CHERD Műhelytanulmányok
II. kötet
Sorozatszerkesztő: Pusztai Gabriella

PEDAGÓGUSJELÖLTEK OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATA II.

Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Bocsi Veronika – Kovács Klára – Dusa Ágnes Réka – Márkus Zsuzsanna – Hegedűs Roland

Debrecen
2015

© Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Bocsi Veronika – Kovács Klára – Dusa Ágnes Réka – Márkus Zsuzsanna – Hegedűs Roland

© Center for Higher Education Research and Development, University of Debrecen

Kiadja a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja

(CHERD-Hungary)

Debrecen

2015

ISBN 978-615-80077-2-6

CHERD-Hungary, 4032, Debrecen, Egyetem tér 1.

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

Tartalom

A kutatás háttere és célja 5

Pedagógusképzésben résztvevők demográfiai és társadalmi jellemzői 7

Képzési adatok (Ceglédi Tímea) 7

Nem és életkor (Hegedűs Roland) 8

Kulturális és gazdasági tőke a hallgatók családjaiban (Ceglédi Tímea) 9

Területi jellemzők, vonzáskörzet (Pusztai Gabriella, Hegedűs Roland) 12

Lakhatás (Hegedűs Roland) 19

Családi állapot és jövőbeli elképzelések (Hegedűs Roland) 20

A pedagógusjelöltek és családjuk felekezeti megoszlása és vallásgyakorlása (Hegedűs Roland) 22

A minta nemzetiség szerinti összetétele (Márkus Zsuzsanna) 28

Iskolai pályafutás a felsőoktatásba lépésig 30

A kibocsátó középiskolák típusa (Pusztai Gabriella) 30

A középiskolai árnyékoktatás szerepe a pedagógus pályára való felkészülésben (Pusztai Gabriella) 31

Halasztott belépés a felsőoktatásba (Pusztai Gabriella) 33

A továbbtanulási cél kiválasztásának motívumai (Márkus Zsuzsanna) 38

Hallgatói eredményesség 42

Felvételi többletpontok (Ceglédi Tímea) 42

Felsőfokú eredményesség (Ceglédi Tímea) 46

A hallgatók intézményi beágyazottsága 54

A hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolati hálója (Kovács Klára, Bocsi Veronika) 54

A kortárs kapcsolathálók vizsgálata (Bocsi Veronika) 57

Intézményi integráció (Kovács Klára) 61

Bizalom (Dusa Ágnes Réka) 64

Az egyetemi képzéssel való elégedettség (Márkus Zsuzsanna) 69

A szakok presztízse és a tanári pálya megítélése (Bocsi Veronika) 73

A felsőoktatás mint a társadalmi kohézió megteremtéséért felelős közeg .. 78

Pedagógushallgatók és a kihívást jelentő tanulói csoportok (Márkus Zsuzsanna) 78

A tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállás (Ceglédi Tímea) 83

A gyermeknevelési értékek rajzolatai (Bocsi Veronika) 78

A hallgatók szabadidő-eltöltési szokásai (Kovács Klára) 88

INTERNETEZÉS (DUSA ÁGNES RÉKA) 98
A HALLGATÓK JÓLLÉTE ÉS EGÉSZSÉGMAGATARTÁSA (KOVÁCS KLÁRA) 88
A tanulmányi munka minősége a felsőoktatásban 101
TANULÁSI MÓDSZEREK (PUSZTAI GABRIELLA) 101
TANULÁSI FORMÁK (CEGLÉDI TÍMEA) 103
OLVASÁSI ÉS ÍRÁSBELI FELADATOK (CEGLÉDI TÍMEA) 108
ÓRALÁTOGATÁS, VIZSGAISMÉTLÉS, OTTHONI TANULÁS (CEGLÉDI TÍMEA) 112
ELSZÁNTSÁG, ELKÖTELEZŐDÉS (CEGLÉDI TÍMEA) 114
Interkulturális tapasztalatok és attitűdök 120
NEMZETKÖZI HALLGATÓI MOBILITÁS – TERVEK ÉS AKADÁLYOK (DUSA ÁGNES RÉKA) 120
NYELVTUDÁS, NYELVTANULÁSI ATTITŰDÖK (DUSA ÁGNES RÉKA) 126
A NYELVHASZNÁLAT SOKSZÍNŰSÉGÉNEK TOLERÁLÁSA (DUSA ÁGNES RÉKA) 132
Az egyetem utáni kilátások 135
PEDAGÓGUSJELÖLTEK JÖVŐTERVEI (DUSA ÁGNES RÉKA) 135
A FIZETETT MUNKA ÉS AZ ÖNKÉNTESSÉG MINTÁZATAI A PEDAGÓGUSHALLGATÓK KÖRÉBEN (BOCSI VERONIKA) 136
A JÖVŐBELI MUNKÁVAL KAPCSOLATOS ELVÁRÁSOK (MÁRKUS ZSUZSANNA) 140
LLL – ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS (DUSA ÁGNES RÉKA) 144
Vezetői összefoglaló és javaslatok 147
Hivatkozott szakirodalom 154

A kutatás háttere és célja

A Szaktárnet K/5. alprogramjának kutatói a pedagógusjelöltek megismerését tűzték ki célul, amelyhez elengedhetetlen, hogy összehasonlítsuk őket a más pályára készülőkkel. A kutatás célja az, hogy képet kapjunk a hallgatók fejlődéséről, az intézményi hozzáadott értékről, a hallgatók felzárkóztatási és tehetséggondozási szükségleteiről, hogy hosszú távon ezek segítségével pontosabb fogalmat tudjunk alkotni a hallgatók és a képzések illeszkedéséről.

A longitudinális vizsgálat első hullámára a 2013/2014-es tanév tavaszi szemeszterében, második hullámára a 2014/2015-ös tanév őszi szemeszterében került sor a Partium régió pedagógusképzésben résztvevő és más pályára készülő hallgatóinak körében. Jelen gyorsjelentés a második hullám elemzését tartalmazza.

Kutatásunk során kérdőíves adatfelvételt végeztünk. A kérdőív kérdéskörei: Társadalmi, kulturális és demográfiai háttér; professzionális identitás-elkötelezettség, motiváció, tanuláshoz, önképzéshez való viszony, extrakurrikulum, szabadidő, egészség, jóllét; társadalmi tőke; családi nevelés tartalma, nevelési értékek; intézményi hatás; interkulturális kompetencia; iskolai pályafutás, eredményességi mutatók; munkához való viszony.

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. Elsősorban a magyar tannyelvű felsőoktatást nyújtó intézmények képezték a mintavétel alapját, azonban a nem magyar nyelvű erdélyi és partiumi, valamint a kárpátaljai pedagógusképzést folytató intézményekre is kiterjesztettük a vizsgálatot az összehasonlítás céljából.

Az alapsokaságot ezen intézmények nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéses hallgatói adták. Elsősorban arra törekedtünk, hogy a képzés elején és végén járó hallgatókat érjük el minden képzési szinten. A mintavételi keret meghatározása az intézmények adatszolgáltatása alapján történt. A tervezett minta nagysága 2000 fő volt. A lekérdezés során 1729 hallgatót értünk el, köztük 572 pedagógusjelöltet.

A mintavétel megtervezése során 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 %-os, a mesterképzés 1. évfolyamán és az osztatlan képzés 4. évfolyamán pedig 50 %-os mintát terveztünk. A mintavétel során rétegképzésre is sor került a pedagógusképzés és más szakok mentén. A másodéves pedagógusjelöltek esetében teljes körű lekérdezésre törekedtünk – ami az első hullám lekérdezésének folytatása miatt volt fontos. 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.

Egyes karokon kiemelkedő együttműködést tapasztaltunk, ahol kifejezetten információgazdag az adatbázisunk. Az együttműködést ezúton is köszönjük. 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 vizsgált intézmények a következők voltak: Babes-Bolyai Tudományegyetem (és kihelyezett karai/tagozatai), Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Munkácsi Állami Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Nagyváradi Egyetem.

Kutatásunkban összesen 572 pedagógusjelöltet kérdeztünk meg. A magyarországi intézményekben 199, a romániai intézményekben 170, az ukrajnaiakban pedig 201 pedagógusjelölt töltötte ki kérdőívünket (2 pedagógusjelöltnél válaszhiány volt az ország változóban). A pedagógusjelöltek kontrollcsoportját jelentő más szakos hallgatóból 1139-et értünk el. 18 hallgatót sem az önbevallás, sem pedig az intézmény, a szak vagy az évfolyam alapján nem lehetett egyértelműen besorolni a pedagógusjelölt vagy a más szakos kategóriába.

A kérdőív kitöltéséhez rendelkezésre állt egy online felület, illetve papíron is válaszolhattak a megkérdezettek. A kérdőívet három nyelven tölthették ki a hallgatók: magyarul, ukránul és románul. A különböző nyelven és formában (online vagy papíron) beérkező adatokat egy adatbázisban összesítettük. Az adatfeldolgozást az Evasys online felméréskészítő és kiértékelő rendszer segítségével bonyolítottuk. Nem az egyváltozós leíró összegzésre törekedtünk, hanem az összefüggések keresésére, ezért az adatokat SPSS statisztikai elemző program segítségével részletes elemzésnek vetettük alá.

A lekérdezést a CHERD-Hungary kutatói és a partnerintézmények munkatársai szervezték meg. A sikeres lekérdezés a partnerintézményekben dolgozó oktató kollégák és a megkérdezett hallgatók elkötelezettsége mellett annak is köszönhető, hogy a vizsgált hallgatói populációt igyekeztünk egy adott időpontban és helyszínen, kérdezőbiztos, 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.

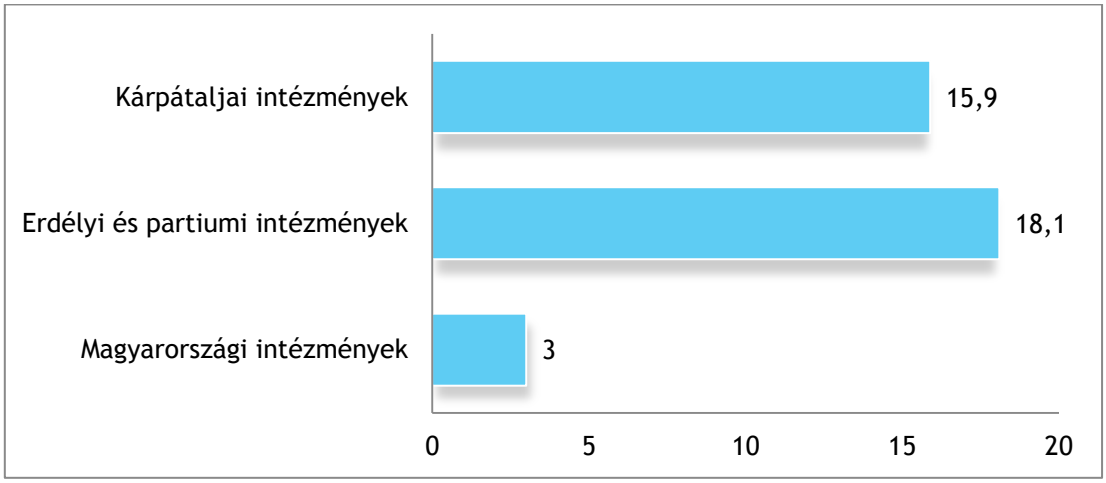
A 2014 tavaszi felvételhez képest új eredményekhez vezetett, hogy az elemzés során a pedagógushallgatók jellemzőit a más pályára készülő hallgatókhoz viszonyítva is megvizsgáltuk. Így az egyes témakörök alapmegoszlásainál a nem pedagógusjelöltek válaszait is közöljük – összehasonlítás céljából. A pedagógushallgatók bemutatásához, a pedagógusképzés aktuális kérdéseinek megértéséhez fontosnak tartottuk továbbá, hogy minden témakörnél feltárjuk az adott jelenség mögött rejlő társadalmi, demográfiai, kulturális és intézményi magyarázatokat. Ezért az alábbi magyarázó változók mentén elemeztük a leendő pedagógusok válaszait a gyorsjelentésben bemutatott témakörökben: nem (férfi és nő), 14 éves kori lakóhely településtípusa (tanya, falu, község; kisebb város; megyeszékhely, főváros), 3) apa és anya iskolai végzettsége 3 fokon (alap, közép és felső), a kérdőív kitöltésének nyelve (magyar vagy más nyelv), intézmények (Debreceni Egyetem, egyéb magyarországi intézmények, partiumi-erdélyi intézmények, kárpátaljai intézmények), a képzés típusa a diploma képesítése szerint (leendő óvónők, tanítók, illetve óvó-tanítók; szaktanárok).

Pedagógusképzésben résztvevők demográfiai és társadalmi jellemzői

Képzési adatok (Ceglédi Tímea)

Az oktatás ISCED 0-1 szintjén végzendő munkára készítő képzésben, vagyis óvóképzésben és tanítóképzésben (illetve a romániai intézmények esetében összevont óvó-tanító képzésben) összesen 184 fő vett részt a megkérdezettek közül, szaktanári (ISCED 2-3) képzésben pedig 385 fő (3 főnél válaszhiány volt). A környező országokból –az intézményi struktúra és a képzési kínálat alapján érthetően– valamivel magasabb arányban érkeztek be olyan kérdőívek, amelyeket leendő óvónők, tanítók, illetve óvó-tanítók töltöttek ki (Magyarország: 25,6%, Románia: 39,5%, Ukrajna: 32%).

A kitöltők 84,1%-a vesz részt ingyenes, 15,9%-a pedig költségtérítéses képzésben. A magyarországi intézményekbe járók között szinte alig fizet valaki a pedagógusképzésért (3%). Azok körében azonban, akik a környező országokban kisebbségi magyar intézményben vesznek részt pedagógusképzésben, valamivel magasabb a képzésért fizetők (vagy fizetni kényszerülők) aránya: a romániai intézmények magyar nyelven válaszolói körében 18,1%, a kárpátaljai intézmények magyar nyelven válaszolói körében pedig 15,9% a költségtérítéses pedagógusjelöltek aránya. Mindhárom országban azonban igaz az is, hogy a pedagógusjelöltek a más pályára készülőkhöz képest alacsonyabb arányban fizetnek tanulmányaikért (bár a környező országokban más szakos hallgatókat kevésbé tudtunk elérni, így ez az összehasonlítás csak tájékoztató jellegű). A három ország eltérő felsőoktatási finanszírozása és struktúrája játszik szerepet ezen arányok alakulásában (pl. államilag finanszírozott hallgatók központilag megszabott száma vagy aránya, kisebbségi hallgatókért járó többletnormatíva, magyarországi támogatások a határon túli intézményekben, levelező és nappali tagozatok közötti különbségek stb.) (Stark 2013).



1. ábra: A költségtérítéses hallgatók aránya a magyar nyelven válaszoló pedagógusjelöltek körében (%)

Az elmúlt években többször módosult a három vizsgált ország pedagógusképzésének struktúrája, különböző mélységgel és ritmusban, ezért különböző rendszerek élnek jelen-

leg egymás mellett az adatfelvétel időpontjában. Ennek köszönhetően háromféle képzési szinten találkoztunk pedagógusjelöltekkel (alap, mester/specialist és osztatlan képzés). Összesen, a más szakosokat is beleértve 1137 alapképzéses, 355 mester vagy specialist képzéses, valamint 155 osztatlan képzéses hallgatót kerestünk meg.[1] A pedagógusjelöltek között[2] 376 fő tanult alapképzésben, 102 fő mester vagy specialist képzésben, 72-en pedig osztatlan képzésben – ez utóbbiak mindegyike magyarországi intézményben, hiszen az osztatlan pedagógusképzés nincs jelen a környező országokban.

Nem és életkor (Hegedűs Roland)

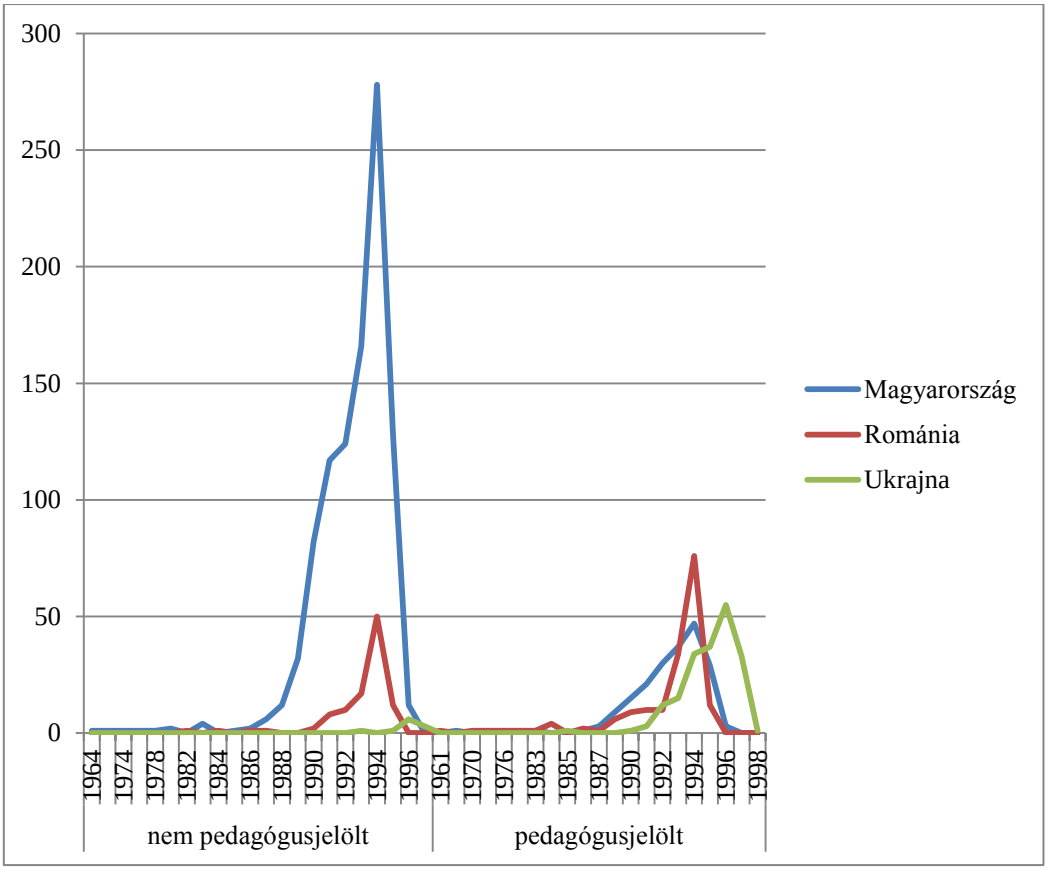
A nemi megoszlás a pedagógusképzés általános nőtöbbletének megfelelő képet mutat, ugyanis kitöltőink mindössze 27,8%-a volt férfi. Ha csak a pedagógusképzésben résztvevő hallgatókat nézzük, még ennél is nagyobb mértékű volt a nők felülreprezentáltsága, hiszen a pedagógusjelöltek körében 80,7%-os, a más pályára készülők körében pedig 67,7%-os nőhallgató-aránnyal találkoztunk (p=0,000). Ha országonként vizsgáljuk a nemi mintázatot, még árnyaltabb kép tárul elénk: a romániai pedagógusjelöltek között csak elvétve találunk férfi hallgatót (nők: 92,9%), ami annak tudható be, hogy az erdélyi és partiumi adatfelvétel során magas arányban kérdeztünk meg óvó-tanító képzésben résztvevőket, s e szak nemi sajátosságai köszönnek vissza az adatokban. Magyarország felső-tiszavidéki intézményeiben 75,1%, a kárpátaljaiakban pedig 75,8% a nőhallgatók aránya (1. táblázat). Az adatok alapján körvonalazódik, hogy a pedagógus pályán erős elnőiesedés tapasztalható, amely folytatódni fog a későbbiekben is eredményeink alapján.

Képzés	Intézmény országa	Férfi	Nő	Esetszám
Nem pedagógusjelölt	Magyarország	31,2%	68,8%	966
	Románia	37,1%	62,9%	105
	Ukrajna	81,8%	18,2%	11
	Összesen	**32,3%**	**67,7%**	**1082**
Pedagógusjelölt	Magyarország	24,9%	75,1%	193
	Románia	7,1%	92,9%	168
	Ukrajna	24,5%	75,8%	198
	Összesen	**19,3%**	**80,7%**	**559**

1. táblázat: Pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek nemi megoszlása az intézmény országa szerinti csoportokban (%) (N=1641) (szign.=0,001)

[1] Válaszhiány: 82 fő

[2] Válaszhiány: 22 fő



2. ábra: Hallgatók megoszlása születési év, ország és pedagógusképzésben való részvétel szerint (fő) (N=1644)

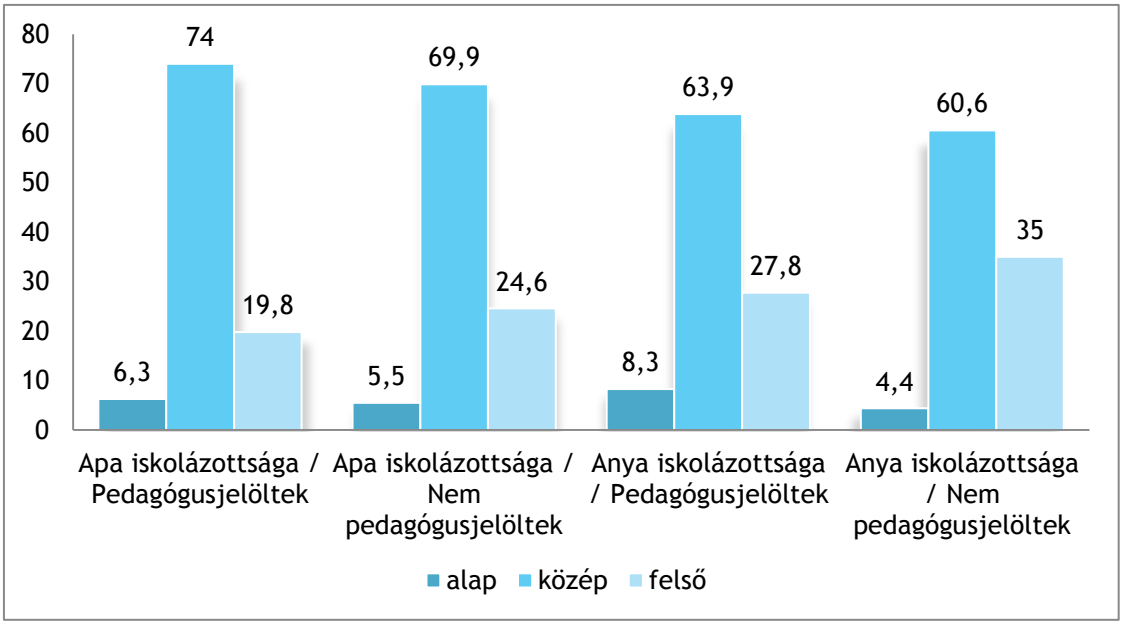
Az életkor szerinti megoszlásnál láthatjuk, hogy az adatbázisban szerepelnek olyan hallgatók is, akik még 1964-ben születtek. A Magyarországon tanuló nem pedagógusjelölt hallgatók többsége 1987 és 1996 között született, ezen intervallumon belül is nagy részesedéssel bírnak az 1994-ban született hallgatók. A romániai intézmények esetében is a hallgatók többsége 1993-ban vagy 1994-ben született. A pedagógusjelölteknél szintén megjelennek az 1960-as években született hallgatók kis számban. Magyarországon folyamatos emelkedés figyelhető meg 1987-től 1994-ig, Romániában pedig az 1994-ben született hallgatók magas aránya tapasztalható. A diagramon látható, hogy a magyar és a román képzésben résztvevő hallgatók legnagyobb részt 1994-ben születtek, míg Ukrajnában az 1996-ben születettek száma emelkedik ki, ezáltal eltér a másik két országtól. Ez az eltérés Ukrajna eltérő képzési struktúrájának tudható be, melynek hatására korábban tudnak belépni a diákok a felsőoktatásba, mint Románia vagy Magyarország esetében.

Kulturális és gazdasági tőke a hallgatók családjaiban (Ceglédi Tímea)

A pedagógusjelöltek otthonról hozott kulturális, kapcsolati és gazdasági tőkéje amiatt érdemel külön odafigyelést, mert ezek nagy hatással lehetnek hallgatóéveikre s (részben hallgatóéveik által) a későbbi pályafutásukra is. Fontos kérdés például, hogy a leendő pedagógusok elsajátították-e, s ha igen, akkor hol azt a kulturális tőkét, amelyet pedagógusként már nekik kell továbbörökíteniük diákjaikra. Meg tudnak-e birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő tanítványaik kulturális tőkebeli hiányosságait kompen-

zálják, ha esetleg ők maguk nem hozzák e tőkéket otthonról? E kérdésekre nem kaphatunk kielégítő választ a kérdőíves technika egyedüli alkalmazásával, de adataink segíthetnek betekintést nyerni a leendő pedagógusok családjainak iskolázottsági, foglalkoztatottsági és jövedelmi viszonyaiba, amelyek összefüggésben állnak e tőkék családon belüli jelenlétével.

A családi kulturális tőke egyik leggyakrabban vizsgált mérőszáma a szülők legmagasabb iskolai végzettsége. Eredményeink azt mutatják, hogy az általunk megkérdezett pedagógusjelöltek összességében alacsonyabban kvalifikált családokból érkeznek, mint a más pályára készülők: a diplomás apával vagy anyával rendelkezők alulreprezentáltak a körükben, az alap- és a középfokú apákkal és anyákkal rendelkezők pedig felülreprezentáltak (3. ábra). Ha országbontásban vetjük össze a pedagógusjelöltek és a más szakosok szüleinek iskolázottságát, már kevésbé karakteresek az eltérések, de a tendencia nem változik. (A környező országok alacsony más szakos aránya miatt ez az összehasonlítás csak tájékoztató jellegű.)



3. ábra: Pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek szüleinek iskolai végzettsége a teljes mintában (%)

Ha arra keressük a választ, hogy a három ország vizsgált intézményeinek pedagógusjelöltjei körében milyen országszintű eltérések tapasztalhatók a szülők iskolázottságában, csak óvatos megállapításokat tehetünk. A kárpátaljai és az erdélyi-partiumi hallgatók szülei ugyanis ahhoz a generációhoz tartoznak, akik számára kisebbségként korlátozott volt az anyanyelvű közoktatás, még inkább az anyanyelvű felsőoktatás. Ráadásul az értelmiséginek számító pedagógus pályához középfokú végzettség is elegendő volt, ami tovább nehezíti az összehasonlítást (Stark 2015). Adatainkból mégis az látszik, hogy a környező országok pedagógus diplomát megcélzói körében csak kevéssel ritkább a diplomás apa, mint a magyarországi pedagógusjelöltek körében (felsőfokú végzettségű apa — Magyarország: 22,6%, Románia: 16,2%, Ukrajna: 19,6%). Az anyáknál már nagyobbak a különbségek a diplomát tekintve, főleg a romániai intézményekben tanuló pedagógusjelöltek esetében alacsony a felsőfokú végzettségű anyák aránya (felsőfokú végzettségű anya

— Magyarország: 33,1%, Románia: 18,8%, Ukrajna: 29,9%), ugyanakkor kitűnik a középfokú végzettségű anyák magas aránya, vélhetőleg a fent említett okok miatt (középfokú végzettségű anya — Magyarország: 60,8%, Románia: 73,4%, Ukrajna: 59,8%).

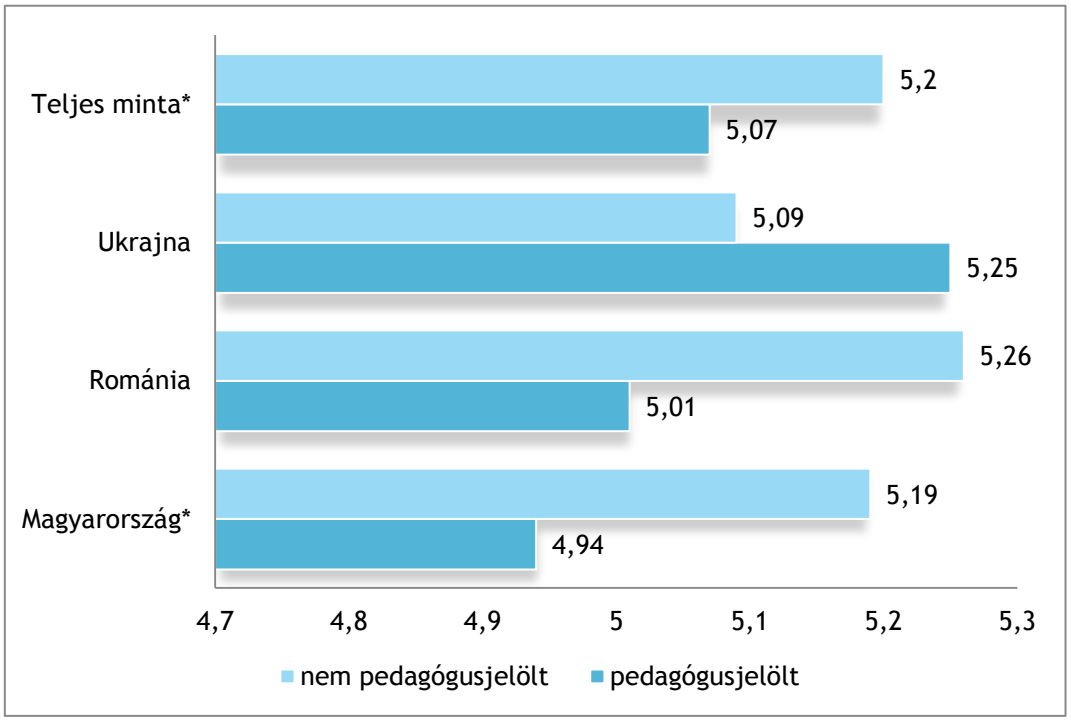
A szülők foglalkoztatottsági adataiból arra következtethetünk, hogy a pedagógusjelöltek a más szakosokhoz képest valamivel rosszabb gazdasági helyzetű családokból érkeznek. A más pályára készülők körében ugyanis szignifikánsan magasabb a dolgozó apával és anyával rendelkezők aránya (pedagógusjelöltek dolgozó apa: 78,4%, dolgozó anya: 71,7%; más szakosok dolgozó apa: 85%, dolgozó anya: 82,1%). A pedagógusjelöltek körében tehát gyakoribb, hogy szüleiknek biztos munkahely nélkül kell támogatniuk gyermekeik tanulmányait. Országbontásban azonban kisebbek, sőt, a magyarországi intézmények hallgatói esetében el is tűnnek a különbségek e téren.

A három ország pedagógusjelöltjei összevetéséből az látszik, hogy a Kárpátalján tanulók érkeznek a leginkább olyan családokból, ahol nem dolgoznak a szülők, de az erdélyi-partiumi intézmények pedagógusjelöltjei is rosszabb helyzetben vannak e téren a magyarországiakénál (Magyarország dolgozó apa: 84,9%, dolgozó anya: 81,3%; Románia dolgozó apa: 76,1%, dolgozó anya: 68,6%; Ukrajna dolgozó apa: 74%, dolgozó anya: 65%). Ebből a regionális összehasonlításból tehát az olvasható ki, hogy azok családja a legstabilabb munkaerő-piaci szempontból, akik Magyarországon készülnek pedagógus diplomát szerezni, ugyanakkor azt is érdemes megjegyezni, hogy Magyarország központi régióihoz képest az ebben a kutatásban megkérdezett felső-tiszavidéken tanulók is lemaradásban vannak.

A környező országokban különösen az anyáknál szembetűnő a foglalkoztatottság hiánya. Emögött többféle magyarázat is húzódhat. Adatainkból az látszik, hogy a romániai és a kárpátaljai válaszadók a magyarországi megkérdezettekhez képest alacsonyabb arányban jelölték meg a munkanélküliséget ennek okaként, viszont kiugróan magas arányban mondták azt, hogy a háztartásban van szükség édesanyjukra vagy nevelőanyjukra. Mindez nemcsak a családi szerepek tradicionálisabb voltával magyarázható. A környező országokból e kutatásba bevont rurális régiókban, továbbá a kisebbségi magyarság relatíve kevésbé városiasodott csoportjaiban a gazdaság őstermelői szektora hagyományosan jelentősebb, ráadásul a gazdaságilag bizonytalanabb időszakokban elterjedt az a megoldás, hogy az anyák a ház körül dolgoznak a család megélhetéséért. Korábban rámutattunk, hogy a régióban jelentős a vidéken élő fiatalok háztáji munkába való bekapcsolódása is.

Az anyagi helyzet feltárásához feltett szubjektív kérdésben hétfokú skálán kellett elhelyezniük a hallgatóknak családjuk anyagi helyzetét egy az országban élő átlagos családhoz képest, ahol az 1-es a legszegényebbeket, a 4-es az átlagosakat, a 7-es pedig a leggazdagabbakat jelölte. Összességében a teljes mintát tekintve elmondható, hogy a hallgatók az átlag fölé pozícionálják családjukat (5,15). Összevetve a pedagógusjelöltek válaszait a más pályára készülőkével az látszik, hogy a pedagógusjelöltek szignifikánsan alacsonyabbra értékelték anyagi helyzetüket, ami összhangban van a fenti iskolázottsági és foglalkoztatottsági adatokkal. A vizsgált hallgatók felsőoktatási intézményének országa szerinti bontásban azonban már árnyaltabb képet kapunk: a magyarországi intézményekben tanuló pedagógusjelöltek adták meg a legalacsonyabb értékeket a skálán, a kárpátaljaiakba járók

pedig a legmagasabbakat (4. ábra). A környező országok almintáiban a más szakosok alacsony száma miatt csak tájékoztató jellegűek az adatok, azonban az eredményeket az elvárások és az elégedettség szubjektív viszonyrendszere szemmel láthatóan továbbszínezi.



4. ábra: Pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek anyagi helyzete az adott ország egy átlagos családjához viszonyítva (7 fokú szubjektív skála átlagértékei) (*-gal azokat az összefüggéseket jelöltük, ahol P≤0,05)

Az anyagi helyzetet szintén szubjektíven mérő másik kérdésben arra kértük a megkérdezetteket, hogy válasszanak négy állítás közül aszerint, hogy milyen kiadásokat engedhet meg családjuk magának. A teljes mintát összességében stabil anyagi helyzetűként jellemezhetjük a válaszok alapján, hiszen mindössze egytized panaszkodott a mindennapi kiadások nehézségeire. A pedagógusjelöltek és a más pályára készülők közötti különbségek sem az alapvető létfeltételek hiányában rajzolódnak ki (csaknem egyformán alacsony arányban kerültek a megélhetési gondokkal ritkán vagy gyakran találkozók közé), hanem a nagyobb kiadások fedezésében. Jelentősebb kiadásokra (pl. nyaralás, megtakarítás) ugyanis a pedagógusjelöltek mindössze 23,8%-ának családjában futja, míg ugyanez az arány 31,3% a más pályát választók között.

A három országot egyenként vizsgálva hasonlóak a tendenciák. Egyedüli érdekesség, hogy a magyarországi almintában gyakrabban mondták azt a pedagógusjelöltek a más szakosokhoz képest, hogy előfordul, hogy a mindennapi kiadásokat nem tudják fedezni.

Területi jellemzők, vonzáskörzet (Pusztai Gabriella, Hegedűs Roland)

A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának korábbi kutatásai felhívták a figyelmet térségünk felsőoktatásának egyedi vonásaira. Az intézményi vizsgá-

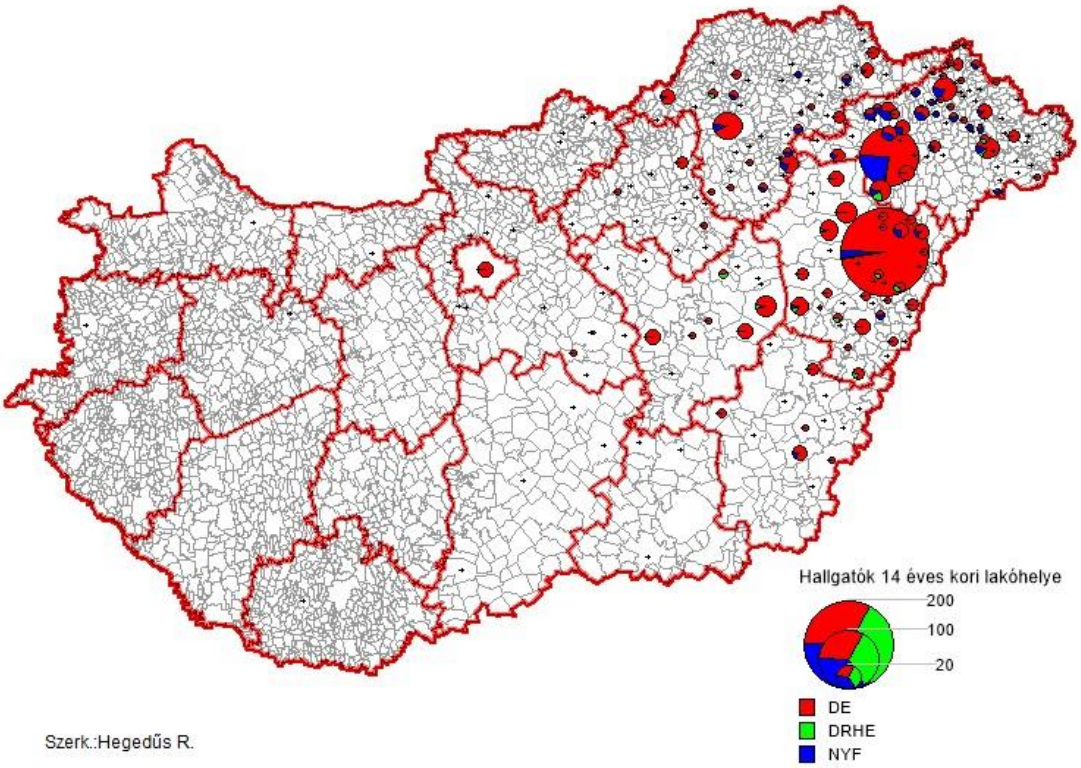
latok híven tükrözték, hogy a hallgatók olyan régióból származnak, ahol a gazdasági és társadalmi átalakulás megkésettsége és a perifériahelyzet jellemző. Az országos oktatási statisztikákkal és az ifjúságkutatási adatokkal egybevetve egyértelmű volt az alacsonyabb iskolázottságú szülői háttér, valamint a hazai vonatkozásban is kiemelkedően magas munkanélküli tapasztalat a hallgatói családokban, s a felnőtt lakosságra vonatkozó adatok szintén az átlagosnál alacsonyabb iskolázottságot s magasabb munkanélküliségi arányokat mutatnak. A térségben még az ezredforduló után is az országosnál magasabb létszámú ifjúsági korcsoportokkal lehet számolni, az alapfokú iskolai környezetekben jelentős arányú a kihívást jelentő tanulók aránya, a középiskolai kínálat hiányosságait, különösen a peremhelyzetű kistérségekben lassan és féloldalasan sikerült pótolni. A térség pedagógusképzésének speciális kihívásokkal szembenéző regionális oktatási intézményhálózatot kell ellátnia szakemberekkel, s a képzésbe belépő hallgatókat, akiknek maguknak is számos nehézséggel kell megküzdeniük, sajátos szerepekre kell felkészítenie. A pedagógusképzésben tanuló hallgatók korábbi iskolai pályafutása, középiskolai tanulmányaik helyszíne, intézményi háttere fontos adalékokkal szolgál a képzéssel kapcsolatos igények, elvárások azonosításához.

		Magyarországi intézmények	**Romániai intézmények**	**Ukrajnai intézmények**	**Összesen**
Nem pedagógus-jelölt	Község, tanya	26,9%	33,7%	**63,6%**	28,0%
	Kisváros	**41,6%**	32,7%	36,4%	**40,7%**
	Megyeszékhely	29,8%	29,7%	0,0%	29,5%
	Főváros	1,3%	3,0%	0,0%	1,5%
	Egyéb	0,3%	1,0%	0,0%	0,4%
	Összesen (fő)	**966**	**101**	**11**	**1078**
Pedagógus-jelölt	Község, tanya	**34,2%**	**49,7%**	**76,2%**	**53,2%**
	Kisváros	**36,2%**	28,4%	18,5%	27,8%
	Megyeszékhely	27,6%	20,7%	4,8%	17,7%
	Főváros	0,5%	0,0%	0,5%	0,4%
	Egyéb	1,5%	1,2%	0,0%	0,9%
	Összesen (fő)	**196**	**169**	**189**	**554**

2. táblázat: A hallgatók megoszlása pedagógusképzésben való részvétel, a 14 éves kori lakóhely településtípusa és a felsőoktatási intézmény országa között (%) (N=1632) (Nem szign.)

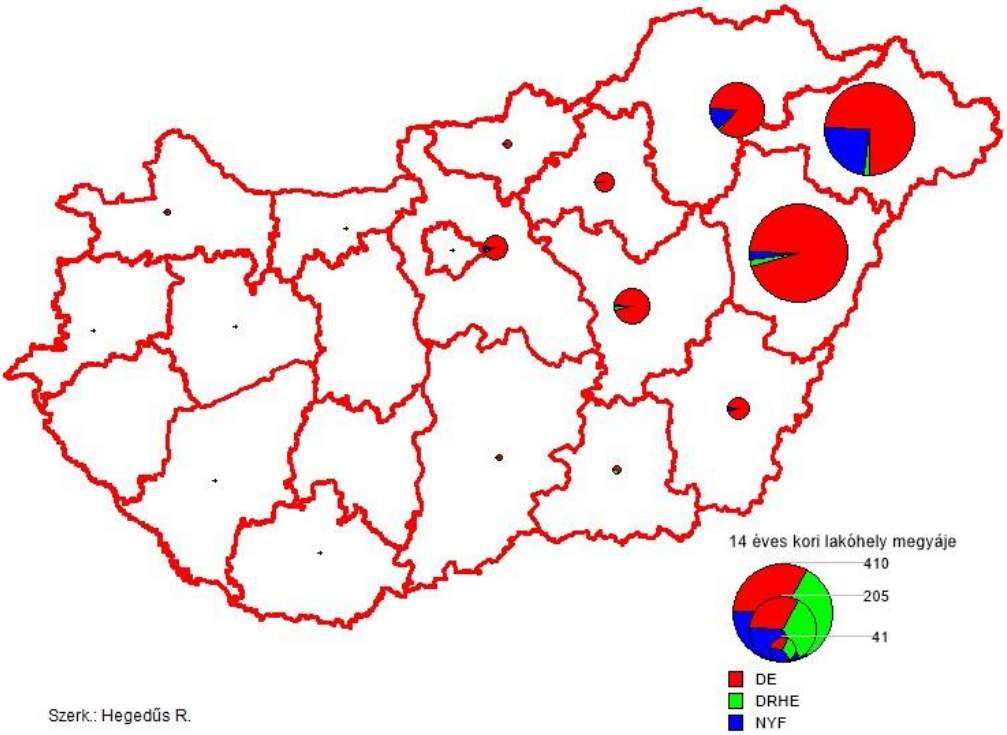
A fenti adattábla azt mutatja, hogy a pedagógus és a nem pedagógushallgatók hogyan oszlanak meg a 14 éves kori lakóhely településtípusa szerint a három vizsgált országban. Magyarországon a kisebb városokból érkezők felülreprezentáltak a nem pedagógusjelöltek körében: a hallgatók 41,6%-a ilyen településen él (2. táblázat). A vizsgált intézmények megyeszékhelyen találhatók, azonban onnan csak 29,8% érkezett. Ezektől az értéktől nem sokkal maradtak el a faluban, községben élők. Az erdélyi és partiumi intézményekben a nem pedagógusjelöltek közel egyenlő, 30%-os aránya élt 14 éves korában megyeszékhelyen, kisebb városban és faluban. Kárpátalján elsöprő többséggel (63,4%) falvakból érkeztek a hallgatók. A pedagógusjelölteknél tapasztalható, hogy mind a három ország esetében többen érkeznek kisebb településekről. Magyarországon a községben, fa-

luban élő pedagógusjelöltek aránya 33,7%, míg a kisebb városok minimálisan nagyobb arányban jelennek meg (36,2%). Ezeket az adatokat összevetve a nem pedagógusjelöltekkel látható a pedagógusjelöltek magasabb aránya a települési hierarchia alacsonyabb fokain. A romániai intézményekben 49,1% a községből, faluból érkező pedagógusjelöltek aránya (más szakosok: 33,7%). Az ukrajnaiakban pedig még ettől is magasabb, 75%-os a pedagógusjelöltek felülreprezentáltsága a kisebb településeken (más szakosok: 63%).



5. ábra: A hallgatók 14 éves kori lakóhelye településenként

A 14 éves kori lakóhely esetében a kisebb települések is markánsabban megjelennek. A Nyíregyházi Főiskola hallgatói többségében az adatbázis alapján az látható, hogy a kisebb településekről nagyobb részben érkeznek ide a hallgatók, míg Debrecenből vagy Miskolcról nagyon ritkán. A Debreceni Egyetem hatása a nagyobb városokban túlnyomóan megjelenik, még Nyíregyházáról is képes idevonzani hallgatókat. A DRHE esetén Debrecen mellett néhány kisebb települése is megjelenik a Debrecentől délre és délnyugatra eső területekről. Az adatbázisban lévő hallgatók területi vonzása nem terjed ki a nyugati országrészre és az Alföld nyugati részére.

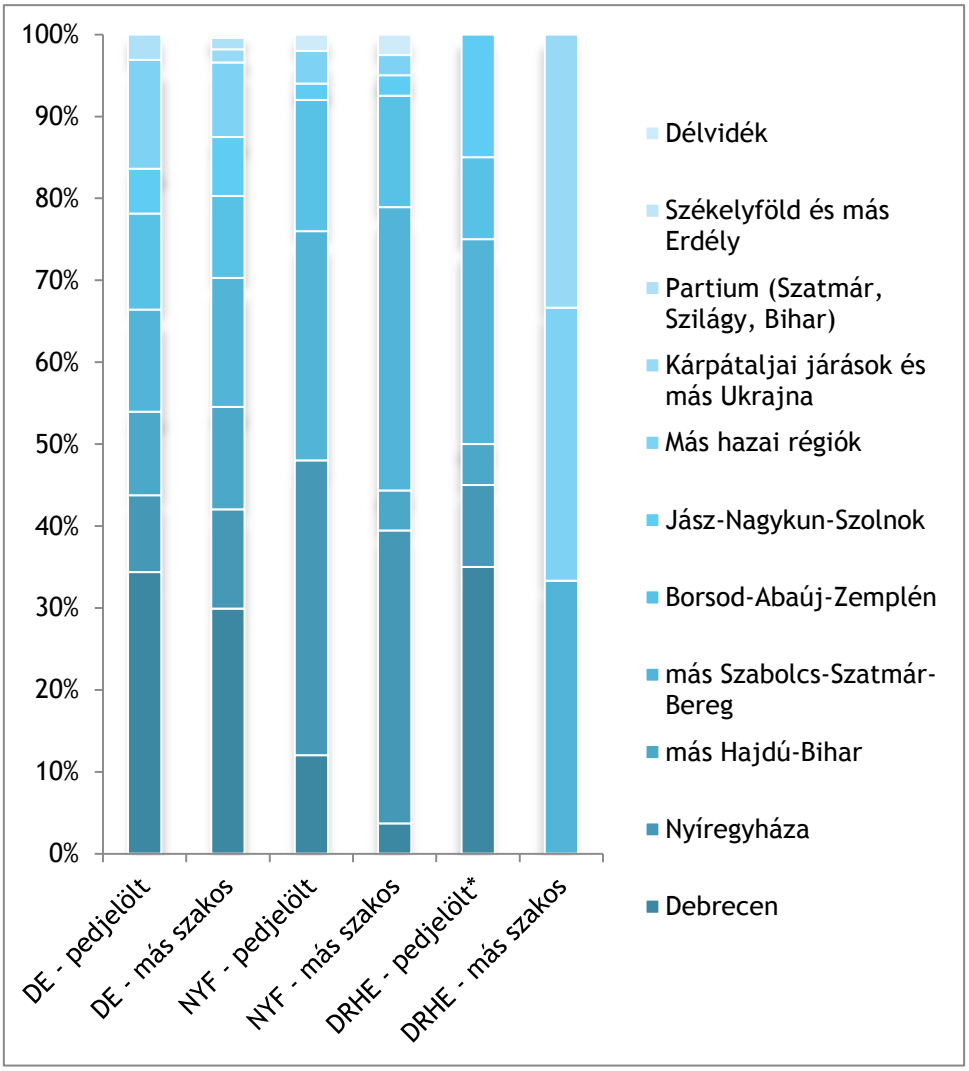


6. ábra: A hallgatók 14 éves kori lakóhelye megyék szerint

A 14 éves kori lakóhely megyei szintű megoszlásában látható, hogy a Debreceni Egyetem vonzása Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén, Jász-Nagykun-Szolnok megyére terjed ki nagyobb mértékben. De kisebb mértékben Békés és Heves megyére is kifejti a hatását. A Nyíregyházi Főiskola nagyobb részt a saját megyéjére fejti ki a hatását, továbbá nagyobb részesedéssel bír Borsod-Abaúj-Zemplén megyében. A DRHE kis részesedést mutat Hajdú-Bihar megyében és Jász-Nagykun-Szolnok megyében. Az ország távolabbi megyéjéből egy-egy hallgató érkezik.

Korábbi tanulmányainkban többféleképpen bemutattuk már a régió felsőoktatásának vonzáskörzetét, a hallgatói mozgásokat, a szelektív tanulmányi mobilitás folyamatait és utaltunk az ennek következtében előálló humán erőforrásvesztésre (Pusztai 2006, Kozma – Pusztai 2006, Pusztai 2011, Ceglédi – Nyüsti 2011, Nyüsti – Ceglédi 2012). A pedagógusképzést megalapozó középiskola-hálózat feltárása fontos feladatunk. A vizsgált intézményekben a választ adó kétszáz magyarországi pedagógusjelölt több mint negyede debreceni intézményben érettségizett, csak alig több, mint a tizede Hajdú-Bihar megye vidéki gimnáziumaiból, egy nyolcaduk Borsod-Abaúj-Zemplén megye középiskoláiból, bő egyharmada Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei középiskolákból érkezett (6 ábra). A Debreceni Egyetem pedagógusképzésébe járók egyharmada debreceni, egyötöde (22%) Szabolcs-Szatmár-Bereg megye középiskoláiban végzett, emellett 10-10% Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből és Hajdú-Bihar megye vidéki középiskoláiból érkezik. A DE pedagógusképzése valamivel nagyobb arányban vonzza a debreceni, borsodi és távolabbi megyékből származó hallgatókat, mint a DE más szakjai, viszont a DE nem pedagógus szakjaira árnyalatnyival több vidéki Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megyei érkezett. A DE pedagógusképzésének vonzása tehát kevéssé hat az utóbbi területek intézményeire, holott valószínűleg főként őket kell majd ellátnia

szakemberekkel. A fentiek alapján lényeges feladatnak tekinthető Hajdú-Bihar megye vidéki középiskolásainak érzékenyítése a pedagóguspálya iránt (különösen gyengén reprezentáltnak tűnnek Balmazújváros, Berettyóújfalu, Hajdúszoboszló és Püspökladány középiskolái, míg Hajdúböszörmény és Hajdúdorog gyakrabban küld hallgatókat a pedagógusképzésbe).



7. ábra: Az érettségit adó középiskola székhelye a pedagógusjelöltek és más hallgatók körében a magyarországi felsőoktatási intézményekben (%) (*Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmas.)

A NYF a nyíregyházi, valamint a Szabolcs-Szatmár-Bereg és a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei középiskolában végzett hallgatókat általában nagyobb arányban képes felszívni, mint a DE, s a NYF pedagógusképzésébe több debreceni kerül be, mint a főiskola más szakjaira. Szabolcs-Szatmár-Bereg megye vidéki középiskolai központjai közül Kisvárda irányít a legtöbb hallgatót a pedagógusképzésbe. A DRHE helyzete speciális, hiszen a református lelkészképzés széles vonzáskörzettel bír, speciális intézményi missziót teljesít, a pedagógusképzése azonban összehasonlítható a régió többi pedagógusképzésével. Ennek sajátos vonása a Debrecenben érettségizettek kiemelkedő aránya – erre már korábban is felfigyeltünk (Kozma – Pusztai 2006, Pusztai 2009) –, valamint a Szabolcs-

Szatmár-Bereg és Jász-Nagykun-Szolnok megyei középiskolákból érkezők magasabb aránya.

A hallgatókat kibocsátó középiskola-hálózat térszerkezetét összevetettük a Felvi adatbázis adataival, s a tanárképzés esetével illusztrálva azt tapasztaltuk, hogy az általunk megállapítottak megbízható információt nyújtanak. A DE tanárképzése esetén ugyanis mindkét megközelítés szerint egyharmados debreceni, alig egytizedes nyíregyházi középiskolai részesedés figyelhető meg, nagyjából egytized-egytized a három északkeleti megye további középiskoláinak részaránya. A Jász-Nagykun-Szolnok megyeiek alacsony aránya ismét aláhúzza azt a korábbi megállapításunkat, hogy a statisztikai régió és a felsőoktatási régió nem fedik egymást, figyelemre méltó viszont az ország más, távolabbi középiskoláiban érettségizettek ehhez képest magas aránya.

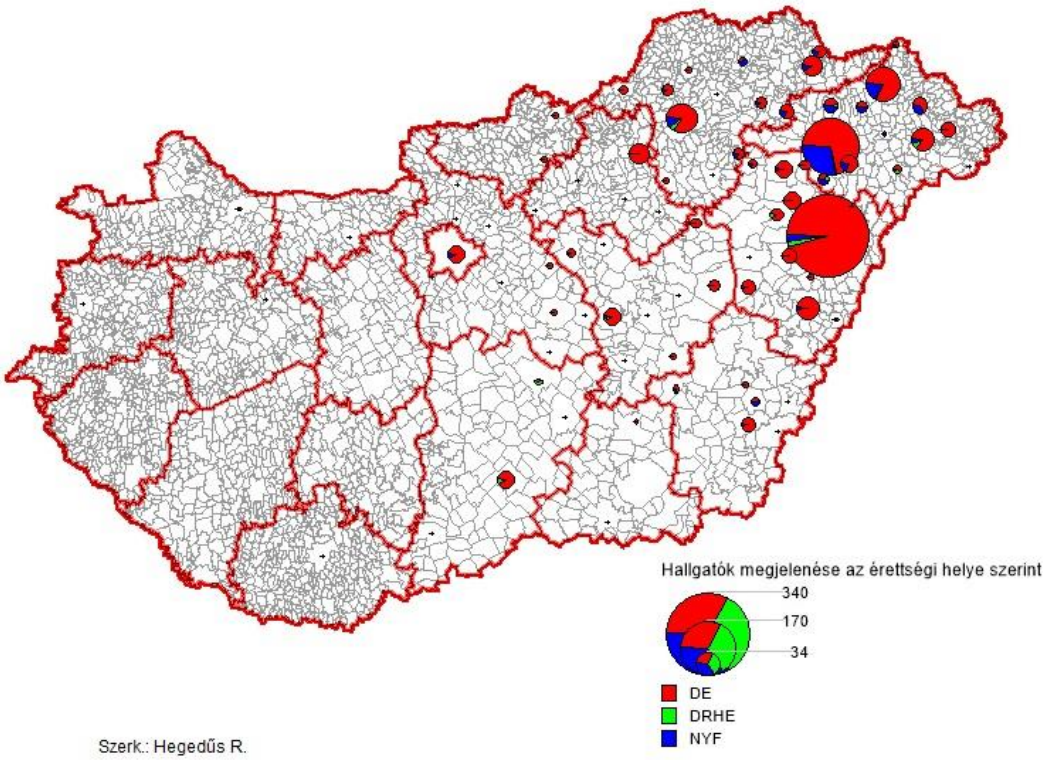
	DE tanárképzési alminta	Felvi tanárszakos populáció
Debrecen	36,5%	34,40%
Nyíregyháza	8,2%	9,40%
más Hajdú-Bihar	10,3%	10,20%
más Szabolcs-Szatmár-Bereg	12,2%	12,50%
Borsod-Abaúj-Zemplén	10,2%	11,70%
Jász Nagykun-Szolnok	4,9%	5,50%
Más hazai	14,2%	13,30%
Partiumi megyék (Románia)	3,5%	3,10%

3. táblázat: A Debreceni Egyetem tanárképzéses hallgatói almintájának és a Felvi adatbázis tanárszakos populációjának szerkezete az érettségit adó középiskola területi elhelyezkedése szempontjából. Forrás: Felvi 2013, PedPanel 2015

.	Magyarország	Románia	Ukrajna	Szlovákia	Összesen (fő)
Nem pedagógusjelölt	86,8%	10,5%	2,3%	0,4%	1136
Pedagógusjelölt	34,2%	30,5%	35,1%	0,0%	570
Összesen	69,2%	17,2%	13,2%	0,3%	1706

4. táblázat: A hallgatók megoszlása a középiskola országa és a pedagógusképzésben való részvétel szerint (N=1706) (Szign.=0,000)

A középiskola országa és a pedagógusképzésben való részvétel szerinti bontásban látható, hogy a nem pedagógusjelöltek 86,8%-a Magyarországon szerezte az érettségijét (A nem pedagógusjelöltek válaszadók 10,5%-a Romániában, 2,3%-uk Ukrajnában és 0,4%-uk Szlovákiában). A pedagógusjelöltek körében teljesen kiegyenlítettek az arányok Magyarország, Románia és Ukrajna felsőoktatási intézményei között, egyharmad-egyharmad arányban vannak országonként a pedagógusjelöltek. Összességében viszont az adatbázisban közel 70%-ot képviselnek a Magyarországon érettségizett hallgatók, míg Romániában érettségizettek aránya 17,2%, Ukrajnában 13,2%, továbbá pár tizeddel képviselteti magát Szerbia és Szlovákia is.

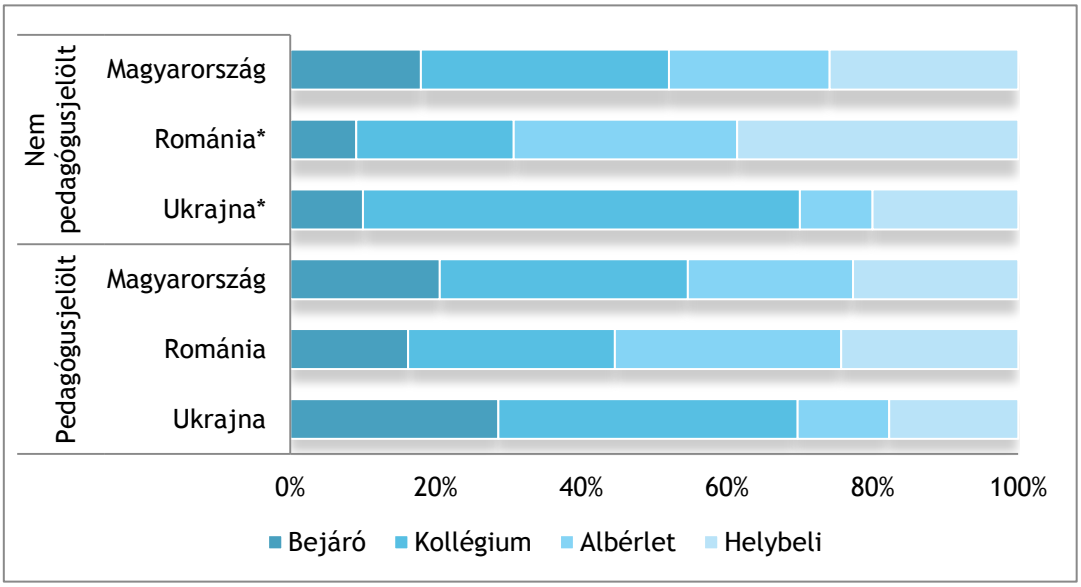


8. ábra: Magyar felsőoktatási intézmények vonzáskörzete az érettségi helye szerint

Az érettségi helye szerinti megoszlása a magyar felsőoktatási intézményekben nyilvánvalóan olyan településekre koncentrálódik, melyekben van középfokú intézmény. A megyeszékhelyekben nagyobb ezen intézmények aránya, részben ennek köszönhető, hogy a legtöbb hallgató Debrecenben és Nyíregyházán tanult. A szomszédos megyeszékhelyek közül Miskolcon és Egerben is több hallgató érettségizett, de Budapestről is érkeztek hallgatók. A legtávolabbi nagyobb tömeget magának tudó település egy kiskunsági kisváros, de érkezett érettségizett Győrből és Szombathelyről is. A kibocsátó középiskolákat vizsgálva is megerősíthető az a korábbi eredményünk, hogy a régió felsőoktatási intézményei közül a Debreceni Egyetem rendelkezik a legnagyobb kiterjedésű vonzáskörzettel. Nyíregyházi Főiskola vonzáskörzete leginkább a Szabolcsban érettségizett hallgatókat gyűjtik be, kisebb részben a szomszédos megyékből, a Debreceni Hittudományi Egy kicsi elemszáma miatt pár helyen jelenik meg.

Ami a különböző középiskolákból érkezők szüleinek iskolázottságát illeti, azon túl, hogy a pedagógusjelöltek között alacsonyabb a felsőfokú végzettségű szülők aránya, a debreceni és a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei középiskolákból érkezők a legkedvezőbb hátterűek az apa, a Debrecenben érettségizettek az anya iskolázottságát tekintve. Érdemes odafigyelni arra is, hogy amíg a nem pedagógusnak készülők lakóhelyének településtípus szerinti megoszlását a nagyváros dominanciája jellemzi, addig a pedagógusjelöltek körében a kisvárosban és a falun élők vannak felülreprezentálva, még ha nagyvárosi középiskolában érettségiztek is. Megfigyelhető még, hogy a megyeszékhelyi középiskolákból valamivel több férfi hallgató érkezik a pedagógusképzésbe.

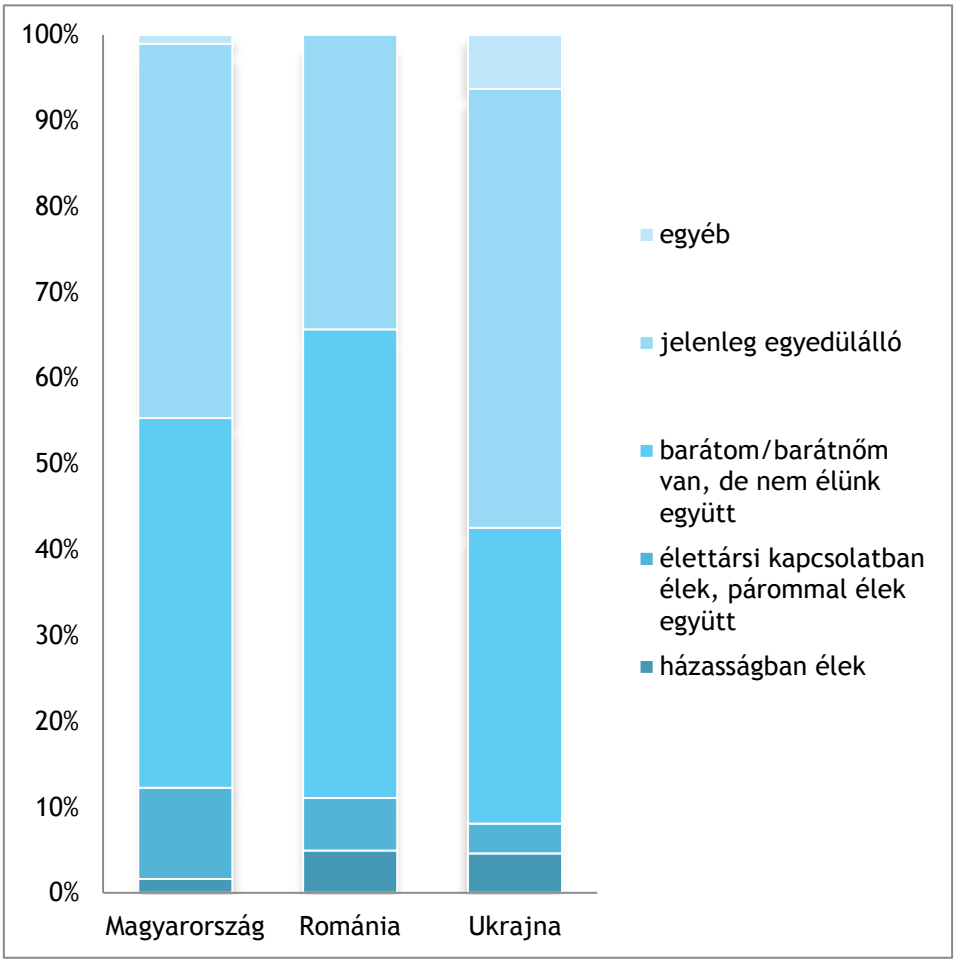
Lakhatás (Hegedűs Roland)



9. ábra: Hallgatók megoszlása szállás típusok, az intézmény országa és pedagógusképzésben való részvétel szerint (N=1452) (Szign.=0,000)*Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmas.

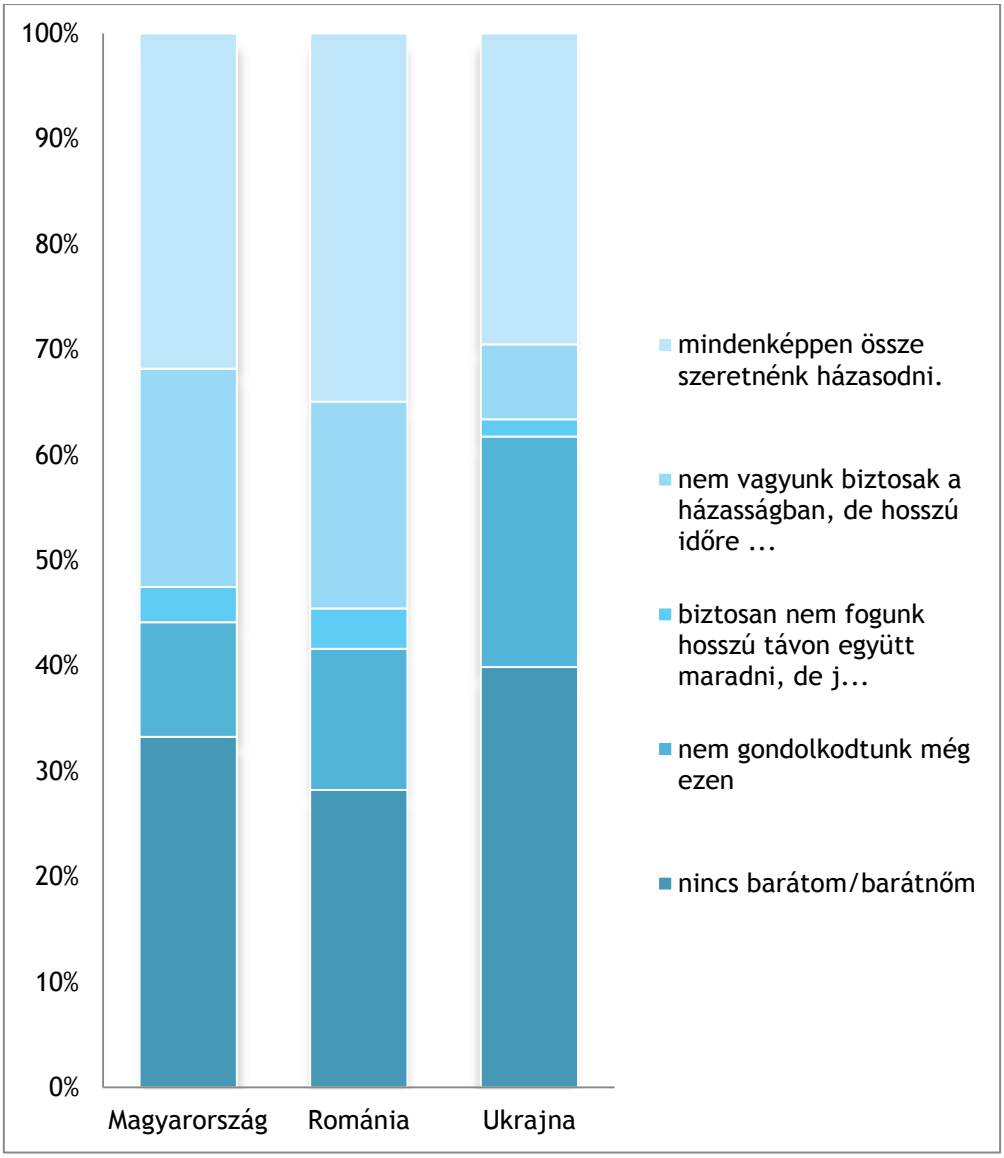
A nem pedagógushallgatók nagy része Romániában azon a településen lakik, ahol az intézmény székhelye található, kisebb hányaduk pedig máshonnan érkezik, albérletben lakik vagy kollégiumban, a bejárás minimálisnak tekinthető. Magyarországon a nem pedagógusképzésben résztvevők nagyobb része kollégista, kevesebben helybeli lakosok, hozzájuk hasonló az albérletben élők aránya, a legkisebb részarányt a bejárók képviselik 18%-kal. A pedagógushallgatók esetében Magyarországon hasonló megoszlás tapasztalható, mint a nem pedagógusok esetében. Romániában nagyobba bejáró hallgatók, a kollégisták és az albérletben élők aránya a helybeli hallgatók rovására, ami összefüggésbe hozható azzal, hogy a kisebb településekről több hallgató érkezik a pedagógusképzésbe. Ukrajna pedagógusjelöltjei között a legnagyobb a bejáró hallgatók aránya minden vizsgálati szegmenssel összevetve, de a legnagyobb részben kollégiumban laknak a hallgatók, alacsony azoknak a száma, akik albérletben laknak vagy helybeliek.

Családi állapot és jövőbeli elképzelések (Hegedűs Roland)



10. ábra: Pedagógushallgatók családi állapota az intézmény országa szerinti bontásban (N=525) (Szign.=0,000)

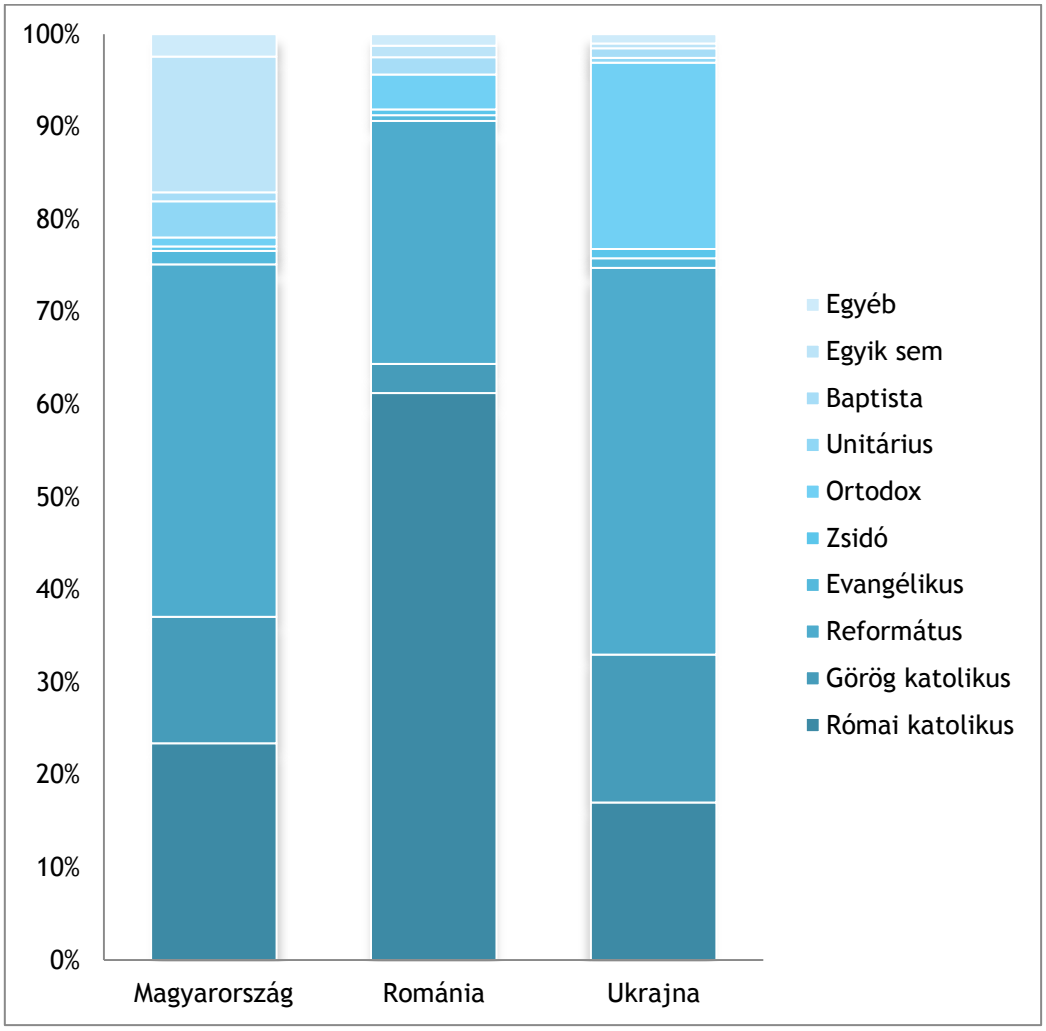
A pedagógusjelöltek családi állapotáról elmondható, hogy nagyon kis hányaduk él házastársi kapcsolatban, legkevésbé a magyar intézményben tanulók. Ezzel ellentétben közülük a legtöbben élnek élettársi kapcsolatban (10%), míg a Romániában tanulók között (6%) és Ukrajnában (4%) kevesebben jelölték meg ezt. A párkapcsolatban álló, de nem együtt élőhallgatók a legnagyobb arányban a romániai hallgatók körében vannak (55%), melytől kicsivel maradnak el a magyarországi hallgatók. Az Ukrajnában tanulóknál jellemző legkevésbé, hogy barátja/barátnője van a hallgatónak, melynek következménye, hogy kimagaslóan magas az egyedülállók aránya (50%) talán fiatalabb életkoruk miatt. A párkapcsolat komolysága nem elhanyagolható kérdés a pályakezdő pedagógusoknál, hiszen mind az állástalálás, mind a lakáskörülmények tervezése összefügg ezzel a kérdéssel. A korai pályaelhagyók jelentős része nem bízik abban, hogy a pályán maradás könnyen összehangolható magánéleti terveivel.



11. ábra: Pedagógushallgatók párkapcsolati és jövőbeli tervei (N=443) (Szign.=0,000)

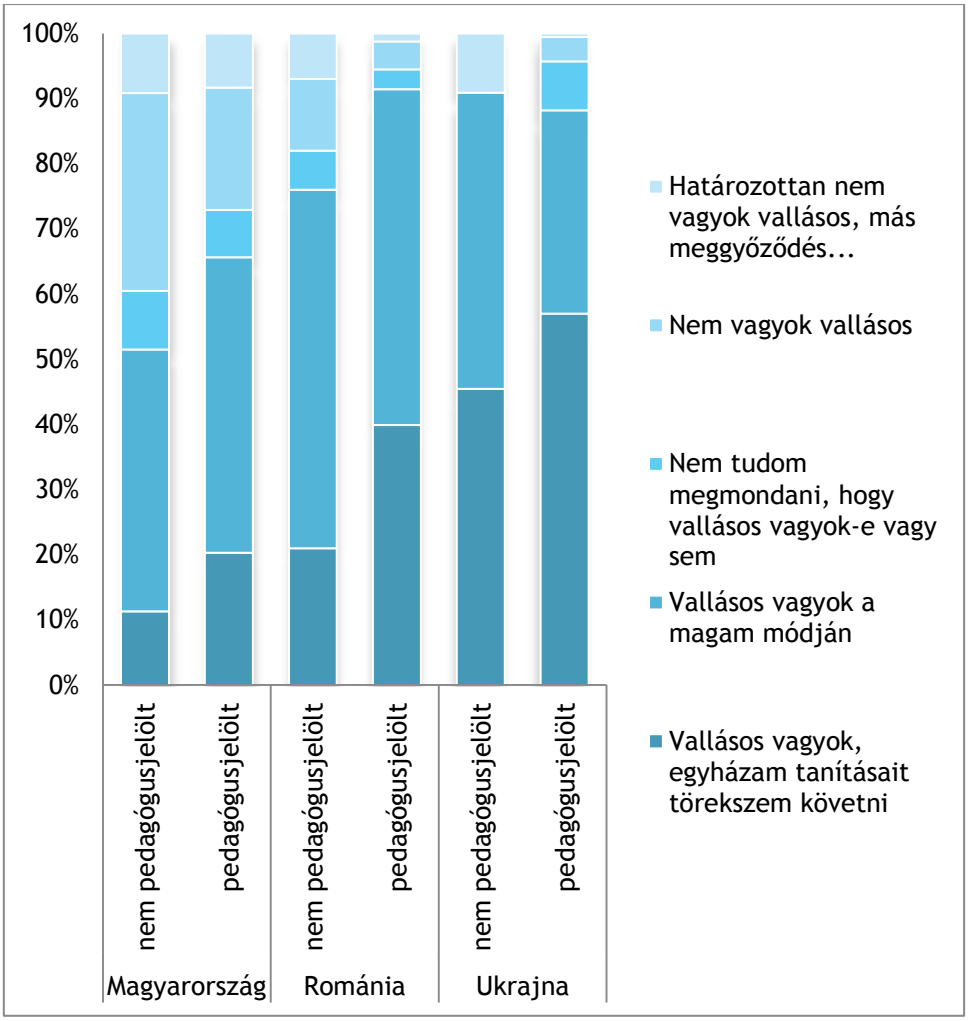
A párkapcsolatra vonatkozó jövőterveknél már csak 443 hallgató válaszolt szemben az előző kérdéssel, amire még 525-enadtak választ. Lényegesen kevesebb hallgató mondja azt minden országban, hogy nincs kapcsolata senkivel, legnagyobb mértékben Magyarországon tanuló magányosak száma csökkent. Ukrajnában jelentős azok aránya, akik kapcsolatban élnek ugyan, de még nem gondolkodtak ennek jövőjén (22%). Mindenképp biztató, hogy mindhárom országban alacsony azon hallgatók aránya, akik rövidtávra terveznek jelenlegi párjukkal (2-4%). Romániában és Magyarországon jellemző, hogy a hallgatók nem biztosak még a házasságban, de mindenképpen hosszútávra tervezik a közös életükben (20%). A párkapcsolatban élő pedagógushallgatók hasonló arányban terveznek házasságot mind a három vizsgált országban (Románia és Magyarország 40%-ban, Ukrajna pedagógusjelöltjei 30%-ban).

A pedagógusjelöltek és családjuk felekezeti megoszlása és vallásgyakorlása (Hegedűs Roland)



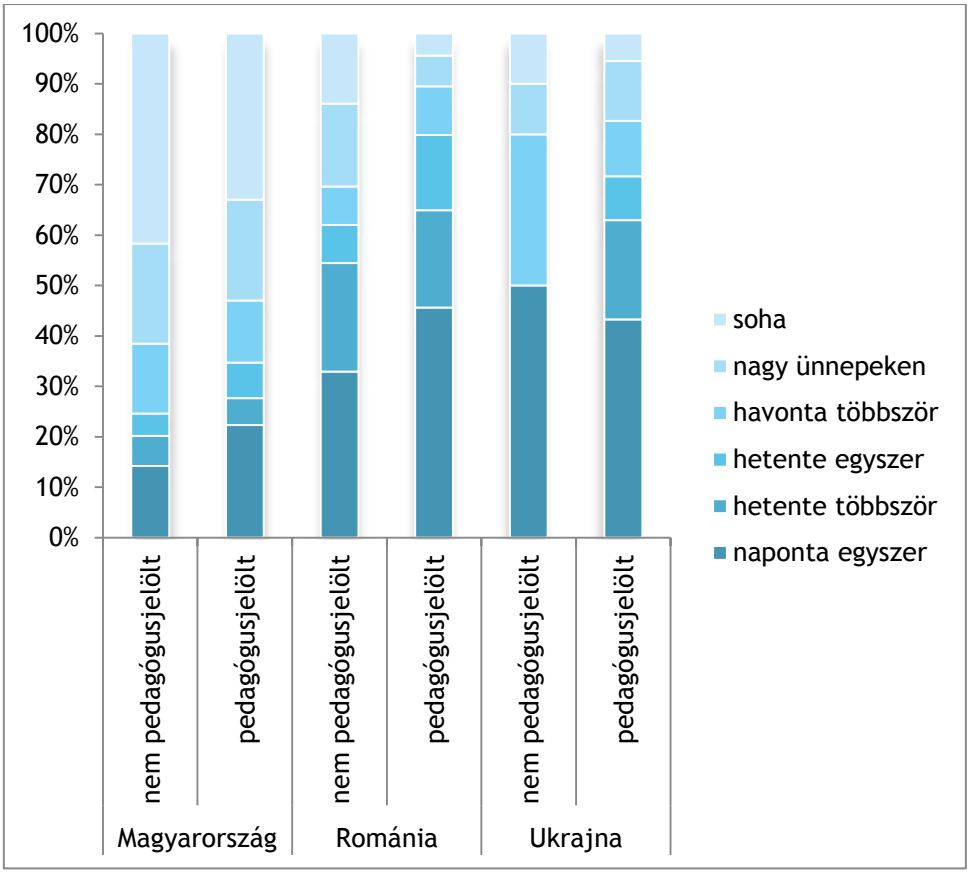
12. ábra: Pedagógusjelöltek felekezeti megoszlása az intézmény országa szerinti bontásban (N=559)

A felekezeti megoszlást a fentebbi ábra mutatja az intézmény országa szerinti bontásban. Romániában a válaszadók valamivel több, mint 60%-a római katolikus felekezethez tartozik, továbbá nagyobb részesedést képviselnek a reformátusok. Mivel alacsony arányban tudtuk elérni a román anyanyelvű hallgatókat, az ortodoxok aránya csekély maradt. Magyarországon a válaszadóknak csupán 25%-a vallotta magát római katolikusnak, s a reformátusok dominálnak a magyarországiak és az ukrajnaiak körében. Magyarország esetében a magas református arány a vizsgált intézmények vonzáskörzetének tudható be, ebben az országrészben magasabb a reformátusok aránya, mint az országos átlag. Ukrajnában 10-15%-os részesedéssel bír a hallgatók között a görög katolikus egyház. Ukrajnában jelen van az ortodoxia, ami 20% körülire tehető a hallgatók között, s az ukrán anyanyelven válaszadókhoz köthető. A válaszokból kitűnik, hogy Magyarországon magas az egy felekezethez sem tartozók aránya, körülbelül 15%-ra tehető, ami a másik két országra nem jellemző.



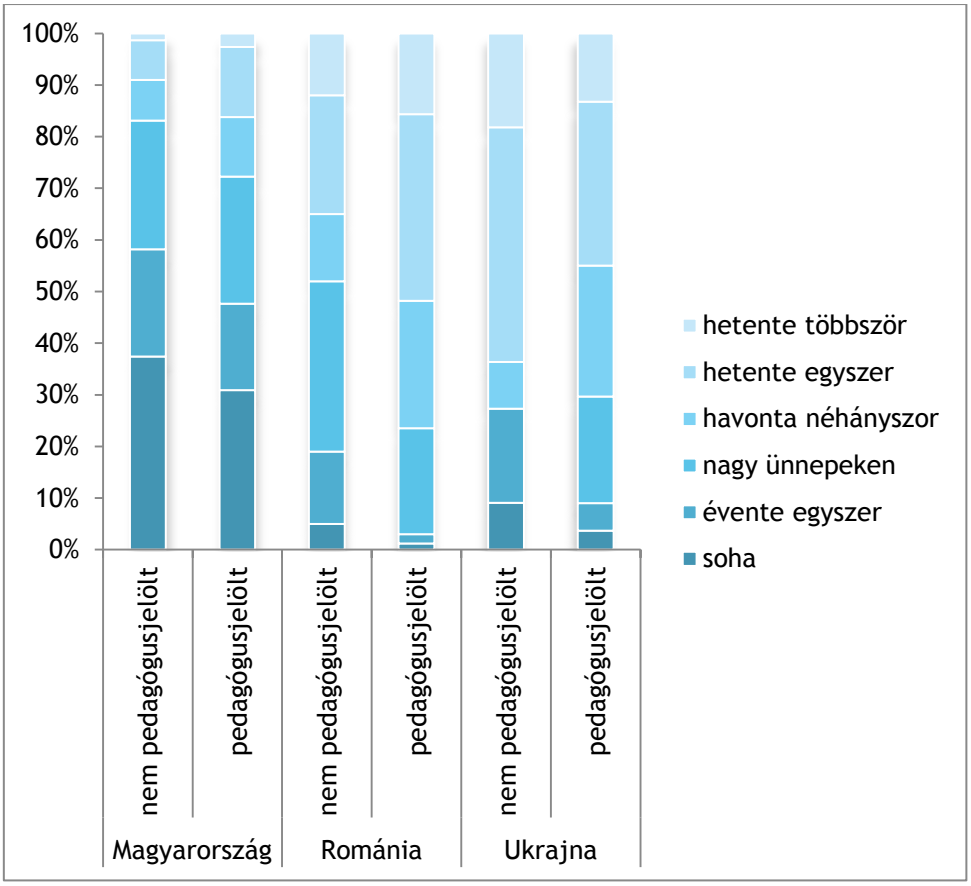
13. ábra: Pedagógushallgatók és más szakosok vallásossága az intézmény országai szerint (N=1573) (Szign.=0,000)*Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmas

Vallásosság tekintetében az ábrán látható öt állítás közül választhattak a hallgatók. Összességében a vizsgált régióban messze magasabb az egyháziasan vallásosak aránya a pedagógushallgatók körében (38,9%), mint a nem pedagógusnak készülők között (12,6%), míg a maguk módján vallásosak aránya lényegében azonos. A nem vallásosak pedig a nem pedagógusnak készülők között dominálnak. A Magyarországon tanulók a legkevésbé vallásosak, ők jelölték meg a határozottan nem vagyok vallásos és a nem vagyok vallásos állítást a legtöbben (27 %). Míg Románia és Ukrajna önmagukat nem vallásosként jellemző hallgatói 6-7%-ot sem érik el. A bizonytalanok száma Ukrajnában és Magyarországon azonos (10%), míg Romániában alacsony a bizonytalanok aránya. A maga módján vallásosak aránya alacsonyabb az ukrajnai hallgatók körében (30%), míg ezt az opciót a romániai és magyarországi hallgatók hasonló mértékben választották (45-50%). Leginkább az ukrajnai hallgatók követik az egyház tanait és próbálnak meg aszerint is élni(57%), míg a magyar pedagógusjelöltek tekinthetők a legkevésbé egyháziasnak, mindössze 20%. Romániai hallgatók a két érték között találhatók, hiszen a négyötödük egyházias. Összességében a magyar pedagógusjelöltek körében enyhe, az ukrajnai és romániai pedagógusjelöltek körében erős többségben vannak az inkább vallásosak, de mindenütt a más szakosokat meghaladó módon vallásosak.



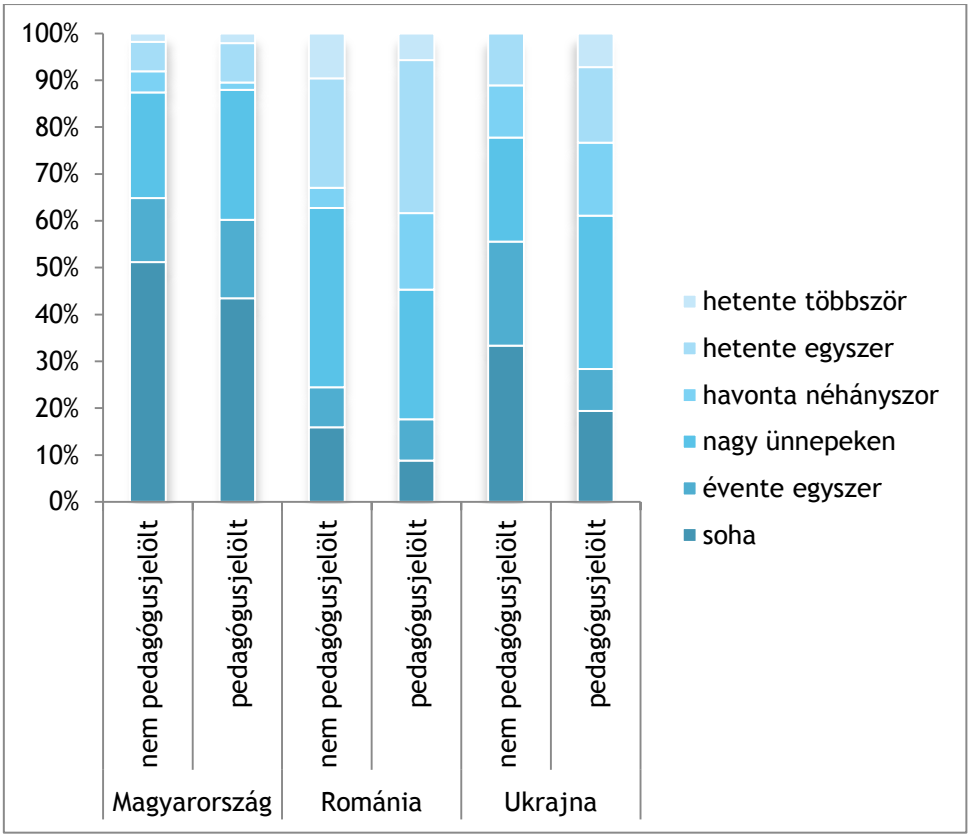
14. ábra: Pedagógusjelöltek és más szakosok személyes vallásgyakorlata (N=1573) (Szign.=0,000)*
Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmasak a romániai és ukrajnai felsőoktatási intézményekben tanuló nem pedagógusjelöltek körében

A pedagógusok imádkozási szokásai összefüggést mutatnak azzal, hogy mennyire tekintik magukat vallásosnak az egyes országokban. Ennek megfelelően Magyarországon a hallgatók 30%-a imádkozik naponta, közülük 9% naponta többször is, ezzel ellentétben Romániában és Ukrajnában a hallgatók 60%-a imádkozik naponta legalább egyszer, közülük 30% pedig naponta többször is. A magyarországi hallgatók körében népszerű a nagyünnepi imádkozás, de a rendszeres imádkozók felül vannak reprezentálva a pedagógushallgatók körében (52%), a soha nem imádkozók pedig gyakoribbak a más szakosok körében, Míg a Magyarországon tanuló pedagógusjelölt hallgatók 30%-a soha nem imádkozik, a más szakosok 40%-ra jellemző ez. Noha a magyarországi hallgatók nem tekinthetőek erősen vallásos közösségnek, szemben Romániával és Ukrajnával, ahol a válaszadók 80-85%-a hetente legalább egyszer imádkoznak, a rendszeres imádkozók mindhárom országot külön megvizsgálva nagyobb arányban vannak a pedagógushallgatók körében, mint a más szakokon tanulók között.



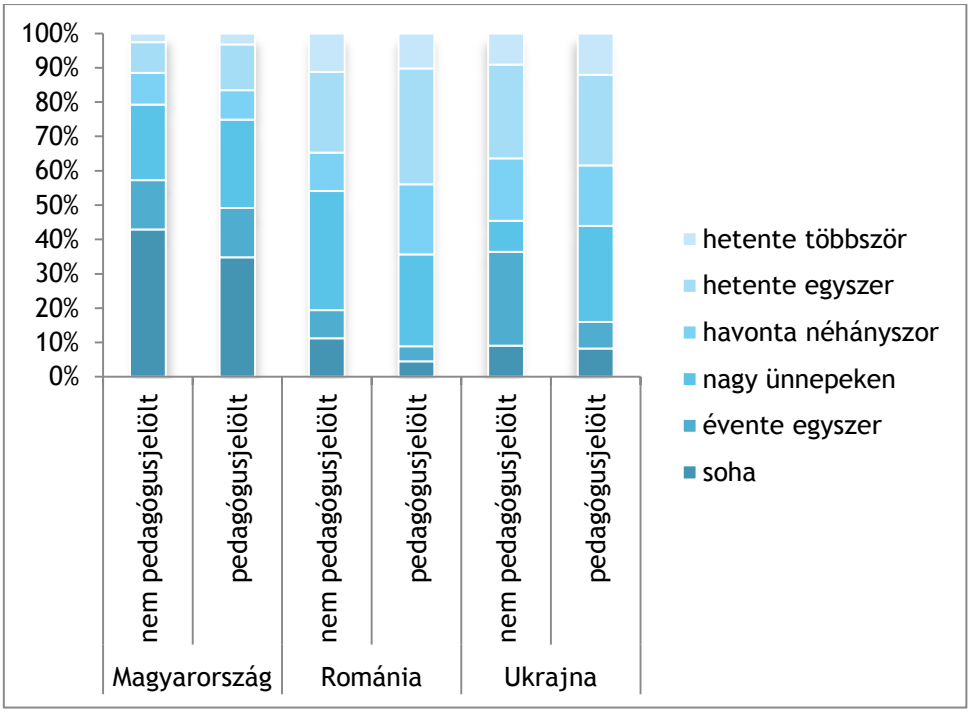
15. ábra: Pedagógushallgatók és más szakosok közösségi vallásgyakorlata (N=1555) (Szign.=0,000)*Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmasak a romániai és ukrajnai felsőoktatási intézményekben tanuló nem pedagógusjelöltek körében

A pedagógusjelöltek templomba vagy imaházba való járása korrelál azzal, hogy mennyire tekintik magukat vallásosnak és hányszor imádkoznak egy héten. Romániában a hallgatók 53%-a hetente egyszer ellátogat a templomba, amitől az ukrajnai hallgatók kisebb mértékben maradnak el 45%-kal. Magyarországon ez az arány a fele az előző adatoknak (27%). Összességében az adatokalapján látható a pedagógushallgatók és a más szakosok közösségi vallásgyakorlati aktivitásának különbsége, de térségenként eltérő mértékű a szakadék a két csoport között. A magyarországi pedagógushallgatók 27,7%-a rendszeres templomba járó, míg a más szakosoknak a 16,9%-a számít aktív közösségi vallásgyakorlónak. A romániai hallgatók körében is jelentős különbség áll fenn (48,0% és 76,5%), azonban az ukrajnai válaszadók körében a pedagógushallgatók közösségi vallásgyakorlati előnye eltűnik.



16. ábra: Pedagógusjelöltek és más szakosok édesapjának/nevelőapjának közösségi vallásgyakorlata(N=1729) (Szign.=0,000)*Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmas

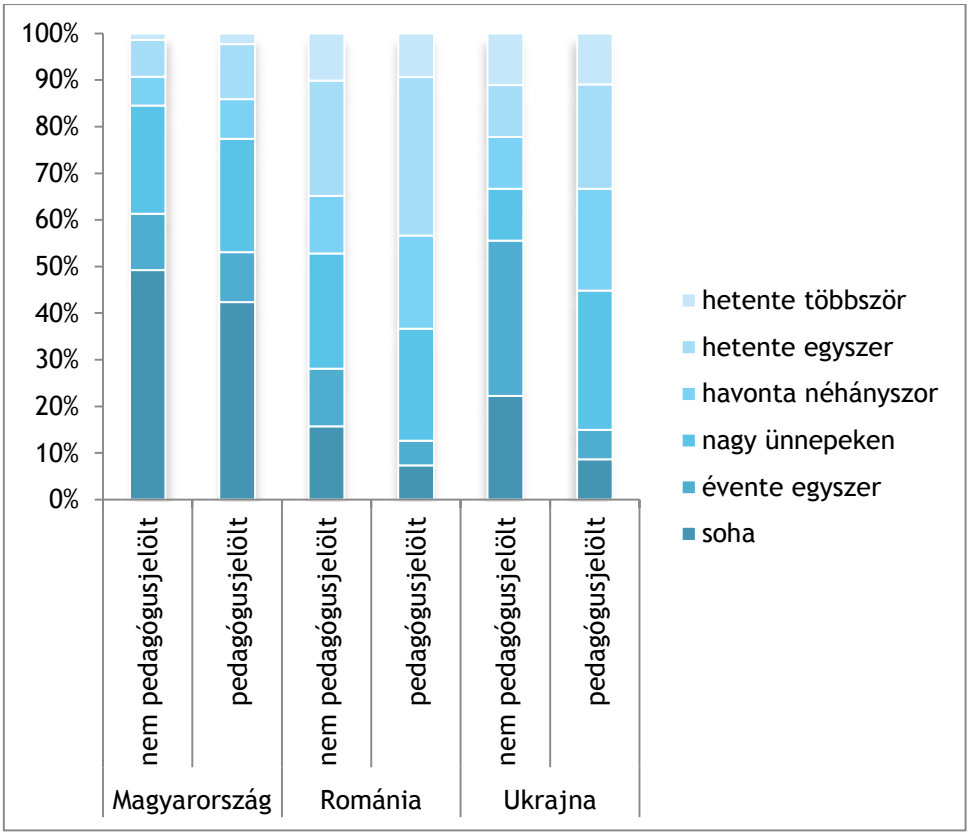
Az apák közösségi vallásgyakorlatának vizsgálatakor megállapítható, hogy a generációk között nem csökken, hanem inkább növekszik a vallásgyakorlati aktivitás. Térségünkben a legnagyobb különbség Romániában és Ukrajnában mutatkozik a generációk között. Magyarországon az édesapák nagyjából tizede aktív közösségi tag, ezzel szemben Romániában ez az arány 40% körüli, Ukrajnában pedig a kettő közötti gyakoriság tapasztalható. Amellett, hogy nagyok a különbségek a férfiak templomlátogatási gyakoriságában, érdemes észrevenni, hogy a pedagógusjelöltek édesapjának közösségi vallásgyakorlata Romániában és Ukrajnában mutat eltérést, Magyarországon viszont az apák vallásgyakorlata nem tér el a két csoportban. Ez azért érdekes, mert a fenti adatokat áttekintve könnyen azt feltételezhetnénk, hogy a család vallásos szellemisége ösztönzi a hallgatókat arra, hogy a speciális, segítő karakterű pályára lépjenek, azonban az apák és az anyák vallásosságának vizsgálata nem mutat egységes mintázatot kérdésben.



17. ábra: Pedagógusjelöltek és más szakosok édesanyjának/nevelőanyjának közösségi vallásgyakorlata (N=1729) (Szign.=0,000)*Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmas

Az édesanyák/nevelőanyák közösségi vallásgyakorlata aktívabb, mint az édesapáké, ez azonban nem meglepő, hisz más kutatások is azt mutatják, hogy a nők vallásosabbak, mint a férfiak. Magyarországon ennek ellenére alacsonyabb az anyák közösségi vallásgyakorlatának aktivitása, mint Romániában és Ukrajnában, hisz közel 30%-kal kevesebb anya jár templomba, mint a szomszédos két ország esetében látjuk. A legnagyobb különbség a nők és a férfiak templomi látogatásában Kárpátalján tapasztalható, sokkal több nő jár templomba, mint férfi. Magyarországon lényegesen közel 30%-kal kevesebben járnak templomba, mint a szomszédos két ország esetében látjuk. A pedagógushallgatók és más szakosok édesanyái közötti eltérés mindhárom térségben szemmel láthatóan a pedagógushallgatók irányában emelkedik. A romániai válaszadók körében ez az eltérés jelentősebb, ukrajnai és magyarországi hallgatók esetén kisebb.

A testvérrel rendelkező pedagógusképzésben részt vevő hallgatók testvérei mind a három országban általában kisebb mértékben járnak templomba, mint a testvéreik, azonban a pedagógushallgatók testvérei mindegyik térségben aktívabb közösségi vallásgyakorlók, mint a más szakosokéi. Ez összességében megerősíti azt a feltételezést, hogy a pedagógushallgatóvá válást speciális családi klíma támogatja.



18. ábra: Pedagógusjelöltek és más szakosok testvéreinek közösségi vallásgyakorlata (N=1729) (Szign.=0,000)*Az alacsony elemszám miatt az adat csak óvatos következtetésre alkalmas

A minta nemzetiség szerinti összetétele (Márkus Zsuzsanna)

A régió intézménykínálatának és a kutatás mintavételi módszertanának köszönhetően túlnyomórészt magyar nemzetiségű hallgatók kerültek a mintába. Figyelemre méltó a határon túli hallgatók körében gyakran megfogalmazódó „kettős identitás". A kárpátaljai magyar diákok 58 százaléka második nemzeti identitásának az ukránt választotta, az ukrán nemzetiségűek 21 százaléka pedig a magyart. A romániai intézmények diákjainak önbesorolása is hasonló mintázatot mutat. A magyar hallgatók 52 százaléka, a román diákok 69,2 százaléka választotta a másik nemzetiséget. Ezek az eredmények a határon túli magyarok regionális identitásának továbbörökítéséről adnak hírt (Híres 2010). Ezzel szemben a hallgatók szinte minden esetben az anyanyelvüket használják a barátokkal és a családdal való kommunikációban, amit egyrészt magyaráz a vegyes házasságok alacsony aránya (a romániai diákok 4, a kárpátaljai hallgatók pedig 18 esetben kerülnek ki ilyen családokból), másrészt pedig a hallgatók nemzetiség szerinti homogén kapcsolathálója.

	Elsősorban		Másodsorban	
	Nem pedagó-gusjelölt (N=1055)	Pedagógusjelölt (N=559)	Nem pedagógus-jelölt (N=910)	Pedagógusjelölt (N=505)
Magyar	97,9	85,0	84,6	51,3
Ukrán	1,1	11,6	2,3	22,2
Orosz	0,1	0,2	1,1	1,2
Román	0,4	2,0	6,6	17
Szlovák	0,0	0,2	1	0,6
Más nemzeti-ségűnek	0,5	1,1	4,4	7,7
Összesen	**100**	**100**	**100**	**100**

5. táblázat: Milyen nemzetiségűnek vallod magad első- és másodsorban? (%)

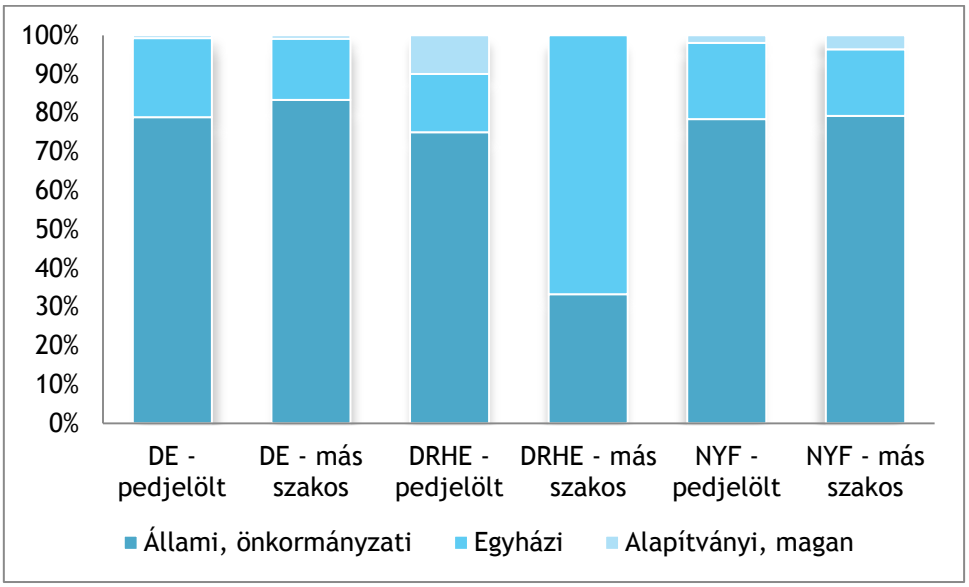
	Édesapa/nevelőapa		Édesanya/nevelőanya	
	Nem pedagógusje-lölt (N=1006)	Pedagógusjelölt (N=544)	Nem pedagógusje-lölt (N=1015)	Pedagógusjelölt (N=539)
Magyar	96,7	81,4	97	83,5
Román	0,9	3,5	1,1	3
Ukrán	0,9	13,1	1	12,8
Orosz	0,6	0,4	0,1	0,2
Szlovák	0,4	0,2	0,3	0,2
Egyéb	0,5	1,5	0,5	0,4
Összesen	**100**	**100**	**100**	**100**

6. táblázat: A szülők nemzetisége (%)

Iskolai pályafutás a felsőoktatásba lépésig

A kibocsátó középiskolák típusa (Pusztai Gabriella)

Ami az iskolafenntartót érinti, összességben elmondható, hogy a megkérdezett hallgatók között a felekezeti fenntartású intézményekből nagyobb arányban jelentkeznek pedagógusképzésbe, mint ugyanazon intézmények nem pedagógusképző szakjaira. Korábbi munkáinkban is felhívtuk már a figyelmet erre a jelenségre (Pusztai 2012). Magyarázatként elsősorban a felekezeti iskolákban preferált nevelési értékek és a pedagógus pálya választásához szükséges preferenciák egybecsengése kínálkozik. A DE pedagógusképzésében tanulók egyötöde egyházi középiskolában érettségizett, a NYF-en és a BBTE-en is hasonló ez az arány, ennél alacsonyabb a DRHE-n és a Sapientia-n. A kárpátaljai felekezeti líceumok komoly hozzájárulásának eredményeképpen a KMF-en folyó pedagógusképzésben jóval magasabb (mintegy 50%-os) a felekezeti középiskolában végzettek aránya. A magyarországi pedagógusképzésben a felekezeti iskolákban érettségizettek az óvó- és tanítóképzésben vannak többen, Erdélyben és Kárpátalján a szaktanárképzésben. A pedagógusképzésbe szinte teljes mértéken magyar tannyelvű iskolákból érkeznek a hallgatók. Nagyobb arányú más tannyelvűség a DRHE-n és a Munkácsi valamint a Nagyváradi Állami Egyetemen tapasztalható.



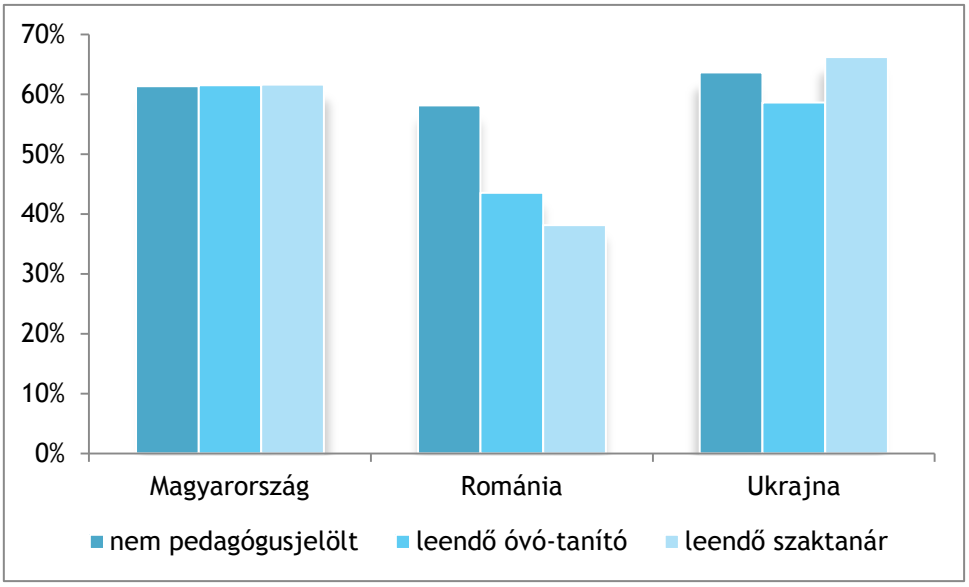
19. ábra: Az érettségit adó középiskola fenntartója a magyarországi intézmények pedagógusjelölt és más szakos hallgatói körében (%)

A szakközépiskolai belépők aránya általában a NYF-en kiemelkedő, egyharmadnyi, de a DRHE-n és a DE-n is megközelíti az egyötödöt. A hazai óvó- és tanítóképzésben minden harmadik hallgató szakközépiskolában érettségizett, a szaktanárképzésben viszont valamivel több, mint minden tízedik. A NYF pedagógusképzéseiben magasabb a szakképzésben végzett tanulók aránya, addig a DE-n más szakok inkább vonzzák a szakközépiskolákból érkezőket. A két tannyelvű középiskolákból nagyobb kedvvel jelentkeznek pedagógusképzésbe, mint más szakokra. A határon túli líceumokban érettségizettek a

magyarországi pedagógusképzésben is megjelennek, Kárpátalján minden ötödik pedagógushallgató ilyen típusú középiskolából érkezik, a vizsgálat romániai pedagógusképzésekben komoly, kétharmados aránnyal vannak jelen.

A középiskolai árnyékoktatás szerepe a pedagógus pályára való felkészülésben (Pusztai Gabriella)

Középiskolai évei alatt a válaszadó hallgatók többségének, a hazai pedagógusképzésben tanulók több, mint 60%-ának fizetett különórára kellett járnia, a legtöbb hallgatónak (a válaszadók 70%-ának) azért, hogy felkészüljön a felvételire. Minden második válaszadó felelte azt, hogy a jobb jegyek megszerzése érdekében vállalta a tanórán túli terhelést, ami szintén a felvételi pontszámítással függ össze. Emellett a fizetett különórák további népszerű célja, a magyarországi diákok körében (bő 70%-uk esetén) a nyelvvizsgára való felkészülés.

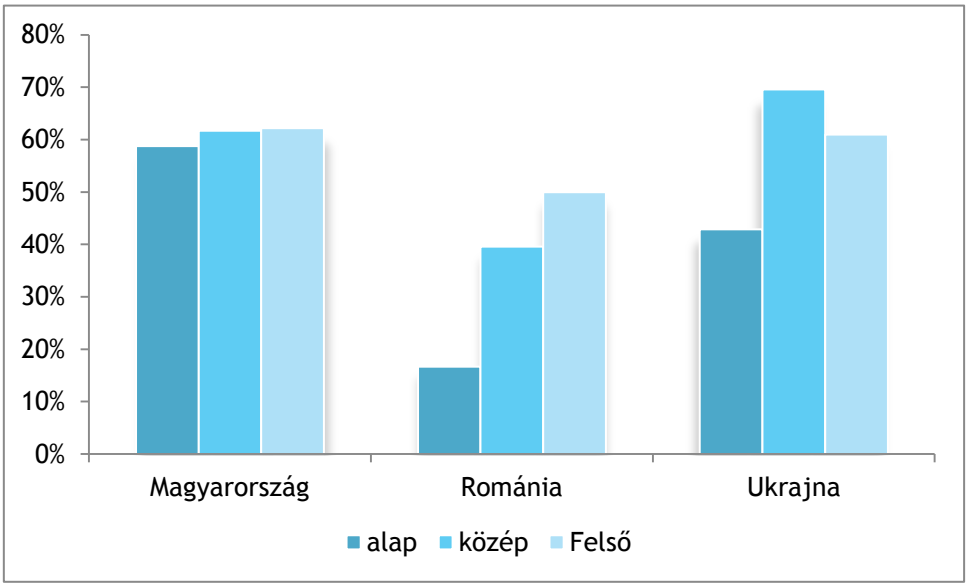


20. ábra: Középiskolai éveik alatt fizetett különórákon felkészülők aránya a különböző képzésekben az intézmény országa szerinti bontásban

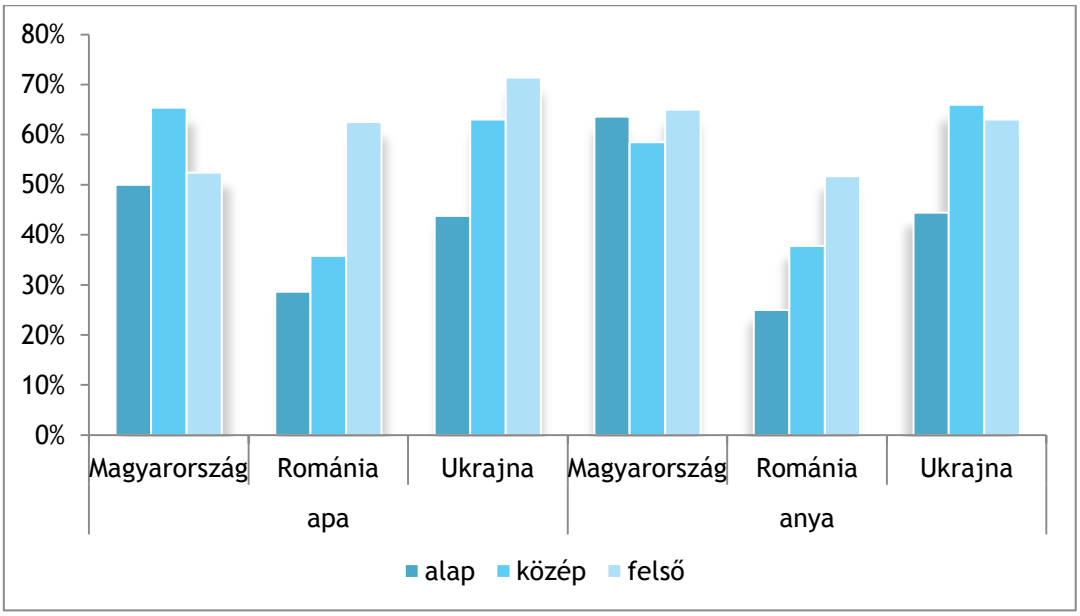
A DE és a DRHE pedagógusképzésében tanulók árnyalatnyival kevesebben számoltak be különórára járásról, mint a más szakokra járók, a NYF-en viszont a pedagógusképzésbe történő jelentkezést készítette elő gyakrabban fizetett különórára járás. Kisebbségi helyzetben a nem pedagógusképzésbe jelentkezőknek kellett gyakrabban különórákon felkészülni. A magyarországi jelentkezők egyformán jelentős arányban jártak különórára, akár az óvó-tanító, akár a szaktanárképzésbe vagy egyéb szakra készülnek, máshol, úgy tűnik, a pedagógusképzésbe való különórán való felkészülés összességében kevesebb (anyagi) áldozatot kíván a családtól. A romániai pedagógusképzésben inkább az ISCED 1 szinten tanítani készülők igényeltek inkább fizetett különórákat, Kárpátalján pedig valamivel többen éreztek szükségesnek ilyen típusú támogatást a szaktanárképzésbe való jelentkezéshez.

Úgy tűnik, a család társadalmi státusa befolyással bír arra, hogy a felvételiző megengedheti-e magának a fizetett különórára járást. A beruházásokat a szülők iskolázottsága szerint

külön-külön megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy általában az iskolázottság szerint feljebb lépegetve költenek egyre gyakrabban különórára a szülők, a magyarországi és a kárpátaljai pedagógusképzésekbe jelentkezők esetén ez a hierarchia nem képeződik le, sőt, alaposabban megvizsgálva az apák és az anyák iskolázottságát, megállapítható, hogy Magyarországon a középfokú végzettségű apák kiemelkedően, Kárpátalján a középfokú végzettségű anyák valamivel nagyobb áldozatot hoznak a gyermekeik pedagógussá válásáért.



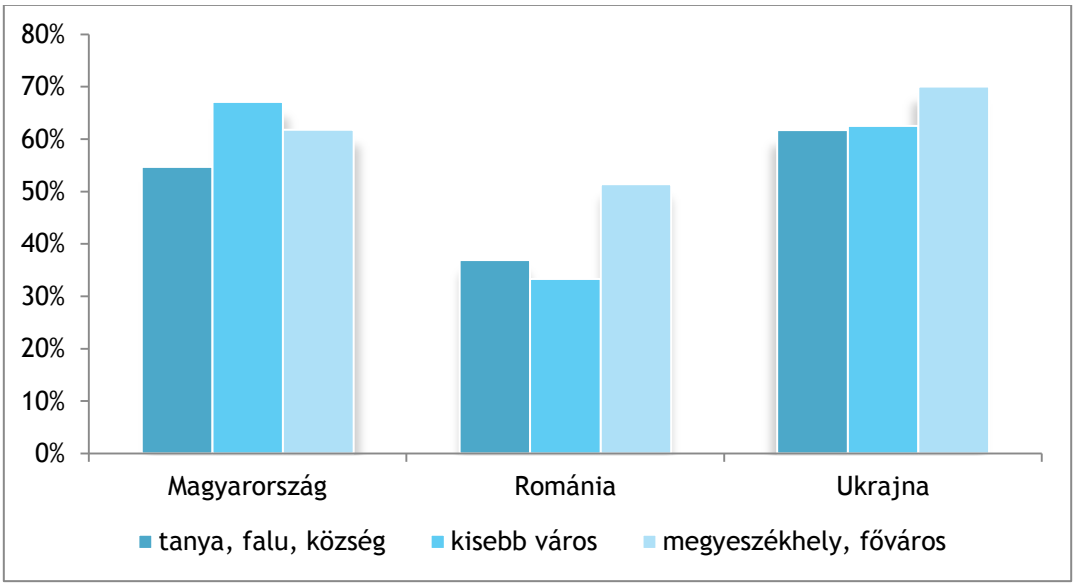
21. ábra: Középiskolai éveik alatt fizetett különórákon felkészülők aránya a pedagógusképzésben a szülők iskolázottsága szerint az intézmény országa szerinti bontásban



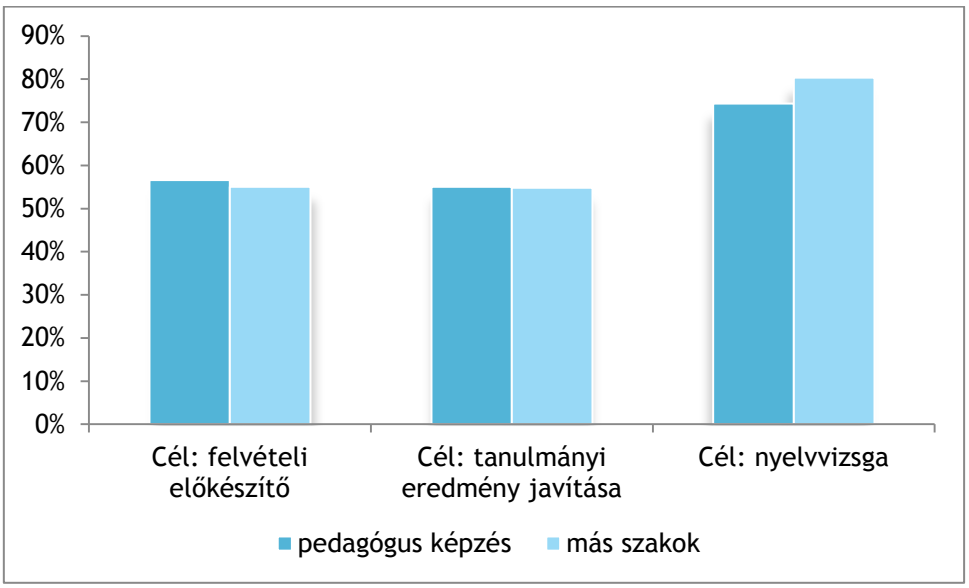
22. ábra: Középiskolai éveik alatt fizetett különórákon felkészülők aránya a pedagógusképzésben az apák és az anyák iskolázottsága szerint az intézmény országa szerinti bontásban (%)

Mindhárom ország területén egyértelmű, hogy a lakóhely településtípusa is meghatározó egyenlőtlenségi dimenziót képez ezen a téren. A hallgatók közül a városban lakók szignifikánsan nagyobb arányban vettek igénybe ilyen segítséget, ami tovább növelte a településtípus szerint már egyébként is meglevő, alapvető egyenlőtlenségeket. Magyarországi specialitás, hogy míg máshol a különórára járók száma lépcsőzetes emelkedést mutat

települési hierarchiában felfelé haladva, addig itt a kisvárosokban lakó gyerekek szülei költenek a legtöbben arra, hogy a gyermekük bejusson a pedagógusképzésbe.



23. ábra: Középiskolai éveik alatt fizetett különórákon felkészülők aránya a pedagógusképzésen az apák és az anyák iskolázottsága szerint az intézmény országa szerinti bontásban (%)



24. ábra: Középiskolai éveik alatt fizetett különórára járók és céljaik a hazai pedagógus- és más képzésben tanulók körében (%)

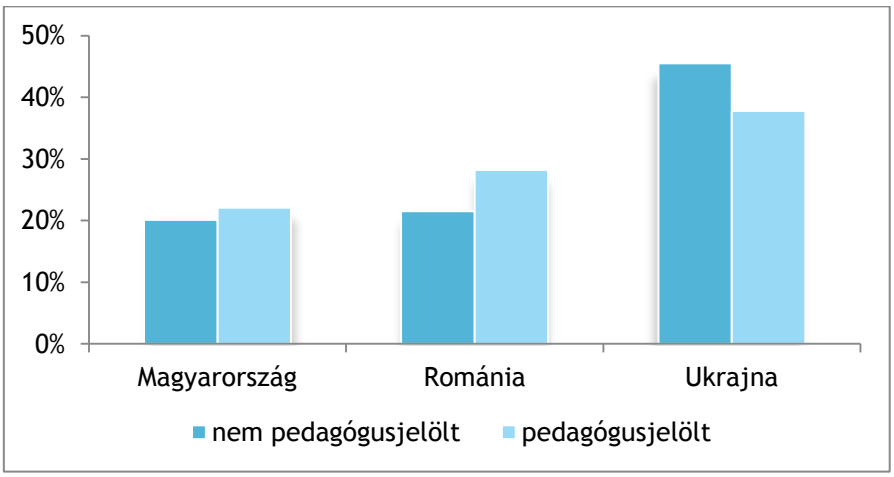
A kimondottan felvételire való felkészülés mellett a fizetett különórák további népszerű célja, elsősorban a magyarországi diákok körében (bő 70%-uk) a nyelvvizsgára való felkészülés, s minden második válaszadó felelte azt, hogy a jobb jegyek megszerzése érdekében vállalta a tanórán túli terhelést. A pedagógushallgatók csak a nyelvvizsga célú különórák tekintetében maradnak el árnyalatnyit a nem pedagógusképzésbe jelentkezőktől.

Összességében a régiónkban olyan nagy arányban kell megszervezniük és finanszírozniuk a családoknak a felsőoktatási belépést előkészítő különórákat, hogy ehhez érdemes lenne intézményi segítséget nyújtania a felsőoktatásnak. Ez a felkészülésnek garantált minősé-

get is biztosíthatna, ami az árnyékoktatás szabadpiacán nehezen tájékozódó szülők válláról levenné a gondot. Az útiköltségek és a közlekedési nehézségek miatt megfontolandónak tartjuk, hogy a Debreceni Egyetem a tanárképzésébe készülők számára távoktatásban, online kurzusok és feladatmegoldás formájában folytatható felvételi előkészítő képzést szervezzen, hiszen ezekben a családokban nagyon súlyos teher ennek a feladatnak a teljesítése.

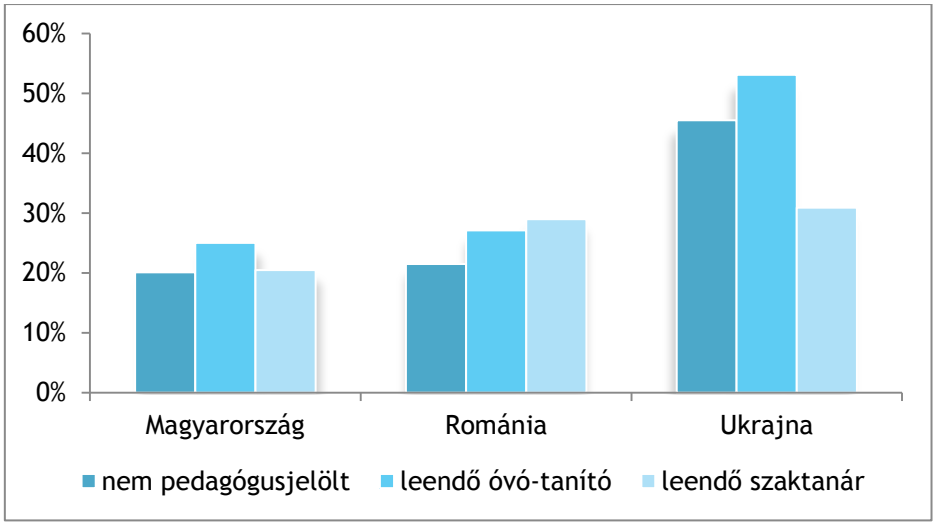
Halasztott belépés a felsőoktatásba (Pusztai Gabriella)

Az érettségi és a jelenlegi felsőoktatási tanulmányok megkezdése között a pedagógusjelöltek körében végzett korábbi kutatások eredményeivel összhangban magas a csúszással belépők aránya (Jancsák 2012, 2014). Nemcsak az állapítható meg, hogy a 2014 tavaszi vizsgálatunk eredményeihez hasonlóan magas az évkihagyók aránya, hanem a 2014 őszén végzett összehasonlító vizsgálat arra is felhívja a figyelmet, miszerint a pedagógusjelöltek között magasabb az évvesztes felsőoktatásba lépők aránya, mint a nem pedagógusképzésben résztvevők körében. A magyarországi intézményekben ez a különbség kisebb, azonban a romániai pedagógusképzés hallgatói lényegesen nagyobb arányban hagytak ki évet társaikhoz képest, a kárpátaljai intézményekben, ahol relatíve magas az évvesztes hallgatók aránya, a pedagógusjelöltek felsőoktatásba való zökkenőmentes bejutása valamivel biztosabb, mint a más szakosoké. Az okok között leggyakrabban a más irányú tanulmányokat, majd a munkavállalást és a munkanélküliséget említik a hallgatók, s ezekben némileg nagyobb is a pedagógusjelöltek tapasztalata.



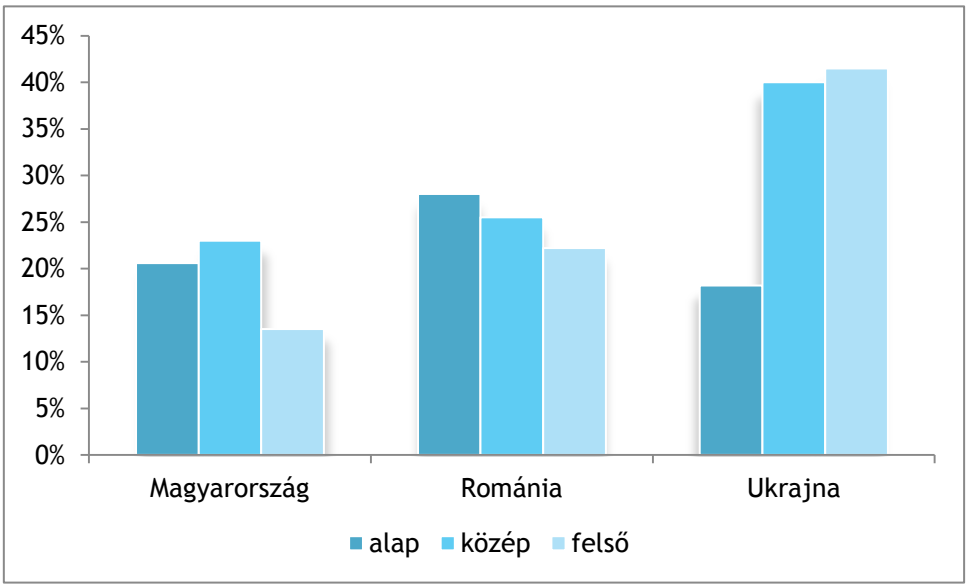
25. ábra: Az évvesztéssel felsőoktatásba lépők aránya a pedagógusjelöltek és a más szakosok között az intézmény országa szerinti bontásban (%)

Amikor a leendő pedagógus pályájának oktatási szintjét is bevonjuk az elemzésbe, Magyarországon és Kárpátalján az óvó- és tanító szakosok, Romániában a leendő szaktanárok évvesztése tűnik nagyobb arányúnak az előbb tárgyalt különórás felkészülés lehetőségei, minősége és az évvesztés esélye szorosan összekapcsolódó témakörök. Nem tudjuk, hogy az évvesztés önszelekciós okokból vagy sikertelen felvételi miatt következik be, azonban mindkét problémára választ adhat a felvételi felkészülés intézményi irányítása.



26. ábra: Az érettségi és a felsőoktatás között tanulmányokat folytatók aránya az intézmény országa és szakok szerinti bontásban (%)

A család státusa sem maradt hatástalan az évkihagyás jelenségére általában a hallgatók között, azonban nem egyirányú az összefüggés, hanem térségenként eltérő. Magyarországon a középfokú, Romániában az alapfokú iskolázottságú szülőpárok gyermekei nagyobb arányban évvesztesek, addig Kárpátalján a magasabban iskolázottak gyermekei.

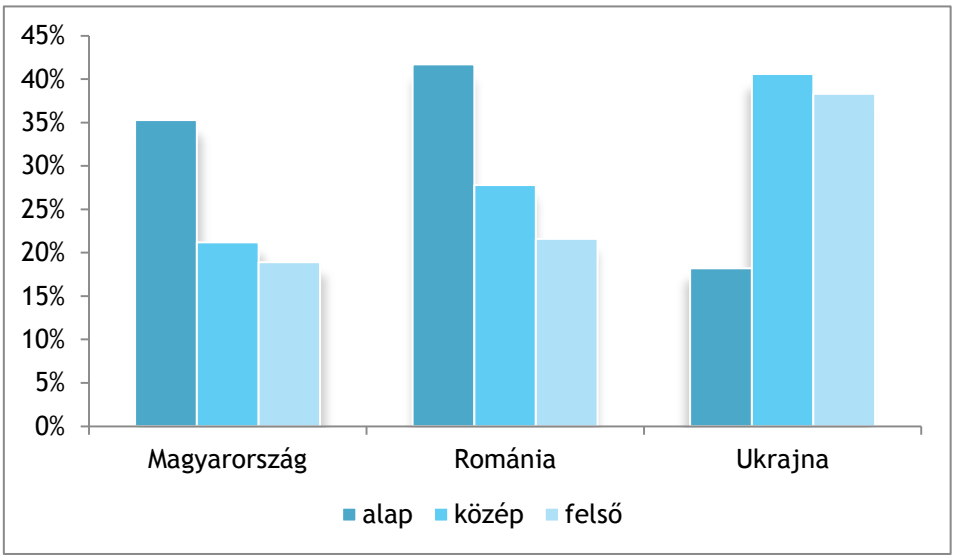


27. ábra: Felsőoktatásba később belépők aránya az intézmény országa és a szülők iskolázottsága szerinti bontásban (%)

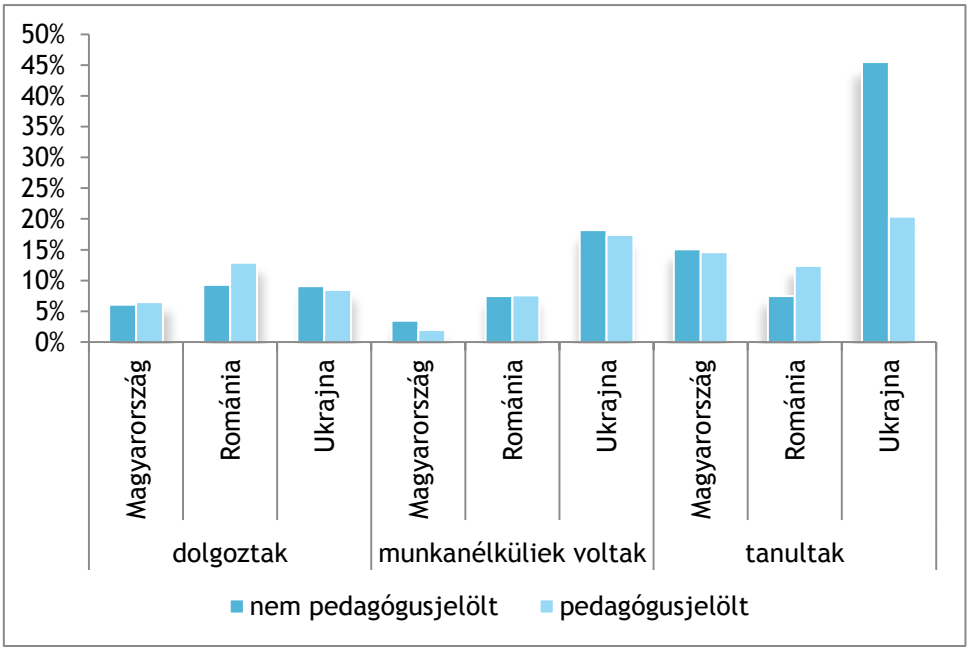
A pedagógus és a nem pedagógus pályákra készülő hallgatókat összehasonlítva, míg a többi képzésben tanulókra az előző trend érvényes, addig a pedagógushallgatók között Magyarországon és Romániában is az alapfokú végzettségű szülők gyermekei veszítettek évet, míg Kárpátalján a középfokú végzettségűek hagytak ki.

Az évvesztés okaiként leggyakrabban a tanulást említették, majd a munkanélküliséget és a munkavállalást kisebb arányban. Országonként eltérő arányban rendelkeztek e tapasztalatokkal. Összességében az évvesztés esélyét nem befolyásolták szignifikánsan az alapvető demográfiai változók, bár a pedagógusképzésbe járó férfiak mindenhol többen voltak az évkihagyók között, s az évvesztesek körében alacsonyabb volt a felsőfokú végzettségű

szülőkkel rendelkezők aránya, valamint az évkihagyók között magasabb arányban voltak a falun élők. Vagyis az alacsonyabb státusú családok gyermekeit érinti elsősorban az, hogy nem megfelelően előkészített felsőoktatási belépési kísérlet vagy bizonytalanság, felkészületlenség miatt évet kell kihagyniuk a felsőoktatásba lépés előtt. Országonként áttekintve azonban további összefüggésekre lettünk figyelmesek. A kihagyott évet Magyarországon leggyakrabban tanulással, Romániában munkavállalással töltik ki a fiatalok, Kárpátalján a tanulás és a munkanélküliség gyakori a pedagógusképzést megelőzően.

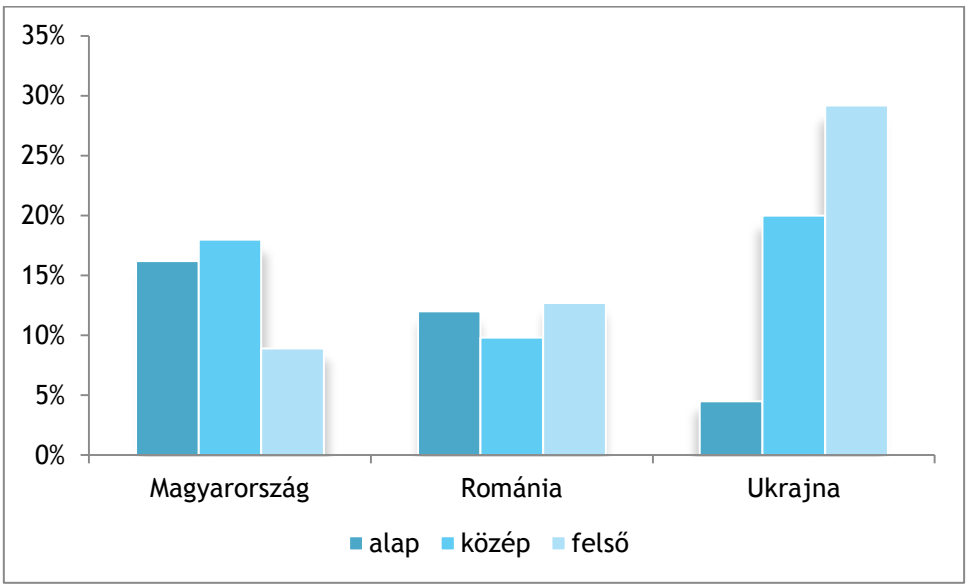


28. ábra: Az érettségi és a felsőoktatás között tanulmányokat folytató pedagógushallgatók aránya az intézmény országa és szüleik iskolázottsága szerinti bontásban (%)

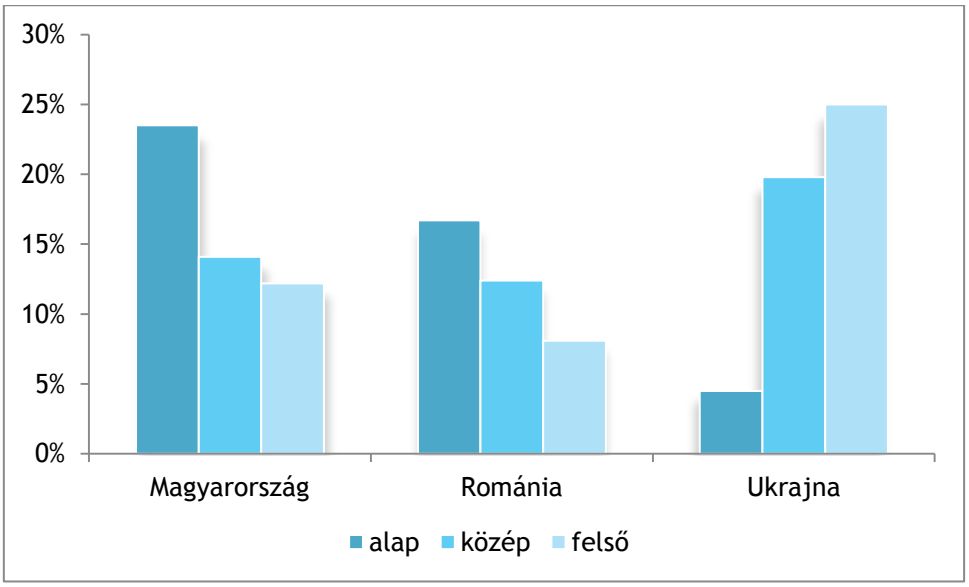


29. ábra: Az érettségi és a felsőoktatási tanulmányok közötti tevékenységek az intézmény országa szerinti bontásban (%)

A hallgató jelenlegi képzése előtti tanulás vizsgálata nem érdektelen, hiszen ez jelenthet egyfajta korrekciót, megerősített felkészülést vagy kitérőt is a tanulmányi karrierúton. A magyarországi hallgatók esetén az alacsonyabb státusú családok gyermekei kerülnek inkább ebben a helyzetbe, Romániában ez nem egyértelmű, viszont Kárpátalján a magas státusúak gyermekeire jellemző, ami azt sejteti, hogy ez beruházás egy magasabb presztízsű képzés előkészítésére.



30. ábra: Az érettségi és a felsőoktatás között tanulmányokat folytatók aránya az intézmény országa és a szülők iskolázottsága szerinti bontásban (%)



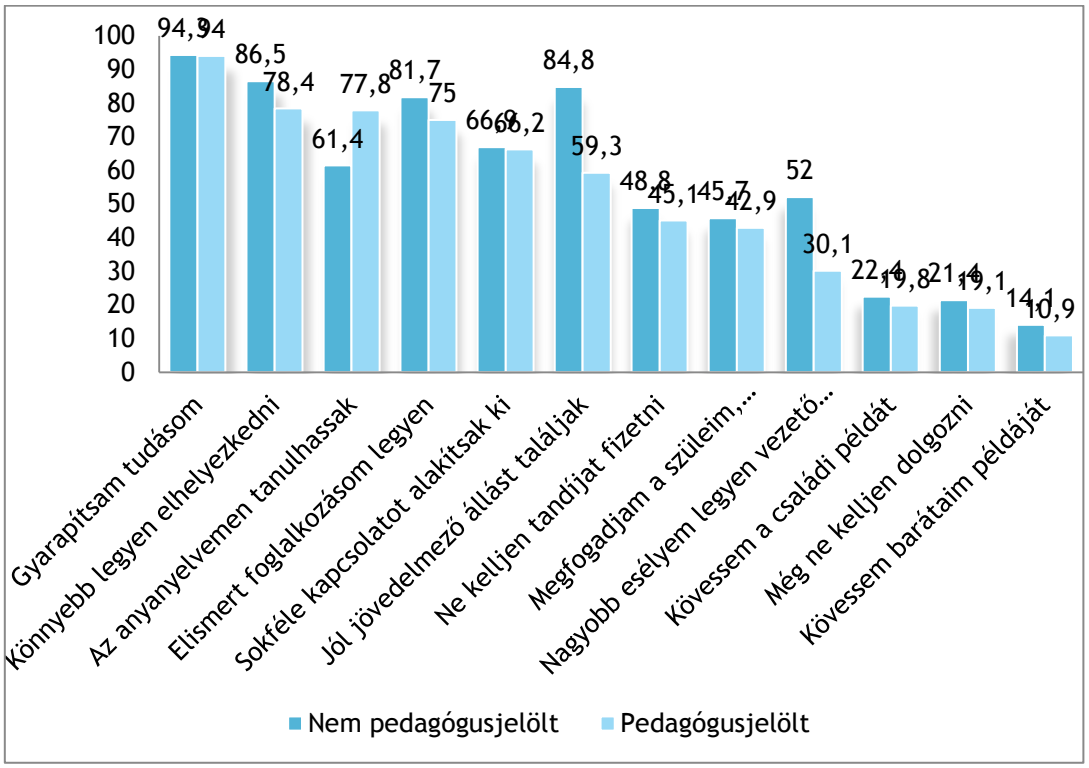
31. ábra: Az érettségi és a felsőoktatás között tanulmányokat folytat pedagógushallgatók aránya az intézmény országa és a szülők iskolázottsága szerinti bontásban (%)

A pedagógushallgatók körében még nyilvánvalóbbak az előbb bemutatott szülői társadalmi státus mentén tapasztalható különbségek. Ez arra hívja fel a oktatáspolitikusok figyelmét, hogy a felsőoktatási belépés zökkenőmentességét támogatni kell a pedagógus pályára készülőknél.

A továbbtanulási cél kiválasztásának motívumai (Márkus Zsuzsanna)

A következőkben a hallgatók felsőoktatási és pályaválasztási aspirációit járjuk körbe. A továbbtanulási döntés életünk egyik legmeghatározóbb mozzanata, ugyanis ennek függvénye a későbbi munkaerőpiaci pozíciónk, jövedelmünk és a társadalmi hierarchiában elfoglalt helyünk. A középiskolás diák döntését egyaránt befolyásolják egyéni és kontextus szintű tényezők. Többek között a családi háttér, a szülők társadalmi és kulturális helyzete, a diák inter- és intragenerációs kapcsolatai, az egyén korábbi iskolai eredmények alapján sejthetőképességei és környezetének felsőoktatási kínálata egyaránt hatnak döntésére. Ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy a továbbtanulási döntés mögött racionális lehetőségek percepciója és vágyak is meghúzódnak (Lannert 2004).

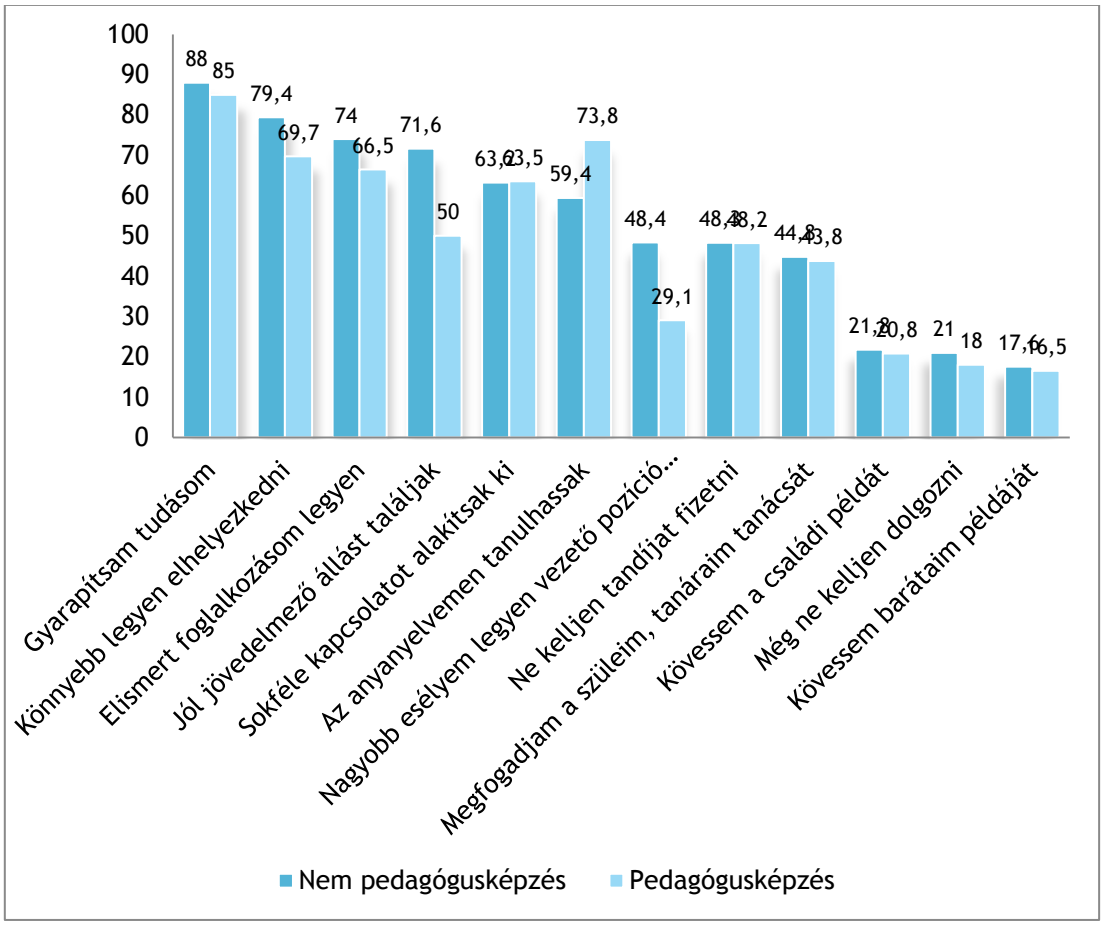
Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók továbbtanulási és az intézményválasztási döntését elsősorban a majdani kedvezőbb munkalehetőségek és a tudásszomj befolyásolta, azonban a határon túli minta jellemzőiből adódóan a pedagógusképzésben tanuló diákok számára fontos tényezőként jelenik meg anyanyelven való tanulás lehetősége is. E téren a pedagógushallgatók és az egyéb szakon tanulók között a legnagyobb különbség a gazdasági motivációkban mutatkozott.



32. ábra: Szerepet játszottak-e általában a felsőfokú továbbtanulásodban az alábbi tényezők? Igen válaszok (%)

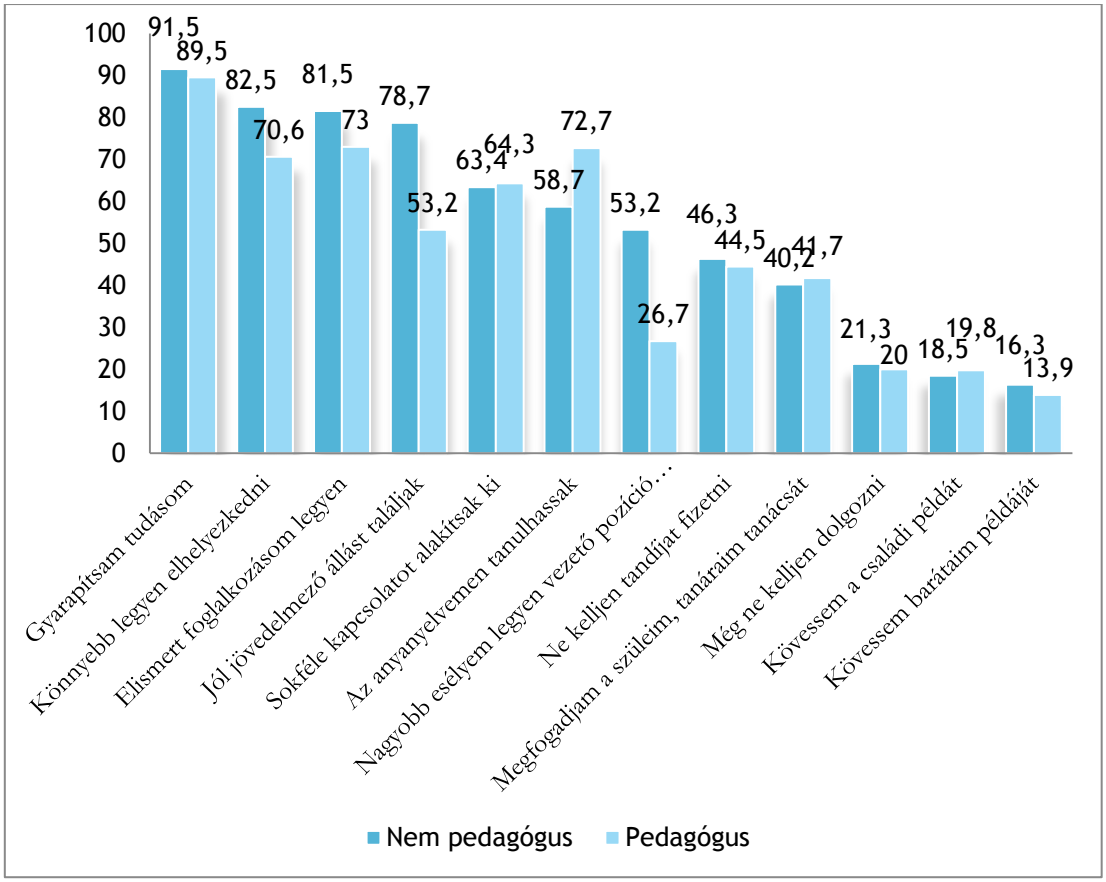
Az intézményválasztási motivációknál szintén a határon túli minta specifikumait látjuk, ugyancsak az anyanyelven való tanulás volt a leginkább meghatározó szempont. Azonban azt is hozzá kell tennünk, hogy a határon túli szűkös anyanyelvi intézményi kínálat miatt nem beszélhetünk az anyaországi értelemben vett intézményválasztásról (Pusztai, Nagy 2005). Adatainkból is azt látjuk, hogy mind az intézmény-, mind pedig a szakvá-

lasztásnál az anyanyelven való tanulás lehetősége volt döntő, nem pedig az egyes intézmények és szakok megkülönböztető speciális jegyei.



33. ábra: Szerepet játszottak-e az intézményválasztásban az alábbi tényezők? Igen válaszok (%)

A hallgatói csoportok között figyelemre méltó különbségeket a szakválasztási motivációknál tapasztalhatunk, a pedagógusképzést választók mindegyik térségben jóval kevesebben magyarázták döntésüket a kedvezőbb anyagi lehetőségekkel,a gazdagabb elhelyezkedési lehetőségekkel vagy a foglalkozás magas presztízsével, mint a más szakokra járók.. Az anyanyelvi tanulási környezet kifejezettebb a kárpátaljai pedagógushallgatók szakkal kapcsolatos döntését egyengette a pedagóguspálya felé, hiszen Ukrajnában szűk az anyanyelven elérhető képzési kínálat. Korábbi vizsgálatok szerint a pedagógus pálya esetében a határon túlis érezhető a presztízscsökkenés, azonban annak mértéke jóval elmarad a magyarországitól (Keller 2004). Jelen adatok szerint a pálya presztízsének súlya a szakválasztási döntésben nem sokkal marad el a más szakokétól (5-7%), de ez az elmaradás Kárpátalján valamivel nagyobb (12%).



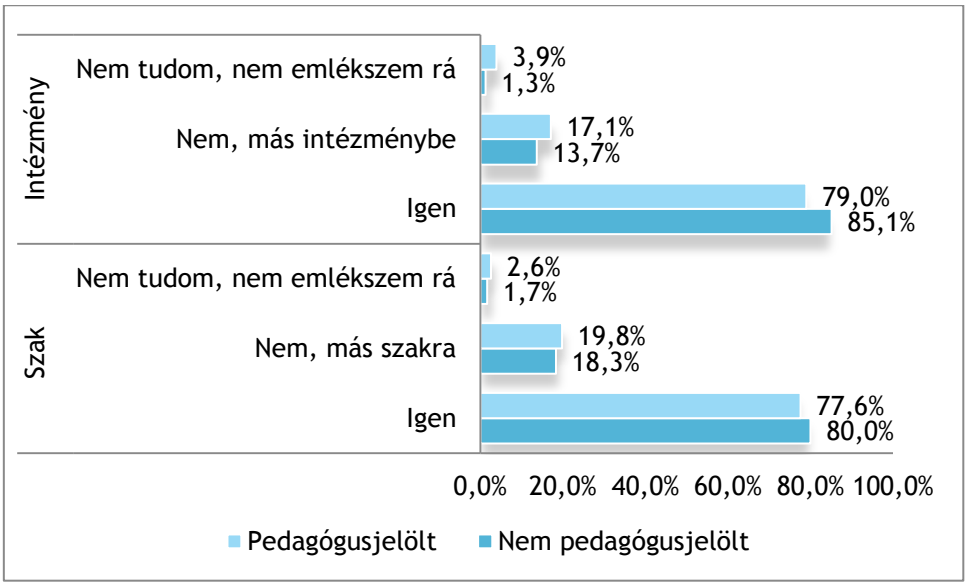
34. ábra: Szerepet játszottak-e a szakválasztásban az alábbi tényezők? (IGEN, %)

	Magyarország		Környező országok	
	nem pedagógusjelölt	pedagógusjelölt	nem pedagógusjelölt	pedagógusjelölt
Gyarapítsam tudásom	1	1	1	1
Könnyebb legyen elhelyezkedni	2	2	2	**3**
Jól jövedelmező állást találjak	3	**6**	5	**6**
Elismert foglalkozásom legyen	4	4	4	4
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki	5	5	6	5
Anyanyelvemen tanulhassak	6	**3**	3	**2**
Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére	7	**9**	7	9
Nem kelljen tandíjat fizetni	8	7	8	8
Megfogadjam a szüleim, tanáraim tanácsát	9	**8**	9	**7**
Kövessem a családi példát	10	10	11	10
Még ne kelljem dolgozni	11	11	10	11
Kövessem barátaim példáját	12	12	12	12

7. táblázat: A továbbtanulási irány kiválasztásában szerepet játszó érvek pedagógusjelöltek és más szakon tanulók körében (rangsorszámok)

Érdemes megemlítenünk, hogy a vizsgált motivációkban nem tapasztaltunk említésre méltó különbségeket a lányok és a fiúk között és a szülők iskolai végzettsége alapján sem. Azt látjuk viszont, hogy régió diákságával összehasonlítva a debreceniek számára az intézmény és a szakválasztásnál kevésbé volt fontos a jövőbeni vezető pozíció elnyerése,

viszont közülük kerültek ki a legtöbben (92 százalék) azok, akik eredeti céljainak megfelelően, a Debreceni Egyetemen folytatja tanulmányait. A régió más intézményeiben ez az arány 80 százalék körüli. Figyelemre méltó eredmény továbbá, hogy azok között a pedagógushallgatók között, akik nem a jelenlegi intézménybe és nem is a jelenlegi szakra szerettek volna bekerülni, szignifikánsan ($p<0,05$) magasabb arányban vannak a magasabban iskolázott szülőkkel bíró, előnyösebb szociokulturális közegből érkező diákok. Továbbá ki kell emelnünk, hogy feltehetőleg a magyarországi továbbtanulási tervek miatt a kárpátaljai hallgatók egyharmada számára mind az intézmény, mind pedig a jelenlegi szak másodmegoldás volt, és ez az arány a partiumi és az erdélyi diákok hányadától is jóval magasabb.



35. ábra: Eredetileg is a jelenlegi intézményedbe és szakodra szerettél volna bekerülni? (%)

Hallgatói eredményesség

Felvételi többletpontok (Ceglédi Tímea)

Jelen fejezetben azt a kérdést járjuk körül, hogy vajon a pedagógusjelöltek esetében is fennáll-e a tanulmányi teljesítmény társadalmi meghatározottsága. A felvételi eljárás során elszámolt többletpontokat olyan eredményességi mutatóknak tekintjük, amelyek – a szakirodalmi források és hipotézisünk szerint – erősen függnek a jelentkezők szociodemográfiai jellemzőitől. Ez az összefüggés pedig annak ellenére is kimutatható, hogy a felvételi szűrőn átesett, szelektált sokaságot vizsgálunk (pl. Bourdieu 1978, 2003, Róbert 2000a, Örkény – Szabó 2011, Andor – Liskó 1999, Lipset et al. 1998, Szemerszki 2009a, 2009b, 2010, Neuwirth – Szemerszki 2009, Gáti 2010, Boudon 1974, 1981, Bukodi 2000, Ferge 1980, 2006, Ladányi 1994, Gazsó – Laki 1999, Forray R. 1992, Csata 2006, Nyüsti 2013, Ceglédi – Nyüsti 2011, Ceglédi 2012). A pedagógusjelöltek és a más pályára készülők különbségeinek vizsgálatával arra teszünk kísérletet, hogy a felsőoktatás belső rétegzettségének egy sajátos metszetét, a pedagógusjelölt – nem pedagógusjelölt tengelyt mutassuk be.

A felvételi során kapott pluszpontok a három ország eltérő felvételi rendszere miatt nem vizsgálhatók a teljes mintában, ezért ebben a fejezetben csak a magyarországi intézményekben tanuló megkérdezetteket elemezzük (1223 fő) (36. ábra). Fontos megjegyezni, hogy az általunk vizsgált pedagógusok többféle felvételi és képzési rendszerben kezdhették meg tanulmányaikat (mind a belépés évét, mind pedig a középiskolai képzést nyújtó intézmény országát tekintve), így nem homogén csoportként kezelendők e szempontból.

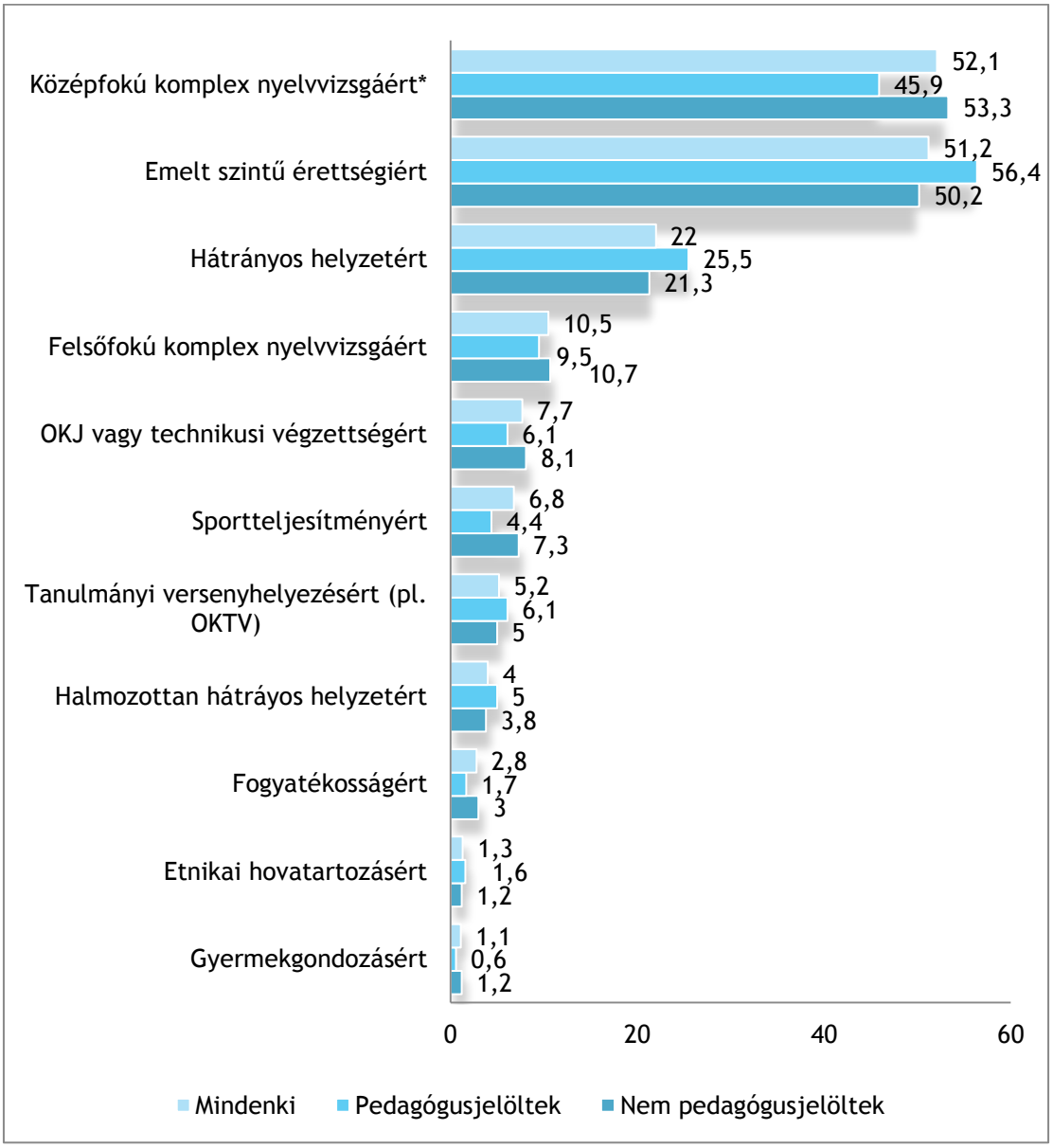
A pedagóguspályát és a más szakot választók összehasonlítása során egyedül a középfokú komplex nyelvvizsgáért kapott többletpontban mutatkozott szignifikáns különbség, a nem pedagógusjelöltek javára. Körükben 53,3%, míg a pedagógusjelöltek körében kisebb, 45,9% a felvételi idején középfokú komplex nyelvvizsgával rendelkezők aránya. A felsőfokú komplex nyelvvizsga esetében ugyanakkor nem különböztek a leendő pedagógusok a más szakot választóktól: mindkét csoportnak 10% körüli arányban volt ilyen bizonyítványa a felvételikor.

A pedagógusjelöltek nyelvismeretében mutatkozó lemaradás arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzés során nagyobb hangsúlyt kell fektetni a nyelvoktatásra, a nyelvvizsga megszerzésének elősegítésére. Az értelmiségi lét egyik alapvető feltétele a nyelvtudás, tehát a képzés oldaláról is szükséges lépéseket tenni.

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetért elszámolt többletpontok tekintetében nincs szignifikáns különbség a két csoport között, viszont ha összevonjuk a HH és HHH kategóriákat, akkor a szignifikancia határát súrolja a pedagógushallgatók kedvezőtlenebb hátteréből adódó különbség. A régió hallgatói mindazonáltal eleve kedvezőtlenebb helyzetben vannak (nem csak a HH/HHH pontok alapján), mint az országos átlag (Ceglédi – Nyüsti 2011; Ceglédi – Fónai 2012).

A pedagógusjelöltek tehát árnyalatnyival hátrányosabb helyzetűek, mint a többi hallgató (ahogy arra a fenti fejezetekben bemutatott szülők iskolázottsági, jövedelmi és foglalkoz-

tatottsági adatai is utaltak), de a középfokú nyelvvizsgát leszámítva bemeneti eredményességüket tekintve sem lemaradást, sem lekörözést nem tapasztaltunk a többi jelentkezővel való összehasonlítás során. A pedagógus pályát általában tehát nem a rosszabb eredményű hallgatók választják adataink szerint (vö. Nagy – Varga 2006).



36. ábra: A felvételikor többletpontot kapók aránya a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek körében (%) (Csillaggal a szignifikáns különbséget jelöltük.) (N=1223, magyarországi alminta)

A pedagógushallgatók felvételi többletpontjai a háttérváltozók függvényében

A hátrányos helyzetért többletpontot kapók esetében a várt összefüggések rajzolódtak ki a háttérmutatók mentén a pedagógusjelöltek körében: A 14 éves kori lakóhelyet vizsgálva az urbanizáltabb településektől a kevésbé urbanizáltabbakig haladva tendenciaszerűen nő azon pedagógusjelöltek aránya, akik hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetükért többletpontot számolhattak el (megyeszékhely, főváros: 7,3%, kisebb város: 26,8%, tanya, falu, község: 37,3%). Tehát a kisebb településekről érkező pedagógusjelöltek köré-

ben gyakoribb a szociális problémák előfordulása a vizsgált mutató alapján. Ez az eredmény ugyanakkor úgy is interpretálható, hogy a vizsgált felsőoktatási intézmények, s különösen a pedagógusképzéseik magas arányban képesek bevonzani a rurális térségek hátrányos helyzetű jelentkezőit.

A szülők iskolázottságát tekintve az látszik, hogy az elsőgenerációs értelmiségiek magasabb arányban könyvelhettek el ilyen jogcímen pluszpontot. Érdekes, hogy a középfokú végzettségű anyák gyermekei körében a legmagasabb a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetük miatt többletpontot kapók aránya (34,5%), nem pedig az alapfokú végzettségű anyával rendelkezőknél (27,3%), s a diplomás anyáknál is van 10%, aki ilyen címen többletpontot számolt el.[3] Az apák esetében a „szokásos" lépcsőzetes tendencia rajzolódott ki, s a legmagasabban kvalifikált apák gyermekei mutatkoztak a leginkább védettnek, a legalacsonyabban kvalifikáltaké pedig a legkevésbé védettnek a szociális problémákkal szemben. Az összefüggés rendkívüli erősségét mutatja, hogy csaknem négyszeres a különbség a felső (16,7%) és az alap végzettségű (60%) szülők esetében (bár a többletpont igazolásánál a szülők iskolázottsága is számít (1997. évi XXXI. törvény), ezért az itt látott összefüggések ennek a hatását is magukban foglalják).

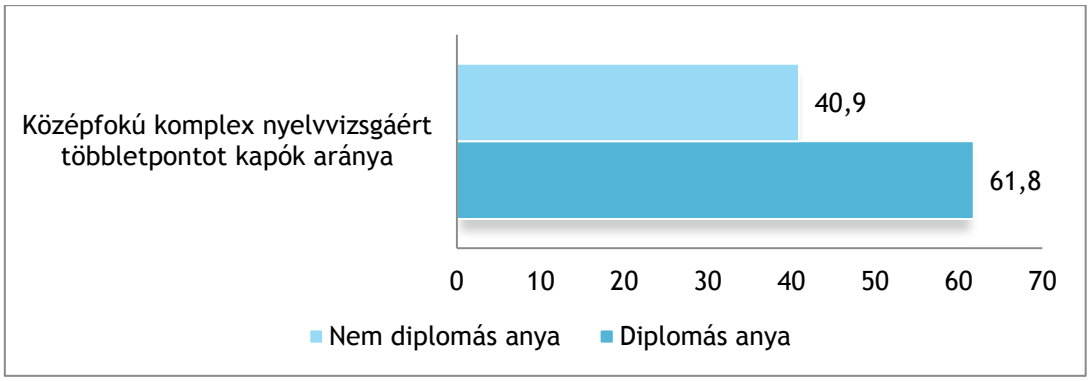
Nemi, intézményi, a jövendő pedagógus munka ISCED-szintje szerinti különbségre nem bukkantunk e téren. Ugyanakkor halvány, a szignifikanciát súroló nyoma van annak, hogy az egyéb magyarországi intézmények (elsősorban a Nyíregyházi Főiskola) hátrányosabb helyzetű hallgatói bázist ölelnek fel.

A középfokú komplex nyelvvizsga megléte is háttérfüggő a felsőoktatásba való belépés pillanatában a pedagógusjelöltek körében. A 14 éves kori lakóhely településtípusa esetében statisztikailag nem igazolható az összefüggés, de tendenciaszerűen kirajzolódik, hogy minél nagyobb településen él valaki, annál nagyobb eséllyel szerez középfokú komplex nyelvvizsgát a felsőoktatásba való belépés előtt (tanya, falu, község: 37,7%, kisebb város: 45,6%, megyeszékhely, főváros: 56%). Mivel a pedagógushallgatók felülreprezentáltan származnak kisebb településekről, a nyelvvizsgákban tapasztalat lemaradásuk ezzel is összefüggésbe hozható.

Az apa iskolázottsága nem, de az anyáé nagyon erősen befolyásolja a nyelvvizsgázást: a diplomás anyák gyermekei körében 61,8%, a nem diplomás anyával rendelkezőknél pedig mindössze 40,9% a középfokú komplex nyelvvizsgáért többletpontot elszámoló pedagó-

[3]Ez magyarázható egyrészt azzal, hogy a társadalmi ranglétra alacsonyabb fokait képviselők csak nagyon kis arányban jelennek meg a felsőoktatásban. Ugyanakkor, egy másik lehetséges magyarázat szerint ez az eredmény újabb halvány nyoma lehet a régiós elemzésekben korábban bemutatott hallgatói lefölözöttségnek (annak a jelenségnek, hogy a felsőbb társadalmi csoportok gyermekeinek egy kisebb-nagyobb hányada nem jelenik meg a vizsgált felsőoktatási intézményekben a szelektív elvándorlás miatt), továbbá a nem tradicionális és/vagy a reziliens hallgatók egyre észrevehetőbb jelenlétének (vö. Ceglédi – Nyüsti 2011, Pusztai 2011, Ceglédi 2012). Ugyanakkor további vizsgálatokat igényelne, hogy a határon túlról Magyarországra jelentkezők miatt kiszűrjük a három ország eltérő oktatási rendszeréből, az egyes intézmények sajátosságaiból, a hallgatói bázis különböző hátteréből, a kelet-magyarországi felsőoktatási intézmények határokon átnyúló vonzáskörzetéből adódó esetleges torzításokat. A szelektív elvándorlás szempontjából Debrecen ugyanis egyfajta tranzit szerepet tölt be. Egyrészt vesztese a szelektív elvándorlásnak a Közép-Magyarország felé irányuló oktatási vándorlás miatt, másrészt pedig nyertese is a határon túli területek népszerű célpontjaként (Nyüsti – Ceglédi 2012, Teperics é. n.).

gusjelöltek aránya (37. ábra).[4] A Debreceni Egyetem pedagógusjelöltjei körében gyakoribb az ilyen bizonyítvány, mint a többi magyarországi intézményben: ez előbbi esetben 51,7%, ez utóbbiban pedig 35,4% ez az arány. Minden második leendő szaktanár (50%) rendelkezik középfokú komplex nyelvvizsgával, míg az óvó-tanító pályára készülők közül csak minden harmadikra (32,6%) igaz ugyanez. Nemi eltérésre nem bukkantunk e téren.

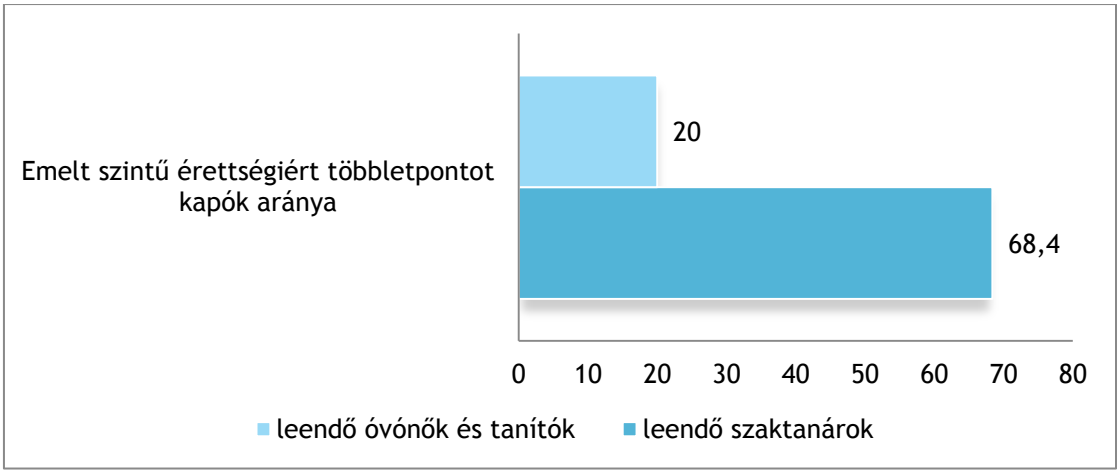


37. ábra: A középfokú komplex nyelvvizsgáért felvételi többletpontot elszámoló magyarországi pedagógusjelöltek aránya az anya iskolázottsága szerinti csoportokban (%) (N=199, magyarországi intézményben tanuló pedagógusjelöltek almintája)

Emelt szintű érettségiért ugyanakkora arányban kaptak többletpontot a férfiak, mint a nők. A 14 éves kori lakóhely településtípusa mentén sem mutatkozott szignifikáns különbség. A szülők iskolázottsága hasonlóképpen függ össze az emelt szintű érettségivel, mint a korábban bemutatott középfokú nyelvvizsgákkal. Az apák iskolai végzettsége nem, de az anyáké szignifikánsan befolyásolja az emelt szintű érettségiért kapott többletpontok alakulását: minden második hallgató (51,8%) könyvelt el ilyen többletpontot a nem diplomás anyával rendelkezők közül, míg a diplomás anyák gyermekeinél kétharmad ugyanez az arány (67,9%). A Debreceni Egyetemre való bekerüléshez jellemzően gyakrabban szükséges az emelt szintű érettségi, ami a kérdőívünket kitöltő pedagógusjelöltek válaszaiban is visszatükröződik: a Debreceni Egyemen 70,9%, míg a másik két intézmény esetében kevesebb, mint feleannyian (29,7%) kaptak ilyen címen többletpontot. A szaktanárnak készülők (68,4%) felvételijénél többszörösen gyakoribb az emelt szintű érettségi, mint a leendő óvó-tanítók (20%) esetében (38. ábra).

A kis elemszámok miatt nem vizsgálhatók a háttérváltozók mentén az alábbi többletpontok: sport, tanulmányi versenyhelyezés, fogyatékosság, etnikai hovatartozás OKJ vagy technikusi, felsőfokú komplex nyelvvizsga, halmozottan hátrányos helyzet, gyermekgondozás.

[4] Ez a szakadék az adatok alapján nem csak a pedagógusjelöltekre jellemző, hanem a más szakosokra is.



38. ábra: Az emelt szintű érettségiért felvételi többletpontot elszámoló magyarországi pedagógusjelöltek aránya a különböző iskolafokokra képesítő képzések szerinti csoportokban (%) (N=199, magyarországi intézményben tanuló pedagógusjelöltek almintája)

A Debreceni Egyetem az országos általagot messze meghaladó arányban fogadja be a hátrányos helyzetű jelentkezőket, a Nyíregyházi Főiskolára pedig még ennél is több hátrányos helyzetű hallgató jár (Ceglédi – Nyüsti 2011, Ceglédi – Fónai 2013). A pedagógusjelöltek pedig az ide járó hallgatóhoz viszonyítva árnyalatnyival még hátrányosabb helyzetűek: jellemzően kisebb településekről érkeznek, s szüleik iskolázottsága is alacsonyabb, mint a többi hallgató esetében. A szülők iskolázottságát közelebbről megvizsgálva azonban egy sajátos mintázat olvasható ki: a pedagógusjelöltek körében a diplomás szülők alul-, a középfokú végzettségű szülők felülreprezentáltak. Tehát egy átlagos pedagógushallgatót érettségizett falusi szülők gyermekeként lehetne bemutatni.

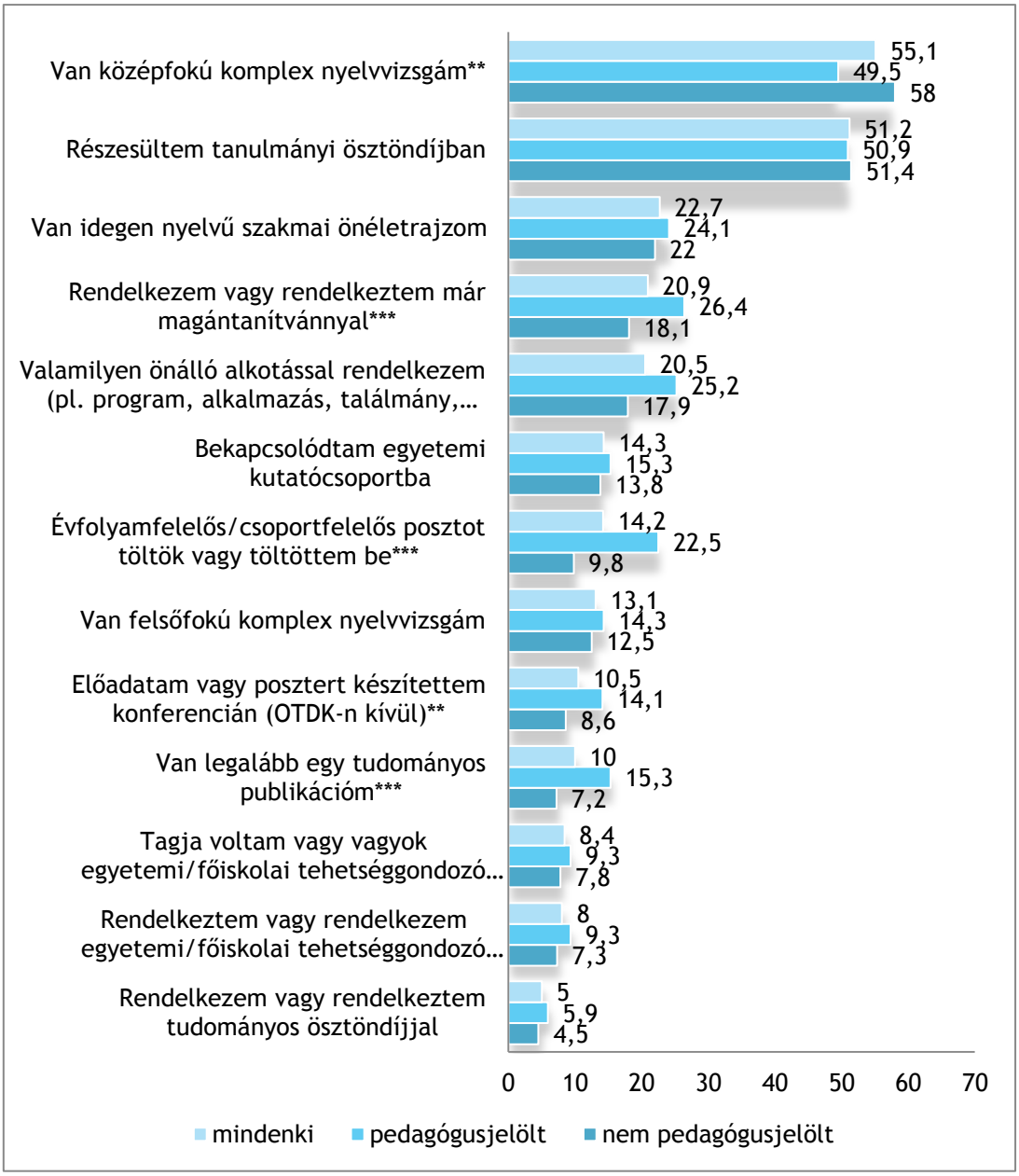
A pedagógusjelöltek hátterének és eredményességének összevetésének legfőbb tanulsága, hogy a hátrányosabb helyzetű hallgatók jelenléte a felsőoktatásban nem csak szociális kérdés: A pedagógusjelöltek között (mint ahogy a többi hallgató között általában) a hátrányosabb helyzetűek gyengébb középiskolai eredményekkel, kevesebb nyelvvizsgával jutnak be a felsőoktatásba, tehát alacsonyabb bemeneti szintről kell eljuttatni őket a diplomához. Az egyetemek, főiskolák intézményi oldalról ingyenes, kihelyezett helyszíneken és távoktatásban is megszervezett felvételi (vagy érettségi) előkészítőkkel, illetve jó minőségű ingyenes vagy kedvezményes nyelvtanulási lehetőségekkel, nyelvvizsgadíjkedvezménnyel segíthetik a hátránykompenzálást. Az oktatók oldaláról pedig az oktatói kezdeményezésre érdemes felhívni a figyelmet, mivel a hátrányosabb helyzetű hallgatók – korábbi kutatási eredmények alapján (Pusztai 2010b) – nehezebben teremtenek kapcsolatot a jobb felsőoktatási eredmények kulcsát jelentő oktatókkal.

Felsőfokú eredményesség (Ceglédi Tímea)

A hallgatók felsőoktatási eredményességét mérő mutatók közül sokban a leendő pedagógusok mutatkoztak eredményesebbnek a más szakmát választókkal szemben: szignifikánsan magasabb körükben a tudományos publikációval, a konferencia előadással, a valamilyen önálló alkotással és a magántanítvánnyal rendelkezők aránya, s gyakrabban vállalnak csoport- vagy évfolyamfelelős szerepet is. Középfokú komplex nyelvvizsgával viszont kevesebben rendelkeznek közülük a megkérdezés idején (39. ábra). Érdekes módon a

felsőfokú nyelvvizsgát tekintve nincs szignifikáns különbség a két összehasonlított csoport között, bár ezzel a bizonyítvánnyal eleve kevesen rendelkeznek.

A nyelvvizsgák bemutatása országspecifikus elemzést követel, hiszen 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. Ha csak a magyarországi hallgatókat vesszük szemügyre, nem érvényesül a teljes mintán tapasztalt különbség a középfokú komplex nyelvvizsgában a pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek között. Sőt, ha csak a magyarországi almintán nézzük meg a felvételikor többletpontként elszámolt és a megkérdezés időpontjában birtokolt középfokú komplex nyelvvizsgákat, az látszik, hogy az adatfelvétel idejére (amikor többféle évfolyamot is megkérdeztünk) már felzárkóztak e téren a pedagógusjelöltek a többi hallgatóhoz.



39. ábra: Felsőoktatási eredményesség pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek körében a teljes mintában (%) (N=1729)

A magyarországi felsőoktatásban érvényes mutatókat (OTDK, köztársasági ösztöndíj, demonstrátori megbízás) csak a magyarországi intézményekben elemeztük (bár a Határok nélküli TDK miatt nő a határon túli magyar résztvevők száma és aránya az OTDK-n – Weiszburg 2015 –, nem vezetne korrekt következtetésekhez az összehasonlítás). Eredményeink azt mutatják, hogy ezekben nincs szignifikáns különbség a pedagógusjelöltek és a nem pedagógusjelöltek között.

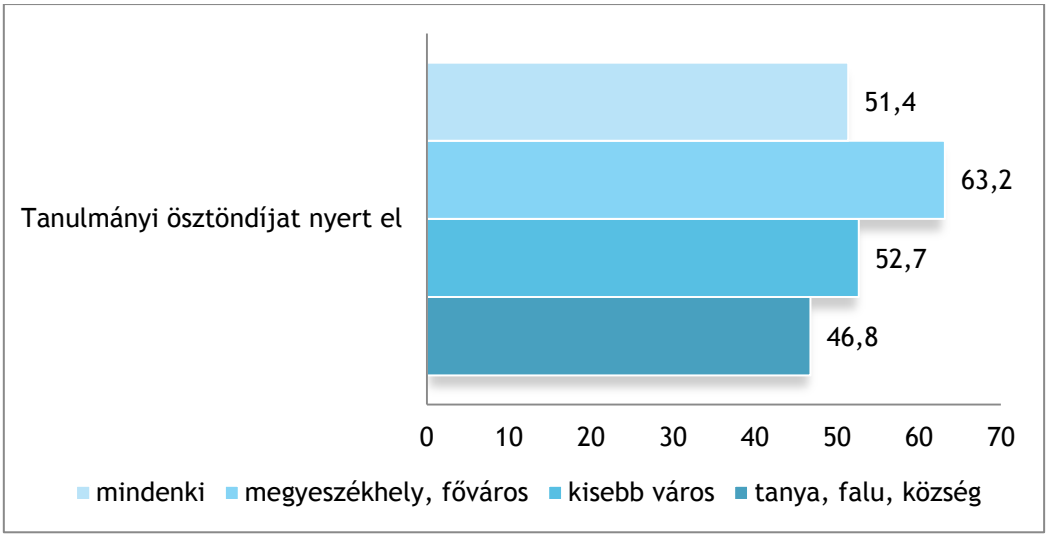
A felsőfokú eredményesség háttértényezői a pedagógusjelöltek körében

A pedagógusjelöltek tudományos kutatócsoportba való bekapcsolódására nincsenek hatással a szociodemográfiai változók, és intézményi különbségekre sem bukkantunk e téren. Az viszont már szignifikánsan differenciálja a válaszokat, hogy milyen iskolafokra képesítő képzésben tanul valaki. A szaktanárnak készülők (19%) ugyanis gyakrabban számoltak be ilyen kutatócsoport tagságról, mint a leendő óvónők és tanítók (7,8%).

A leendő szaktanárok jeleskedtek a konferencia előadásokban is. E tekintetben csaknem kétszeres az előnyük: 16,8%-uk készített már ilyen előadást, míg az óvónőnek és tanítónak készülők körében mindössze 8,5% ugyanez az arány. A tudományos publikációkban viszont nem érvényesül ugyanez a különbség a két pedagógusjelölt csoport között.

A tudományos publikációkra más háttértényezők hatnak: Az intézmények országait tekintve a kárpátaljaiak ebben kimagaslóak (24%), őket követik az erdélyi és partiumi intézmények hallgatói (12,8%), s a Magyarországon tanulók zárják a sort (Debreceni Egyetem: 8,9%-kal, egyéb magyarországi: 9%-kal). A demográfiai háttértényezőket országos bontásban vizsgáltuk a kárpátaljaiak kiugró értékei miatt. A magyarországi és a partiumi-erdélyi intézményekben nincs összefüggés e téren a 14 éves kori lakóhely településtípusával. A kárpátaljai hallgatók esetében azonban nem várt összefüggésre bukkantunk: a falvak és tanyák szülöttei közül mondhatják el magukról a legtöbben (29,8%), hogy rendelkeznek ilyen publikációval, míg a kisebb városokban a legkevésbé jellemző ugyanez (8,8%). Ez magyarázható a térség sajátos településstruktúrájával (ld. Területi jellemzők, vonzáskörzet c. fejezet). A kitöltés nyelve is látványosan megosztja a hallgatókat e téren, hiszen a nem magyarul válaszolók körében többszörös az ilyen publikációval rendelkezők aránya, mint a kérdőívet magyarul kitöltők körében.

A tanulmányi ösztöndíj elnyerése annál gyakoribb, minél urbanizáltabb településről érkezik valaki (40. ábra), de a szülők iskolázottsága szerinti csoportok között nincs szignifikáns különbség e téren. Intézményi vonatkozásban szembetűnő eltérésekre bukkanhatunk: a leggyakrabban az egyéb magyarországi (70,8%), a legritkábban a kárpátaljai intézményekben (30,5%) számoltak be ilyen ösztöndíjról. A középmezőnyben a Debreceni Egyetem és a partiumi-erdélyi intézmények helyezkednek el ebben a mutatóban, 62,6 és 58,8%-kal. A szaktanári pályára készülők szignifikánsan magasabb arányban (59,6%) nyernek el tanulmányi ösztöndíjat, mint az óvónői és tanítói képzésben résztvevők (33,9%).



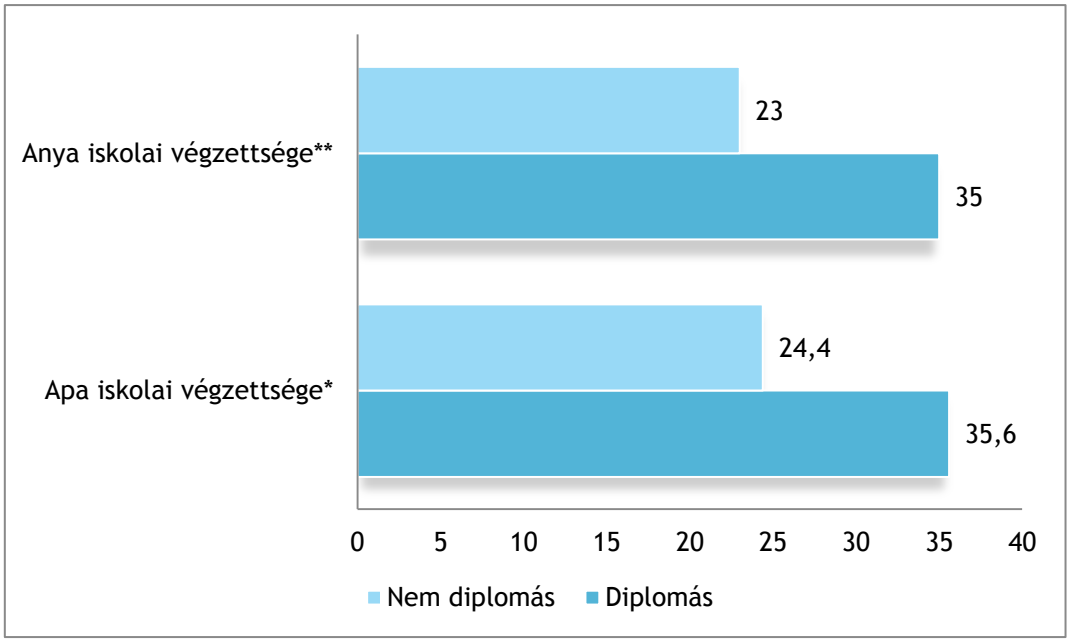
40. ábra: Tanulmányi ösztöndíjat kapók aránya a 14 éves kori lakóhely településtípusa szerinti csoportokban (%)

A felsőfokú komplex nyelvvizsgát tekintve a férfiak vannak szignifikáns előnyben: 21,4%-uk beszél valamilyen nyelvet felsőfokon, míg a nők 12,7%-ára igaz ugyanez. A középfokú komplex nyelvvizsgánál viszont nincs különbség a két nem között. A településtípus csak a középfokú nyelvvizsgára van hatással, mégpedig a „szokásos" lépcsőzetes mintázattal (tanya, falu, község: 41,8%, kisebb város: 57,1%, megyeszékhely, főváros: 60%). Az alap- és felsőfokú végzettségű anyák gyermekei (alap: 17,5%, közép: 11,2%, felső: 19,6%) tekinthetőek a legjobbnak a nyelvtudást illetően, amely meglepő eredmény, hiszen az alapfokú végzettségű szülők gyermekeinél más mutatókban lemaradást lehet tapasztalni. Mivel rendkívül kevés hallgató rendelkezik alapfokú végzettségű anyával, és ők valószínűleg a társadalmi meghatározottságokkal megküzdő reziliens típust képviselik (Ceglédi 2012), összevontuk őket a középfokú végzettségű anyákkal rendelkezőkkel. Így lefuttatva az elemzést, az látszik, hogy az elsőgenerációs értelmiségiek (11,9%) szignifikáns lemaradásban vannak a diplomás családok gyermekeihez képest (19,6%). A kérdőívet magyarul kitöltők (16,1%) látványos előnyt könyvelhetnek el e téren a más nyelven válaszolókkal szemben (3,3%), ami a határon túli magyarok többségi nyelvének ismeretéből is adódhat. A leendő szaktanárok pedig (17,1%) ebben az eredményességi mutatóban is felülmúlják az óvó- és tanítóképzésben résztvevőket (8,9%). Ezt a nyelvszakos szaktanárok előképzettsége magyarázhatja.

Ahogy fentebb láttuk, a pedagógusjelöltek gyakrabban vesznek részt az árnyékoktatásban oktatóként (26,4%), mint a többi hallgató. Az átlagos arány a teljes mintában 20,9%, a Debreceni Egyetemen 22,2%, amely magasabb, mint a korábbi hallgatói kutatásainkban tapasztaltak. A Debreceni Egyetem megkérdezett hallgatóinak 2008-ban[5] 8,1%-a, 2010-ben[6] 13,9%-a, 2012-ben[7] pedig 16,8%-a mondta azt, hogy rendelkezik vagy rendelkezett már magántanítvánnyal (Ceglédi – Szabó 2014). Az emelkedő tendenciát a mostani ada-

[5] TERD 2008: Ebben a kutatásban a kilépő BA/BSc évfolyamot kérdeztük meg.
[6] TERD 2010: Ebben a kutatásban a belépő MA/MSc évfolyamot kérdeztük meg.
[7] HERD 2012: Ebben a kutatásban a belépő és kilépő évfolyamokat kérdeztük meg minden képzési szinten.

tok is megerősítik, tehát terjedő jelenségről van szó, amely egyrészt kutatói, másrészt oktatáspolitikai figyelmet érdemel (Varga 2015). A korábbi elemzések arra is rámutattak, hogy a stabilabb anyagi helyzetű családból származó hallgatók vállalnak inkább magánórát, tehát ez a tevékenység nem elsősorban a szegényebb diákok kényszer munkavállalása, s feltételezhetően nem elsősorban (vagy nem csak) anyagi bevételként fontos a hallgatók számára. A magánórák felvállalását sokkal inkább az önbizalom megnyilvánulásaként vagy a szakmai öntudat kibontakozásának jeleként lehet értelmezni (Ceglédi – Szabó 2014). Fokozottan igaz a pedagógusjelöltekre, hogy ez a tevékenység az előnyükre válik, hiszen a szakmai szerepelsajátítás kihívása (Pusztai 2011) pozitív hatással van későbbi pályafutásukra is. Mostani eredményeink tovább árnyalják ezt a képet: Minél nagyobb településen nőtt fel egy pedagógusjelölt, annál valószínűbb, hogy magántanítványokat vállal (tanya, falu, község: 22,3%, kisebb város: 28,7%, megyeszékhely, főváros: 34,7%).



41. ábra: A magántanítványokkal rendelkező pedagógusjelöltek aránya a szülők iskolai végzettsége szerinti csoportokban (%)

A diplomás családból származók körében is szignifikánsan gyakoribb ez a tevékenység (41. ábra). Markáns intézményi különbségek is kirajzolódnak e téren: a Debreceni Egyetemen majdnem minden második pedagógusjelölt ad magánórákat, míg a többi intézményben csak minden negyedik-ötödik hallgatóra igaz ugyanez. A kérdőívet magyarul kitöltők (27,9%) is gyakrabban számoltak be magántanítványról, mint az ukránul vagy románul válaszolók (16,7%). Az intézményi és nemzetiségi különbségek az egyes országokban elfogadottnak és bevallhatónak vélt magántevékenységekkel is összefügghet. A leendő szaktanárok körében szignifikánsan magasabb azok aránya, akik már a végzés előtt gyakorolják a tanítás e formáját (30,1%), mint az óvó- vagy tanítói pályára készülők esetében (19,2%). Ez adódhat a képzés sajátosságaiból, a nyelvszakosok nyelvvizsgák miatti keresettségéből, vagy abból is, hogy az általános iskolai felzárkóztató és a középiskolai érettségi miatti magánórákat – szakjaikból adódóan – a leendő szaktanárok tudják jobban kiszolgálni. Esetleg az is indukálhatja a szaktanárok gyakoribb óraadását, hogy olyan karokon és intézményekben tanulnak, ahova többféle más szakos is jár (szemben

az óvónők és tanítók kisebb és homogénebb karaival és kampuszaival), így a hallgatók egymás közötti különóráira itt nagyobb az igény és a lehetőség (pl. matekosok korrepetálnak mérnök, közgazdász vagy szociológus hallgatókat stb.). A pedagógusjelölteknek tehát nagy kapacitása és gyakorlata van a különórákban, amit érdemes lenne kiaknázni a pedagógusképzésbe való belépést megelőző felkészítésben is, esetleg mentori rendszerbe ágyazva, amelyben a pedagógusjelöltek mentorálják a pedagógusképzésbe készülőket.

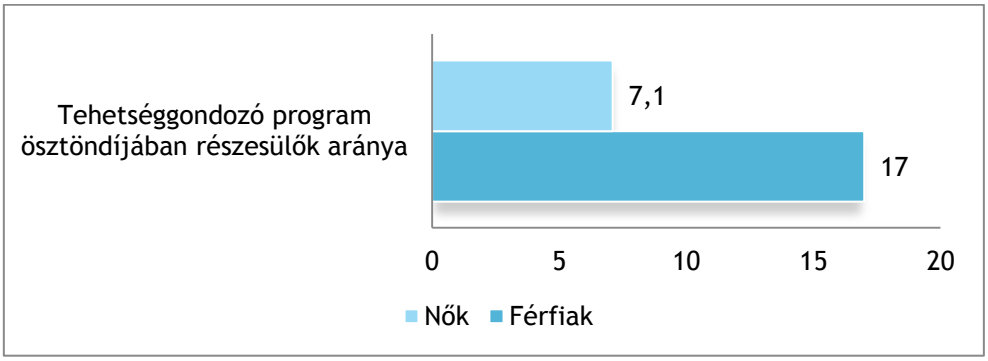
Az idegen nyelvű szakmai önéletrajzzal való rendelkezésben nem érvényesülnek a szociodemográfiai törésvonalak, míg az intézményiek annál inkább. Az erdélyi és partiumi intézményekben tanulók számára a legfontosabb, hogy rendelkezzenek ilyen útravalóval (32,3%), míg az egyéb magyarországi intézmények hallgatói számára a legkevésbé (17,6%). A DE hallgatói és a kárpátaljai hallgatók átlagos arányban készítenek idegen nyelven önéletrajzot (22,3, illetve 21%). A kérdőívet románul vagy ukránul kitöltők (8,5%) elmaradnak e téren a magyar nyelven válaszolóktól (26,4%). A magyar kisebbség több lábon állása lehet erre a magyarázat. A leendő óvó- és tanítók (12,6%) lemaradása pedig annak tudható be, hogy az ő elhelyezkedésükhöz szükséges legkevésbé a más nyelvterületen való megmérettetés, leginkább anyanyelvükön végzik munkájukat, míg a szaktanárok (29,9%) esetében szélesebb az elhelyezkedési paletta, a tanításon kívül más, nyelvtudást igénylő pályákat is megcélozhatnak.

Az évfolyam- vagy csoportfelelősi poszt betöltése nem annyira a pedagógusjelöltek otthonról hozott tőkéivel függ össze, hanem inkább az intézményi kultúrával, ahol tanulnak. Ez a szerep ugyanis többszörösen gyakoribb a határon túli (Debreceni Egyetem: 4,1%, egyéb magyarországi intézmények: 7,2%, kárpátaljai intézmények: 33,5%, erdélyi és partiumi intézmények: 30,5%), valamint a kérdőívet idegen nyelven kitöltő pedagógusjelöltek körében: 36,7% a magyarul válaszolók 21,1%-ával szemben. Az, hogy az oktatási rendszer mely szintjére készül valaki pedagógusként, vagy, hogy milyen családból származik, nincs hatással erre a szerepvállalásra – bár halvány, de nem szignifikáns előny tapintható ki a kisebb településen felnőtt hallgatók körében.

Az önálló alkotással való rendelkezést egyedül a 14 éves kori lakóhely differenciálja, mégpedig a településnagysággal arányosan növekedve (tanya, falu, község: 20,7%, kisebb város: 26,7%, megyeszékhely, főváros: 35,4%). Ez arra utal, hogy a megkérdezettek kreativitására, alkotóképességére nem a szülők iskolázottsága hat, és már a felsőoktatási intézmény sem okoz lényegi változást e téren, hanem a 14 éves kori lakóhely, esetleg az ott található iskolák pedagógiai kultúrája, versenykultúrája lehet rá befolyással.

Egyetemi/főiskolai tehetséggondozó program ösztöndíját a férfi pedagógusjelöltek nyerik el gyakrabban (férfiak: 17%, nők: 7,1%) (42. ábra), s tehetséggondozó program tagságot is többen könyvelhetnek el a körükben (férfiak: 14,3%, nők: 8,1%). A szakirodalom úgy magyarázza a férfiak előnyét a tudományos, közéleti aktivitásokhoz, elismerésekhez köthető eredményességi mutatókban, hogy mivel eleve kevés férfi jut be a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe pedig még kevesebb (ld. „Nem és életkor" című fejezet), egy válogatottabb férfi hallgatói sokaság jelenik meg a felsőoktatásban, akik – válogatottságuk révén – néhány eredményességi mutatóban felülemelkednek a „hígabb" összetételű női hallgatókon (Fényes 2009, Fényes – Ceglédi 2010). Jelen kutatásunkban azonban a férfiak ilyen típusú előnye a korábbiakhoz képest gyengébbnek bizonyult, hiszen a legtöbb

ilyen mutatóban kiegyenlített képet mutatott a férfi és a női populáció (a tehetséggondozó program tagságán és ösztöndíján kívül a felsőfokú nyelvvizsgában voltak még a férfiak előnyben), ami annak lehet a nyoma, hogy a pedagógusjelöltek között a nemi eltérések mintázatai is másképp alakulnak (Kovács E. 2011).



42. ábra: A magántanítványokkal rendelkező pedagógusjelöltek aránya a szülők iskolai végzettsége szerinti csoportokban (%)

A szociodemográfiai változók mentén nem bukkantunk különbségre a tehetséggondozó program ösztöndíját tekintve, ami annak a bizonyítéka lehetne, hogy a hátrányos helyzetűek is ugyanúgy részesülnek ezekben az ösztöndíjakban. A tehetséggondozó programbeli tagság azonban már erősen háttérfüggő – összhangban a szakirodalommal (Ceglédi et al. 2012). A diplomás apa szignifikánsan, a diplomás anya a szignifikanciát súrolva hat az ilyen programokba való bekerülésre.

A szakirodalom alapján elmondható, hogy a tehetséggondozó programok és ösztöndíjak elérhetősége intézményenként változik (Ceglédi et al. 2012). Adataink alapján megállapítható, hogy míg a tehetséggondozó ösztöndíj tekintetében halványak az intézményi különbségek, addig a program tagság esetében már markáns eltérésekre bukkantunk. A Debreceni Egyetemen minden hetedik-nyolcadik hallgató tagja ilyen programnak (13,8%), de a Kárpátalján tanulók sincsenek nagyon lemaradva ettől az aránytól, hiszen itt minden kilencedik hallgató vallott ilyen programtagságról (11,7%). Az erdélyi és partiumi hallgatók körében mindössze 5,5%, az egyéb magyarországi intézmények esetében pedig már csak 4,3% azok aránya, akik beszámoltak ilyen programtagságról.

A szaktanári pályára készülők gyakrabban számolhattak be tehetséggondozó programhoz köthető ösztöndíjról (11,9%) és programtagságról (11,8%) is, mint a leendő óvónők és tanítók (ösztöndíj: 3,9%, tagság: 4,5%).Összességében megállapítható, hogy a családi háttér hatásai az egyetemek/főiskolák falain belül is érzékelhetők: a pedagógusjelöltek egyetemi/főiskolai sikerességét is befolyásolja, hogy ki milyen tőkékkel érkezik a felsőoktatásba (Bourdieu 1978), tehát nagyobb figyelmet kell szentelni az otthonról hozott hátrányok kompenzálásának. Sok esetben találtunk intézményi különbségeket is az eredményességi mutatók között, tehát az egyetemek/főiskolák erőteljes befolyást tudnak gyakorolni ezek alakulására, ezáltal a felelősségük nagy ebben.

Intézményi eszközként képzelhető el egy mentorprogram, amelyben felsőbb évesek mentorálnak belépőket, és segítik őket eligazodni a felsőoktatásban (ahogy arra a HÖOK Mentorprogramban is van példa és kidolgozott mentori rendszer, igaz, az érintett hallga-

tóknak csak a töredékéhez tud eljutni a program – HÖOK é.n., Szűcs 2009, Kovács – Szűcs 2011, Fábri 2007). A hallgatók mentori tevékenységére rendelkezésre álló hallgatói kompetenciákról és kapacitásról árulkodik, hogy magas arányban vállalnak magántanítványokat a hallgatók (20,9%), a pedagógusjelöltek pedig még gyakrabban (26,4%, a Debreceni Egyetemen csaknem minden második pedagógusjelölt ad magánórákat). Az egyetemeknek/főiskoláknak érdemes lenne ezekre alapozva programokat kidolgozni (vagy a meglévőket kiszélesíteni), amely részeként például képzésekkel készítenék fel a mentorokat, konzultációval kísérnék a mentorálást, ösztöndíjjal támogatnák a mentorokat és mentoráltakat. Mindebből nem csak a mentoráltak profitálnának, hanem a mentorok is, hiszen – ahogy a szakirodalom utal rá – a mentori tevékenység a szakmai szerepelsajátítás, a szakmai szocializáció fontos gyakorlási terepe, a társadalmi felelősségvállalás mintaadó tevékenysége, a társadalmi sztereotípiák eliminálója lehet (Pusztai 2011, Fejes et al. 2014, Ceglédi – Szabó 2014).

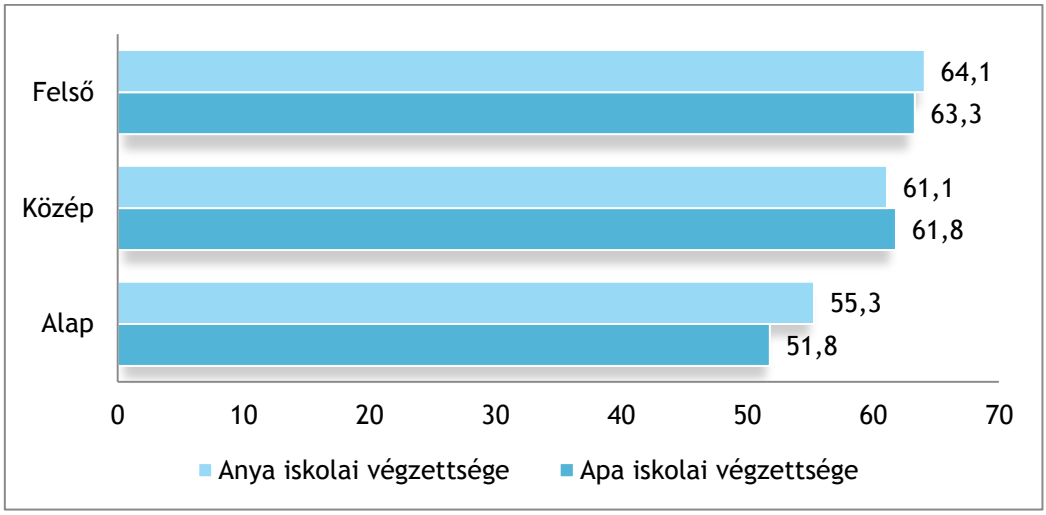
A hallgatók intézményi beágyazottsága

A hallgatók inter- és intragenerációs kapcsolati hálója (Kovács Klára, Bocsi Veronika)

Kutatásaink szerint a hallgatók intézményen kívüli és belüli kapcsolatainak tanulmányi pályafutásra gyakorolt jelentős hatását regisztráltuk, így központi fontosságúnak tartottuk a pedagógushallgatók körében ennek vizsgálatát. A hallgatók kapcsolati tőkéjét több módon is mértük a vizsgálat során. Az intergenerációs társadalmi tőke mutatóinak tekintettük a szülőkkel és oktatókkal történő beszélgetések gyakoriságát a különböző témákban, illetve a kapcsolattartás egyes formáit. Az intragenerációs kapcsolatháló kiterjedtségét azon barátok számával mértük, akikhez fordulhatnak a különböző élethelyzetekben, illetve megkérdeztük azt is, hogy összesen hány barátja van egy válaszadónak, s ezek közül hány olyan van, akiben megbízik. A pedagógusképzési karok hallgatóinak nagy része rendszeresen beszélget szüleivel: legtöbbjük szülei gyakran beszélgetnek velük politikai témákról (39,3%), filmekről (34,4%), a szabadidős tevékenységekről (38,8%) és nagyon gyakran érdeklődnek a tanulmányokról (54,8%), rendszeresen bevonják a házimunkába (46,6%), beszélgetnek a jövőtervekről (42,9%), s több mint felük esetében rendszeresen támogatják őket anyagilag (55,4%), illetve bátorítják a tanulásra őket (50,8%). Kulturális programokat viszonylag ritkán látogatnak együtt, s barátaikkal sem találkoznak rendszeresen (minden harmadik hallgató így nyilatkozott), oktatóikkal pedig a szülőknek csak a fele tartja a kapcsolatot (43. ábra).

43. ábra: A szülőkkel való kapcsolattartás mértéke a különböző területeken a pedagógusképzési karok hallgatói körében

A szülői kapcsolati tőke kérdéseit összevontuk és 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk át, majd megnéztük, hogy a különböző társadalmi háttérváltozók mentén milyen különbségek vannak a pedagógusképzést is folytató karok hallgatói körében. Szignifikáns különbséget tapasztaltunk e téren a nemek között: a nők szorosabb kapcsolatban vannak szüleikkel, mint a férfiak (63 és 55 pont). A szülői kötelék erősségében szerepet játszik mindkét szülő iskolai végzettsége mint kulturális tőke: minél magasabb az apa és az anya iskolai végzettsége, annál magasabb pontszámot ért el egy hallgatók a szülői kapcsolati tőke mértékében (44. ábra). Más intézményi és társadalmi háttérváltozóknak nincs differenciáló ereje e tekintetben.



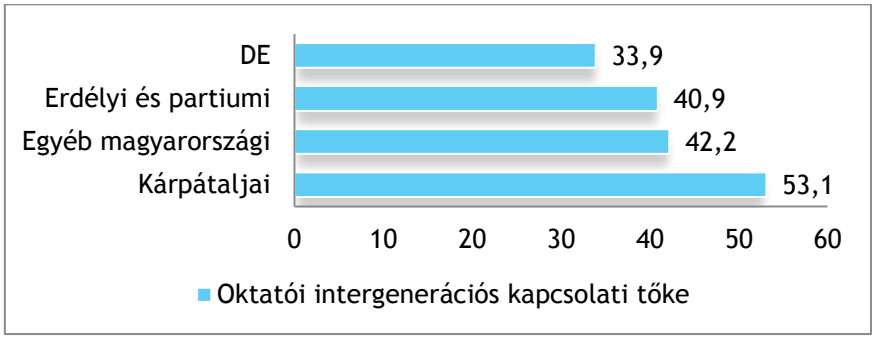
44. ábra: A szülői intergenerációs társadalmi tőke átlagpontszámai százfokú skálán az anya és apa iskolai végzettsége mentén a pedagógusképzési karok hallgatói körében

45. ábra: A pedagógusképzési karokon tanuló hallgatók aránya, akiknek van olyan oktatója, akihez fordulhat különböző élethelyzetekben (%)

Az intergenerációs társadalmi tőke mutatójának tekintettük azon oktatók számát, akikkel különböző témákról tudnak beszélgetni a hallgatók, illetve azt, ha meglátásuk szerint van olyan oktatójuk, akihez segítségért, tanácsért tudnak fordulni, ha szükség lenne rá. A hallgatók közül a legtöbben (56,3, 52 és 48,9%) olyan oktatóról számoltak be a környezetükben, akivel a tananyagról, tananyagon kívüli témákról és jövőterveikről tudnak beszél-

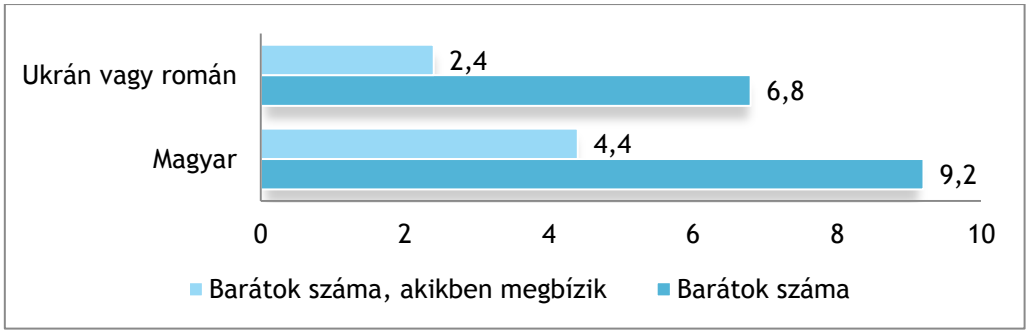
ni. A legkevesebben nyilatkoztak úgy, hogy van olyan oktató, akivel magánéleti problémákról (19,9%), szépirodalomról, művészetekről (34,7%) tudnának beszélgetni, vagy aki személyesen odafigyelne pályafutására (31,5%). Meg kell jegyeznünk, hogy bár az arányok hasonlóan alakult a pedagógusképzési és nem képzési hallgatók körében, de a pedagógusképzési karok hallgatói között minden tekintetben nagyobb arányban vannak azok, akiknek van ilyen oktatójuk (45. ábra).

Összevonva a különböző kérdésköröket egy 0-től 100-ig tartó skálát hoztunk létre az oktatói kapcsolati tőke mérésére. A komplex mutatót vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az egyes intézmények között van szignifikáns különbség az oktatói társadalmi tőke mértékében. A kárpátaljai hallgatók rendelkeznek a legmagasabb oktatói kapcsolati tőkével (53,1 pont), őket követik az egyéb magyarországi, erdélyi és partiumi hallgatók, míg a debreceni diákok érték el a legkisebb pontszámot (33,9 pont) (46. ábra). A románul vagy ukránul kitöltő hallgatók lényegesen magasabb pontszámot értek el a magyarul kitöltőkkel szemben (50,8 és 39,3 pont). Hasonlóképpen a pedagógusjelöltek magasabb oktatói kapcsolati tőkével jellemezhetők (44,6 pont), mint a nem pedagógusjelöltek (34,6 pont).



46. ábra: Az oktatói intergenerációs kapcsolati tőke átlagpontszámai százfokú skálán intézményeként a pedagógusképzési karok hallgatóinak körében

Mielőtt megvizsgáltuk a hallgatók baráti körének kiterjedtségét, a válaszok alapján 30-nál húztuk meg azt a határt, ami még reális szám lehet, illetve 20 főnél azon barátok száma esetében, akikben megbíznak a hallgatók. Így átlagosan 8-9 barátja van egy pedagógusképzési karon tanuló hallgatónak, és 4-5 olyan barát van ezek közül, akikben megbízik. Szignifikáns különbséget találtunk az apa iskolai végzettsége mentén a barátok számát illetően, amit egy fordított U alakú görbével tudnánk ábrázolni: az alapfokú végzettséggel bíró apák gyerekeinek átlagosan 7, a középfokkal 9,3, míg a diplomás apák gyerekeinek ennél kevesebb, 8,7 barátjuk van. Az egyes nemzetiségek között is releváns különbség van az összes barát számát illetően: a magyaroknak átlagosan 9, míg a más nemzetiségűeknek csak majdnem 7 barátjuk van, hasonlóképpen több olyan barátjuk van a magyar nemzetiségűeknek, akiben megbíznak (47. ábra). Több szignifikáns különbséget fedeztünk fel a bizalmas barátok számát tekintve: a nőknek kevesebb van, mint a férfiaknak (4,2 és 4,7), a romániaiaknak van a legtöbb (4,8), őket követik a debreceni (4,5) és az egyéb magyarországi, illetve kárpátaljai diákok (3,8).



47. ábra: Nemzetiségi különbségek a hallgatók barátainak és legjobb barátainak átlagos számában

A kortárs kapcsolathálók vizsgálata (Bocsi Veronika)

Az egyetemi közösségbe történő integráció több szálon zajlik, s ennek egyik részét a hallgatói kapcsolatok képezik. A campusok, különösen a kisebb településekről érkező diákok számára az egyéni kapcsolathálójuk újjáépítését követelik meg az egyénektől, néha abban a formában, hogy a személyes network-öket jószerével teljesen új alapokra kell helyezni, hiszen a középiskolás barátoktól mind intézményi szinten, mind pedig földrajzi értelemben elszakadnak a diákok. A kapcsolathálók a hallgatói szocializáció egyik, az intézményi szinttől elváló szálát jelentik (Pusztai 2011). Kérdés azonban, hogy a megyeszékhelyen élő hallgatók esetében mennyire teremt új helyzetet a campusokra való beilleszkedés. Korábbi, a Debreceni Egyetemre fókuszáló vizsgálataink azt mutatják, hogy a karokra-szakokra történő integráció sokkal kevésbé tűnik kizárólagosnak, mint azt korábban gondoltuk (Bocsi 2014), s a diákok egy jelentős része a baráti kapcsolatait az intézmények falain túl bonyolítja. Gyakori jelenség a kettős kapcsolathálózat fenntartása is, amely mind a középiskolás, mind pedig az új, egyetemi barátokat is magába foglalja (gyakran hétvégi-hétközben rotációval).

Az integráció mértéke természetesen attól is függ, hogy a bekerülő diákok gondolkodása milyen mértékben egyeztethető össze az intézményi klímával és az adott szakon-karon uralkodó normarendszerrel. Kérdés az is, hogy milyen tulajdonságok és magatartás-elemek adhatnak státust a diákok közösségén belül. Ha a távolság a kibocsátó közeg és az intézmény világa között nagyobb, a beilleszkedés mértéke korlátozottabb lehet.

Korábbi vizsgálatok arra mutattak rá (Pusztai – Fónai 2012), hogy a pedagógusszakos hallgatók kortárs integrációja elmarad a nem pedagógushallgatók integrációjától, miközben az oktatókhoz fűződő kapcsolataik erősebbnek mutatkoznak. Ez arra utalhat, hogy a campusok jelenlegi világa, az intézményi lét súlypontjai távolabb esnek a pedagógusszakos diákok gondolkodásának főbb vonásaitól. Láthattuk, hogy a közösségi elemek hangsúlyosan jelennek meg az értékeik és a motivációik területén, ami arra utalhat, hogy a beilleszkedésük csekélyebb mértéke nem egyfajta, a kapcsolatokat kerülő, introvertált beállítottság miatt lehetséges, hanem inkább azért, mert az egyetemista lét jelenlegi rendszerébe ezek a diákok nehezebben tudnak beilleszkedni, nehezebben találnak úgynevezett lehorgonyozási pontokat. Kérdés azonban, hogy mindezt kompenzálják-e a campusokon kívüli kapcsolataikban. A kortárs kapcsolathálókat vizsgáló elemzésünkben erre keressük a választ.

	csoporttársak között van	**más hallgatók között van**	**a campusokon kívül van**
akivel megbeszéled a tanulmányaiddal kapcsolatos problémáidat	**96,3**	82,7	85,1
akivel megbeszéled magánéleti problémáidat	79,5	61,7	**86,6**
akivel rendszeresen együtt töltöd a szabadidődet	74	61	**80,8**
akivel megbeszéled a jövőre vonatkozó terveidet	**85,8**	68,1	84,8
aki betegség esetén meglátogat vagy telefonon keres	82	66,1	**86,3**
akitől könyvet, jegyzetet, füzetet kérsz kölcsön	**94,6**	74,5	60,4
akivel tudományos kérdésekről beszélgetsz	**78,5**	64,6	68,4
akivel olvasmányélményeidről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélgetsz	**81,4**	69,7	79,9
akivel művészetről beszélgetsz	68,2	58,2	**69**
akivel együtt tanulsz	**72,6**	50,8	50,1
akivel megbeszéled a jövendő pályáddal kapcsolatos elképzeléseidet	**85,8**	69,7	84,4

8. táblázat: A pedagógushallgatók kortárs kapcsolathálója (százalékos arányok, N=572)

A kortárs kapcsolathálókat három szférában vizsgáltuk (csoporttársak, szakon kívüli hallgatótársak, campuson kívüli kapcsolathálók). Mind a három területen 11 kijelentéssel vizsgáltuk a network-öket (például: van olyan barátom, akivel együtt tanulok; van olyan barátom, akivel megbeszélem magánéleti problémáimat). A pedagógushallgatók esetében azt tapasztaljuk, hogy legmagasabb százalékos arányok a csoporttársak, illetve a campuson kívüli kapcsolatok területén jelennek meg, míg az egyéb hallgatótársak esetében a mutatók jóval alacsonyabbnak mutatkoznak (8. táblázat). Azt is láthatjuk, hogy a kapcsolatok különböző dimenzióinak más a funkciója a diákok életében: a tanuláshoz, tudományos élethez, olvasáshoz kapcsolódó szálak a csoporttársak esetében erősebbek, míg a magánélet, a szabadidő és a betegség esetén történő segítségnyújtás területének inkább a campusokon kívüli világ számít. Ha összevetjük mindezt a nem pedagógushallgató diákok kapcsolatrendszerével (9. táblázat), akkor egyrészt láthatjuk, a campusokon belüli egyéb, tehát nem csoporttársi kapcsolatoknak nagyobb a hálózata. A nem pedagógushallgatók szakos integrációja gyengébbnek mutatkozik.

	csoporttársak között van	más hallgatók között van	a campusokon kívül van
Akivel megbeszéled a tanulmányaiddal kapcsolatos problémáidat	**96,5**	85	88,2
Akivel megbeszéled magánéleti problémáidat	81,5	72,9	**89,9**
Akivel rendszeresen együtt töltöd a szabadidődet	73,4	67,9	**81,8**
Akivel megbeszéled a jövőre vonatkozó terveidet	85,3	75,5	**87,8**
Aki betegség esetén meglátogat vagy telefonon keres	76,4	69,8	**83,5**
Akitől könyvet, jegyzetet, füzetet kérsz kölcsön	**95,4**	73,3	60,7
Akivel tudományos kérdésekről beszélgetsz	74,8	63	67,2
Akivel olvasmányélményeidről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélgetsz	77,6	68,4	**81,4**
Akivel művészetről beszélgetsz	52,8	52,3	**65,2**
Akivel együtt tanulsz	**67,5**	52	50
Akivel megbeszéled a jövendő pályáddal kapcsolatos elképzeléseidet	83,2	72,9	**84,8**

9. táblázat: A nem pedagógus hallgatók kortárs kapcsolathálója (százalékos arányok, N=1139)

Szintén fontos különbséget jelent, hogy a legmagasabb értékek esetében is eltéréseket találunk. Láthatjuk, hogy az olvasmányokkal, a kultúrával és a jövővel kapcsolatos kérdéseket is inkább viszik a nem pedagógushallgatók az egyetem falain kívülre. Összességében azt mondhatjuk, hogy a pedagógushallgatók a tanulmányaik révén a saját szakukképzésük világába integrálódnak szorosabban, más egyetemi, illetve az egyetemen kívüli kapcsolataik azonban gyengébbnek mutatkoznak.

A szociodemográfiai változók kortárs kapcsolatrendszerekre gyakorolt hatása a korábban megvizsgált területeknél gyengébbnek mutatkozott. Legerősebb hatással a nemi hovatartozás bírt, ahol szinte minden esetben a nők mélyebb beágyazottságát tapasztaljuk: különösen igaz ez a csoporttársakhoz fűződő viszony, illetve a campusokon kívüli networkök esetében. (Az intézményi kapcsolatok esetében csupán két szignifikáns összefüggés volt kimutatható). A férfiak előnye egyetlen kijelentés kapcsán dokumentálható, ez jellegzetes módon a tudományos kérdésekről való beszélgetéshez kapcsolódott az egyetemeken kívül, és az összefüggés csupán a nem pedagógushallgatók körében volt megfigyelhető.

A pedagógushallgatók esetében a szülők iskolai végzettségének, illetve a településtípusnak az intézményen kívül, illetve a más hallgatókhoz fűződő viszony tekintetében szinte egyáltalán nem volt hatása, a csoporttársakhoz fűződő szálakat pedig csekély mértékben magyarázta. A személyes kapcsolatokat a megyeszékhelyen élők kevésbé vitték be a saját

szakjaikra, s hasonló rajzolatok voltak jellemzőek a faluról érkező diákok esetében is. Az intézményi/területi bontás a csoporttársakra irányuló kapcsolathálókat nem alakította, míg a szakokon belül a román/ukrán nyelvű kitöltők, a campusokon belül pedig a magyar nyelvű kitöltők előnyét adta bizonyos kijelentések kapcsán.

	tanító és óvoda-pedagógus hallgatók	**tanárszakos hallgatók**
aki betegség esetén meglátogat vagy telefonon keres (csoporttárs)	jellemzőbb	
akivel művészetről beszélgetsz (csoporttárs)		jellemzőbb
akivel együtt tanulsz (csoporttárs)	jellemzőbb	
akivel megbeszéled magánéleti problémáidat (más hallgató)		jellemzőbb
akivel rendszeresen együtt töltöd a szabadidődet (más hallgató)		jellemzőbb
akivel megbeszéled a jövőre vonatkozó terveidet (más hallgató)		jellemzőbb
akivel tudományos kérdésekről beszélgetsz (más hallgató)		jellemzőbb
akivel olvasmányélményeidről, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélgetsz (más hallgató)		jellemzőbb
akivel művészetről beszélgetsz (más hallgató)		jellemzőbb
akivel megbeszéled a tanulmányaiddal kapcsolatos problémáidat (campuson kívül)	jellemzőbb	
akivel rendszeresen együtt töltöd a szabadidődet (campuson kívül)	jellemzőbb	
akivel megbeszéled a jövendő pályáddal kapcsolatos elképzeléseidet (campuson kívül)	jellemzőbb	

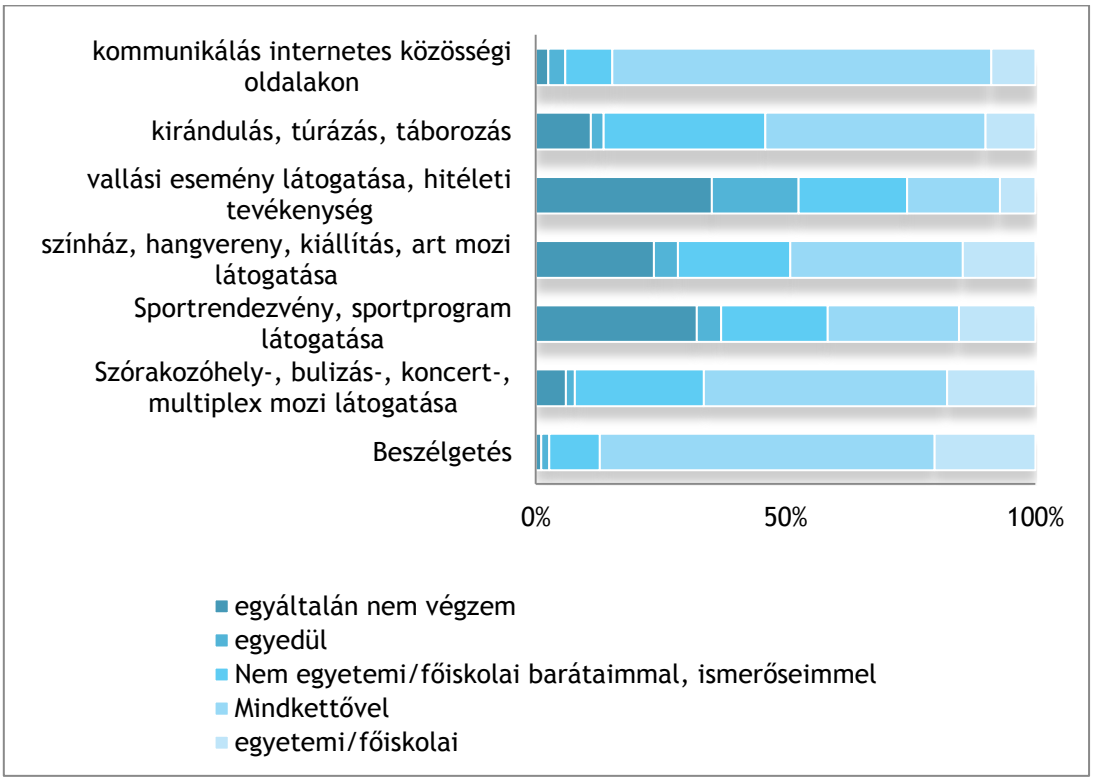
10. táblázat: A kortárs kapcsolathálók az ISCED szintek bontásában (N= 572, khí négyzet-próba, p<0,005)

Az ISCED szintek szignifikáns eltéréseit a 10. táblázat mutatja be. Egyrészt láthatjuk, hogy a más hallgatótársakhoz fűződő kapcsolatok a tanárszakos diákok esetében erősebbek (ebben minden bizonnyal az intézmények struktúrája is szerepet játszik), míg a campusokon kívüli kapcsolatok az alacsonyabb ISCED szintekre készülők esetében lesznek jellemzőbbek. A csoporttársakhoz kapcsolódó szálak esetében a betegség esetén történő segítségkérés, illetve az együtt tanulás lesz jellemzőbb a tanítóképzősökre és az óvodapedagógusokra. A kortárs kapcsolathálókkal foglalkozó egységünk lezárásaként azt mondhatjuk, hogy a pedagógushallgatók szakos integrációja, különösen a tudományos és a tanulmányokkal kapcsolatos területen erőteljesebb, a más hallgatókhoz fűződő szálaik azonban gyengébbnek mutatkoznak. Szintén kevesebb kapcsolat fűzi őket az intézményeken kívüli kortárs közösségekhez. Ennek a rajzolatnak az oktatáspolitikai relevanciája abban rejlik, hogy ezen sajátosságok miatt a pedagógushallgatókat érő intézményi hatá-

sok is minden bizonnyal erősebbek, s ezek a diákok, a tanulással és a tudományos élettel kapcsolatos kérdésekben is könnyebben motiválhatóak lehetnek.

Intézményi integráció (Kovács Klára)

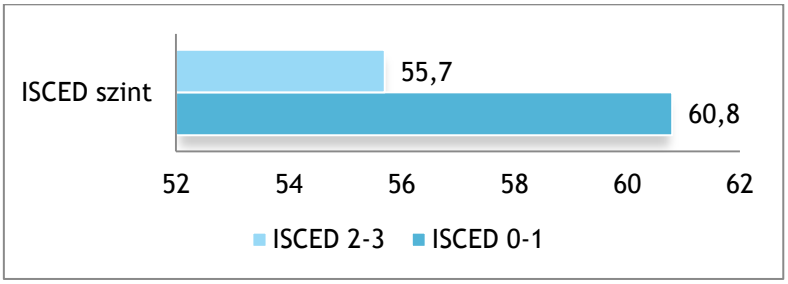
A diákok hallgatói beágyazottságának méréséhez megkérdeztük, hogy kivel végeznek különböző szabadidős tevékenységeket, ha végzik: egyedül, egyetemen kívüli vagy belüli barátaikkal, esetleg mindkettővel. Ha nem végzik, vagy egyedül, ez jelentette az intézményi integráció legkisebb, míg ha egyetemi barátaikkal, vagy esetleg is-is, akkor ez mutatta a legmagasabb fokát. A hallgatók legnagyobb része egyetemi és egyetemen kívüli barátaikkal beszélgetnek a legtöbbet (44,5%), kommunikálnak a neten (75,9%), járnak bulizni (48,5%), kirándulni/túrázni (44,1%). A legmagasabb arányban egyetemi társaikkal, barátaikkal végzik a következő tevékenységeket: beszélgetnek (20,2%), buliznak (17,7%) és sportrendezvényre járnak (15,3%). Kifejezetten magas arányban járnak egyedül vallási eseményre (17,4%) (48. ábra).



48. ábra: A pedagógusképzési karok hallgatóinak intézményi beágyazottságának mértéke a különböző tevékenységek mentén

A válaszlehetőségeket nullától 100-ig tartó skálává kódoltuk át, ahol 0 jelölte a hallgatói integráció legalacsonyabb, 100 pedig a legmagasabb értékét. A pedagógusképzési karok hallgatóinak átlagos hallgatói intézményi integrációja 58,5 pont. A nők hallgatói integrációjának mértéke magasabb, mint a férfiaké (59,4 és 55 pont). Átlagnál integráltabbak a kisebb településekről, vidékről érkező hallgatók (60,7 pont), s ennek mértéke csökken a születési hely településtípusának nagyságával. Ez azt mutatja, hogy a kisebb községekből, falvakból érkezők kevésbé tudják tartósan fenntartani, megőrizni szülőhelyükön köttetett

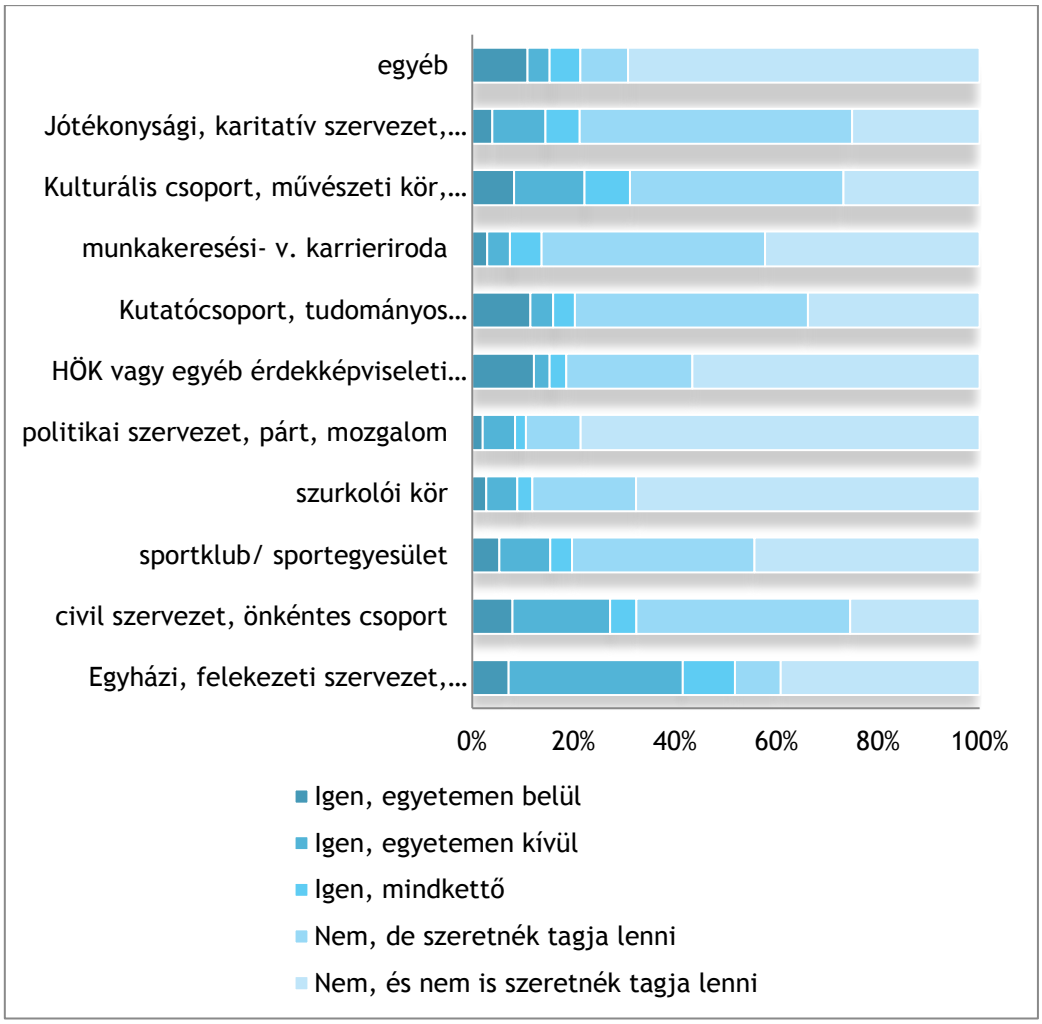
barátságaikat, s tartalmasabb kapcsolatokat tudnak kötni az egyetemi társaikkal, míg a megyeszékhelyekről érkezők inkább igyekeznek megőrizni szülővárosukban lévő, korábbi baráti kötelékeiket többek között azáltal, hogy személyesen vagy a neten igyekeznek minél többet kommunikálni velük, s ha tehetik, minél több közös programot szerveznek szabadidejükben. Ez utóbbi azonban azzal is együtt jár, hogy kevésbé tudnak integrálódni a campusok világába, ami pedig meghatározhatja tanulmányi eredményességüket is (Pusztai 2011). A szülők iskolai végzettségének nincs hatása e tekintetben – ami nem meglepő, hiszen korábban láttuk, hogy a szülők nem igazán szólnak bele gyerekeik baráti kapcsolataiba. Látványosan elkülönülnek a hallgatói integráció tekintetében a magyarországi és a határon túli hallgatók: míg az előbbiek 55 pontot értek el átlagosan, addig az utóbbiak lényegesen magasabbat, 62 pontot. A (leendő) pedagóguslétnek meghatározó befolyásoló ereje van a hallgatói intézményi integrációban: a pedagógusképzésben résztvevők magasabb integrációval jellemezhetők (60,8 és 55,7 pont), köztük is az óvó-és tanítóképzésben résztvevők magasabb pontszámot értek el (61,5pont), mint a tanárjelöltek (57,8 pont) (49. ábra).



49. ábra: Az óvó és tanító, valamint a tanárképzésben résztvevő hallgatók intézményi integrációjának átlagpontszámai százfokú skálán (n=948)

Pusztai (2012) szerint a különböző szervezetekhez, csoportokhoz való tartozás az intézményi integráció egyik mutatója attól függően, hogy az egyetemhez vagy azon kívüli tagságról van szó, míg Putnam (2000) bármilyen szervezeti tagságot a társadalmi tőke egyik fontos forrásának tekint. A továbbiakban azt nézzük meg, hogy milyen arányban tagjai a pedagógusjelölt hallgatók egyes intézményeknek, szervezeteknek, csoportoknak, s milyen társadalmi tényezők befolyásolják ezt azokon a karokon, amelyeken tanulnak. A legtöbben az egyetem falain kívül tagjai egyházi, felekezeti szervezetnek (34,3%), s korábbi kutatásainktól eltérően nem sportklubnak, hanem önkéntes csoportnak tagjai másodsorban (19,2%), kulturális, művészeti csoportnak harmadsorban (13,9), s 10%-ban sportkörnek. Az egyetemi szervezeti tagságok közül kiemelkedik a HÖK (12,2%) és a kutatócsoport (11,5%). A legnagyobb arányban nem tagjai és nem is szeretnének politikai szervezetnek (78,6%), szurkolói körnek (67,7%), a HÖK-nek (56,6%). A legnagyobb arányban a hallgatók jótékonysági, karitatív szervezethez (53,7%), kutatócsoporthoz (45,9%), önkéntes, illetve kulturális tevékenységet végző szervezethez (42,1%) szeretnének csatlakozni (50. ábra). A jótékonysági, önkéntes, vallási és kulturális csoportokhoz való tartozásban, vagy igényében az is meghatározó szerepet játszhat, hogy a válaszadók többsége nő, s ezek a területek kifejezetten femininnek tekinthető. Míg a férfiak által kedvelt sportos tevékenységek, mint maszkulin elemek okozhatják azt, hogy a sportkörhöz tartozás a negyedik helyen végzett, s a válaszadók majd háromnegyede elzárkózik a szurkolói körtől. Pusztai

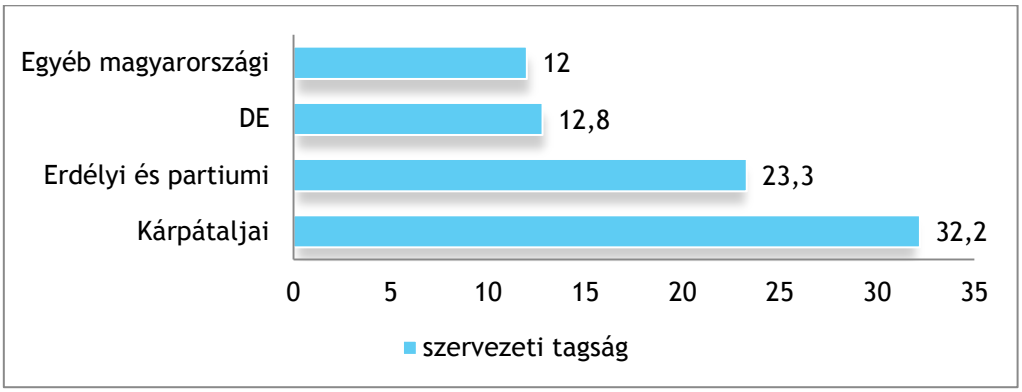
Gabriella munkáiban többször igazolta, hogy a hallgatók ilyen jellegű intézményi integrációja pozitív hatással van tanulmányi eredményességükre (Pusztai 2011; 2012), így javaslatként fogalmazódik meg az egyetem keretein belül ilyen jellegű szervezetek létrehozása, népszerűsítése, melyekhez csatlakozni tudnak a hallgatók, hiszen az igény erőteljesen megfogalmazódik.



50. ábra: A pedagógusjelölt hallgatók arányai a különböző egyetemen belüli és kívüli szervezetekben

A különböző csoporttagságokat összeadtuk és nullától 100-ig tartó skálává alakítottuk át, ahol nulla jelöli, ha egy hallgató egy szervezetnek sem tagja, 100 pedig azt, ha a felsoroltak közül mindegyikhez. A mutató a csoporttagságon kívül az intézményi integrációt is méri, ahol nulla jelöli ennek legalacsonyabb, 100 pedig a legmagasabbat (a felsorolt szervezetek közül mindegyiknek tagja az egyetemen belül). A nemek között nem találtunk szignifikáns eltérést e tekintetben, de a településtípusok között igen: az összefüggést itt is is egy U alakú görbével lehetne ábrázolni (falusiak 23,2, a kisvárosiak 14,8, a megyeszékhelyről érkezettek 17,1 pontot értek el). A különböző egyetemek/főiskolák hallgatói közül messze a kárpátaljaiak érték el a legmagasabb pontszámot (32), őket követik a romániai diákok (23,3), s majdnem harmadannyi ponttal az egyéb magyarországi intézmények zárják a sort (12 pont). Őket mindössze 0,8 ponttal előzik meg a debreceniek, ami ismét felhívja a figyelmet Debreceni Egyetem számára olyan lehetőségek biztosítására, melynek

keretében a hallgatók csatlakozhatnának kutató, önkéntes vagy éppen karitatív szervezetekhez (51. ábra). A pedagógusjelöltek e tekintetben is előnyt élveznek: míg ők átlagosan 23,2 pontot, addig a nem pedagógusjelöltek mindössze 13,7 pontot értek el.

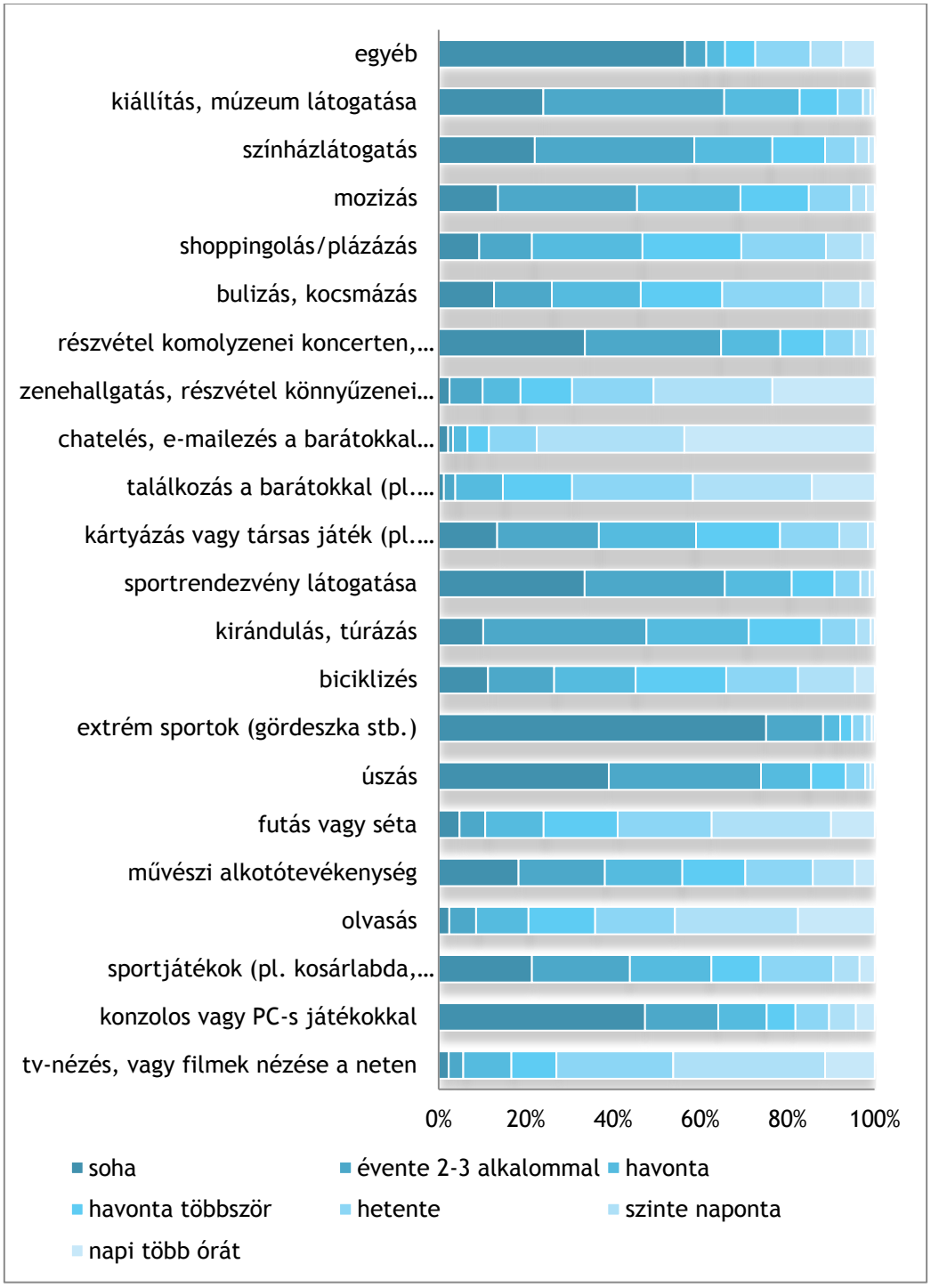


51. ábra: A szervezeti tagság átlagpontszámai intézményenként (n=944)

A hallgatók szabadidő-eltöltési szokásai (Kovács Klára)

A hallgatók szabadidő-eltöltési szokásait egy 22 tevékenységből álló sztenderd kérdőívvel mértük (Leisure Activities Questionnaire), amiben egytől hétig kellett értékelni a válaszadónak, hogy milyen gyakran végzi az adott tevékenységet. A hallgatók a leggyakrabban, napi több órát neteznek (43%), minden tízedik diák fut vagy sétál, többségük naponta néz Tv-t (34%), 28%-uk naponta olvas vagy hallgat zenét (27%).

A hallgatók 27,7 százaléka hetente találkozik a barátaival, s beülnek egy kávéra/teára, vagy mennek el pizzázni, cukrászdába, 23%-uk jár el hetente bulizni. Nagyon ritkán, szinte csak évente végzik a magas-kultúrához kapcsolódó tevékenységeket: színházba járás (36,6%), múzeumlátogatás (41,5%), de moziba is a hallgatók egyharmada csak évente egyszer-kétszer megy el. Ezek az eredmények összhangban vannak korábbi, a debreceni egyetemisták körében végzett vizsgálataink eredményeivel (Bocsi 2013a, Kovács 2011). Soha nem játszik a hallgatók 47%-a PC-, konzoljátékokat, 21% sportjátékokat (kosár-, kézilabda, futball stb.), 39% nem úszik, 75% pedig nem végez extrémsportokat (72. ábra). A sportoláshoz kapcsolódó kérdéseket a későbbiekben is fogjuk még vizsgálni, de már ebből is látszik, hogy a hallgatók jelentős többsége a régióban már most inaktív életmóddal jellemezhető, ami fontos probléma, s felhívja az egészségfejlesztő programok szükségességére a felsőoktatásban, ezen belül is külön hangsúlyt kell fektetni a rendszeres testmozgás, s ennek különböző formáinak jelentőségére és a lehetőségek biztosítására az infrastruktúra fejlesztése és programok szervezése által.



52. ábra: A pedagógusképzési karok hallgatóinak szabadidős tevékenységeinek gyakorisága

	Magaskultúra-fogyasztó	Társas, bulizós	Sportos-játékos	Magányos
Színházlátogatás	,861			
Kiállítás, múzeum látogatása	,760			
Mozizás	,493	,347		
Részvétel komolyzenei koncerten, hangversenyen	,477			
Chatelés, e-mailezés a barátokkal vagy rokonokkal, közösségi oldal látogatása		,686		
Shoppingolás/plázázás		,510		
Találkozás a barátokkal (pl. kávézóban, cukrászdában, pizzériában)		,479		
Tv-nézés, vagy filmek nézése a neten		,461		
Bulizás, kocsmázás		,434		
Zenehallgatás, részvétel könnyűzenei koncerteken		,422		
Sportrendezvény látogatása			,688	
Sportjátékok (pl. kosárlabda, kézlabda, röplabda, foci stb.)			,556	
Extrém sportok (gördeszka stb.)			,545	
Úszás			,528	
Kirándulás, túrázás			,480	
Biciklizés			,416	
Kártyázás vagy társas játék (pl. Monopoly, sakk stb.)			,360	
Olvasás				,513
Művészi alkotótevékenység				,362
Futás vagy séta				,343

11. táblázat: A szabadidő eltöltési preferenciák faktorai (N=1792)

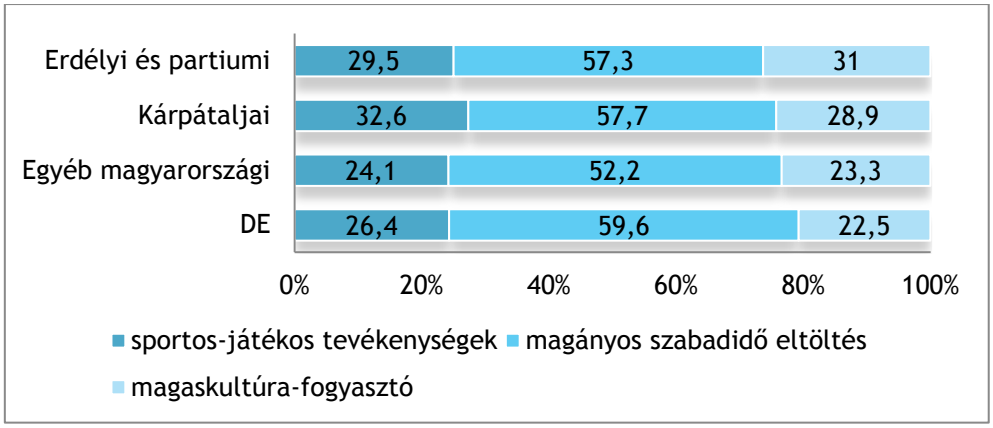
A változók összevonása érdekében faktorelemzést végeztünk, melynek segítségével négy szabadidő-eltöltési preferenciát különítettünk el.[8] Az első faktorba a színház, kiállítás, múzeum látogatása és a komolyzenei koncerten való részvétel került, ezért *magaskultúra-fogyasztó szabadidő eltöltésnek* neveztük el. A második faktorba került a bulizás, találkozás a barátokkal, chat-elés, közösségi portálok látogatása, shopping-olás/plázázás, könnyűzenei koncerteken való részvétel, otthoni tv-nézés, filmezés, így ezt a preferenciát *társas,*

[8] Maximum Likelihood módszerrel, DirectOblimin rotációval, a magyarázott variancia értéke 36,7%

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 (14. táblázat).

Az egyes szabadidős preferenciákat 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk át, ahol 0 jelenti, ha az adott szabadidő-eltöltési szokás egyáltalán nem, 100 pedig, ha teljes mértékben jellemző a válaszadóra. 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 legkedveltebbek (32,6 pont), őket követik az erdélyiek és partiumiak, majd a debreceniek, a legkevesebb pontszámot pedig az egyéb magyarországi intézmények diákjai érték el (24,1 pont). A magányos szabadidős 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 egyetemek diákjait vonzza: az erdélyiek és partiumiak 31, a kárpátaljaiak 28,9 pontot értek el, míg a debreceniek a legkevesebbet (22,5 pont) (73. ábra). Ebben az is szerepet játszik, hogy az olyan kulturális intézmények, mint a kisebbségi színházak, kiemelt jelentőséggel bírnak a határon túli magyar identitás- és hagyományőrzésben, ezért a kisebbségi magyarok esetében is 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 magyar válaszadók a magányos tevékenységeket tartalmazó preferenciában értek el magasabb pontszámot ukrán vagy román társaiknál (58,5 és 53,7 pont). A pedagógusjelöltek egészségtudatosabb életvitelét mutatja, hogy inkább jellemzők rájuk a sportos tevékenységek (29,3 és 26,8 pont), illetve a kulturális szórakozás és művészetek iránti fogékonyságát az, hogy fontosabbak számukra a magaskultúrát közvetítő intézmények látogatása (28,3 és 23 pont). Ezek az eredmények rávilágítanak arra, hogy a korábbi szocializációs hatásokon túl feltételezhetjük azt, hogy a pedagógusképzésben megfelelő hangsúlyt fektetnek, s hatékonyan működnek azok az értékátadó funkciók, melyek felkészítik a hallgatókat arra, hogy milyen nagy szerepük van leendő diákjaik számára mintaadóként egészségtudatosságra nevelni őket, s arra, hogy megfelelő figyelmet fordítsanak a művészetekre és kultúrára akár befogadóként, akár alkotóként. Emellett fontos megjegyezni, hogy a pedagógusjelölt hallgatók bár hasonlóan kedvelik a társas, bulis szabadidős tevékenységeket, mégis az eredmények rámutatnak arra is, hogy őket kevésbé vonzza a konzum fogyasztói társadalom kínálata, mint ahogy az korábbi vizsgálatainkban is igazolódott (Pusztai 2012). Ebből kifolyólag javasoljuk, hogy a pedagógus szabadidős preferenciáinak megfelelően az intézmények programkínálatában kellő hangsúlyt kapjanak a sportos és olyan kulturális tevékenységek, mint a kiállítások, múzeum és színházlátogatások, komolyzenei koncertek, illetve az ezekbe való esetlegesen kedvezményes belépők árusítása.



53. ábra: A szabadidő-eltöltési preferenciák átlagpontszámai a vizsgált intézményekben (N=1149)

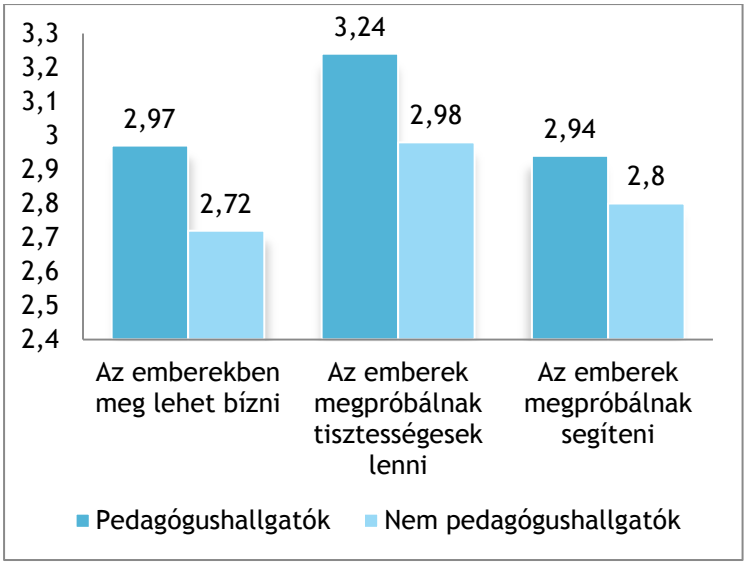
Ha az olvasást mint kulturális tevékenységet vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a hallgatók többsége (mintegy egynegyede) 2-3 könyvet olvasott az elmúlt évben. 9,5 százalék nyilatkozott úgy, hogy legalább tíz könyvet elolvasott, 4,6% pedig húszat. A legnépszerűbb műfajok a fantasy, sci-fi, klasszikus és romantikus regények, krimi, dráma, a szerzők pedig e műfajoknak megfelelően J. K. Rowling, J. R. R. Tolkien, Agatha Christie, Stephen King, Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Wass Albert.

Bizalom (Dusa Ágnes Réka)

A hallgatók bizalmi attitűdjeit más emberek felé három kérdéssel mértük. Kíváncsiak voltunk, a hallgatók mit gondolnak arról, általánosságban meg lehet-e bízni az emberekben, vagy nem árt óvatosnak lenni (átlag: 2,8; szórás: 1,14). Másrészt megkérdeztük, hogy a hallgatók szerint az emberek többsége megpróbálja-e kihasználni őket vagy tisztességesek-e (átlag: 3,07; szórás: 1,05). Végül azt kérdeztük meg, hogy a hallgatók szerint lehet-e azt mondani, hogy a legtöbb esetben az emberek megpróbálnak segíteni, vagy inkább az jellemző, hogy magukkal törődnek (átlag: 2,84; szórás: 1,06). Mindhárom kérdés esetén egy ötfokú skálán értékelték a kijelentéseket a hallgatók, a magasabb átlagok a pozitívabb attitűdökről árulkodnak, míg az alacsonyabb átlagok a bizalmatlanság jelei.

A pedagógus és nem pedagógushallgatók véleménye között mindhárom esetben kimutatható szignifikáns különbség. Általánosságban az mondható el a két csoportról, hogy a pedagógusjelöltek sokkal pozitívabban nyilatkoztak mindhárom kérdésben, tehát szerintük az emberekben meg lehet bízni, az emberek többsége tisztességes próbál lenni, valamint szerintük az emberek segítőkészek.

A pedagógusjelölteken belül viszont nem mutatható ki szignifikáns különbség sem a nemet, sem a szülők iskolázottságát sem a 14 éves kori településtípust tekintve. Ebből arra következtethetünk, hogy a pedagógusjelöltek bizalmi attitűdei viszonylag homogének.

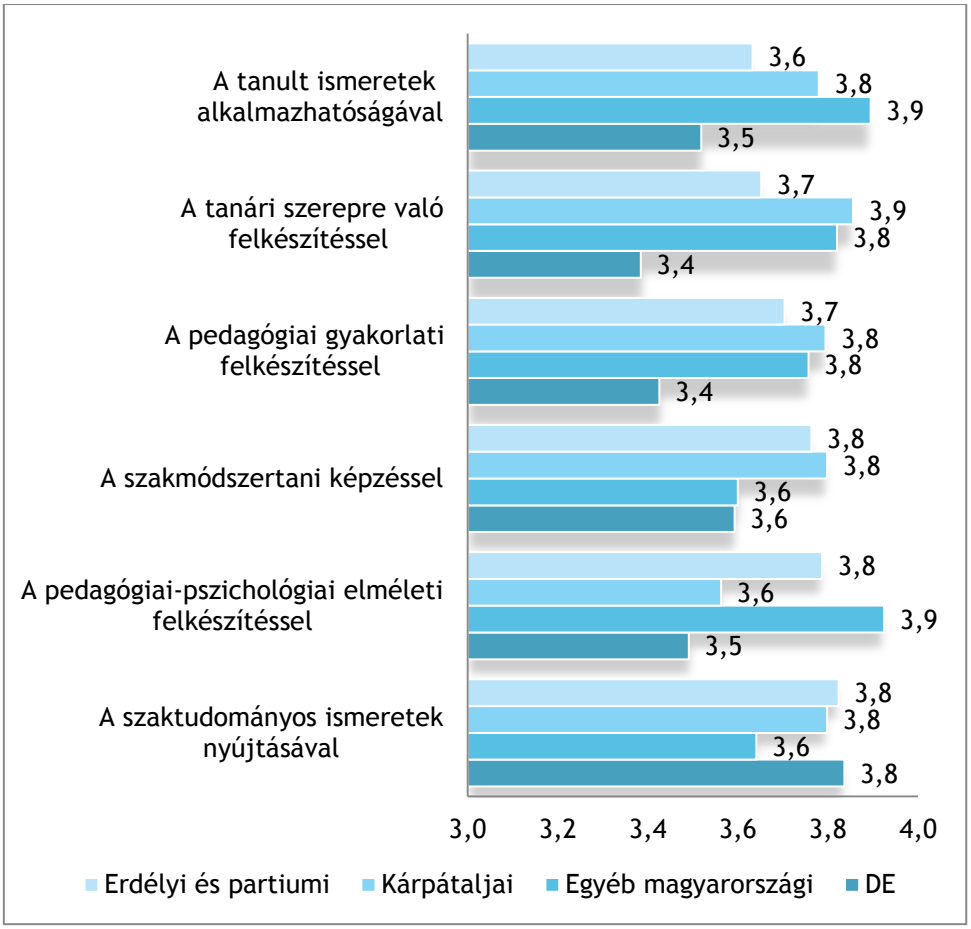


54. ábra: A pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek bizalmi attitűdjei (ötfokú skála átlagértékei)

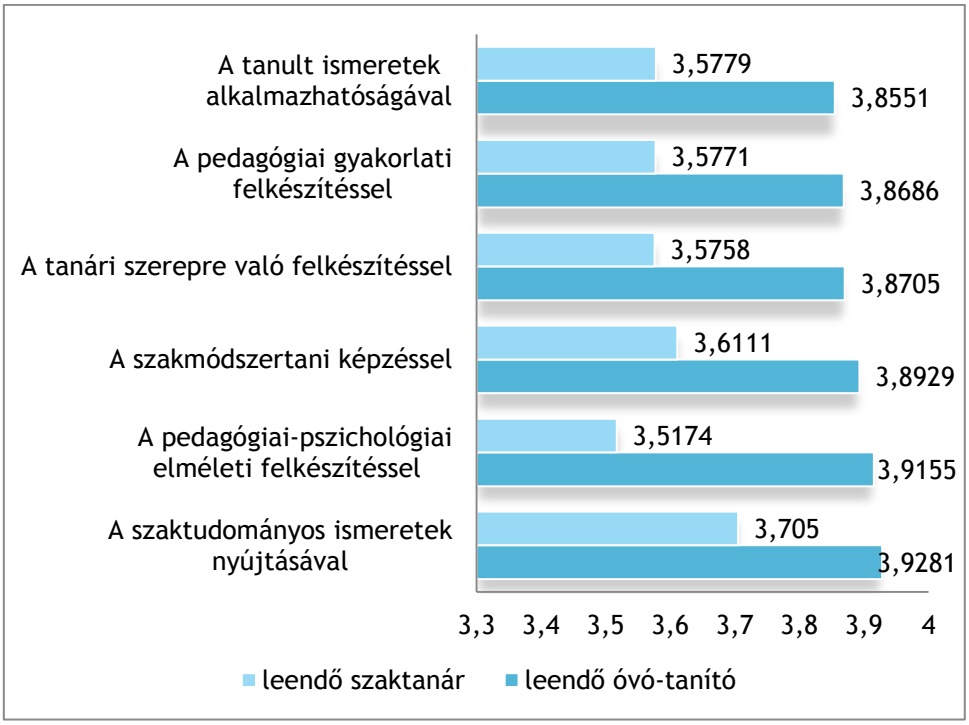
Az egyetemi képzéssel való elégedettség (Márkus Zsuzsanna)

A hallgatókat arra is megkértük, osztályozzák a pedagógusképzés tartalmát, a képzés különböző szegmenseivel való elégedettségüket. A Debreceni Egyetem pedagógusképzési hallgatói leginkább a szaktudományos ismeretátadással, a szakmódszertani képzéssel és ezek gyakorlati hasznával elégedettek, de kevésbé érzik úgy, hogy az egyetem felkészíti őket a tanári szerepre és a pedagógusmunka gyakorlatára.

Ebben a tekintetben jól körülhatárolható különbségek mutatkoznak az intézmények között. A kárpátaljai diákok például úgy vélik, hogy a képzésük elsősorban a tanári szerepre készíti fel őket, hozzásegíti őket a szaktudományos és módszertani ismeretek alkalmazásához, azonban képzésük pedagógiai-pszichológiai felkészítéséről és a tanult ismereteik gyakorlatba való átültethetőségéről elmarasztalóan vélekedtek. A partiumi és az erdélyi diákok legkevésbé az ismeretek alkalmazhatóságára és szintén a tanári szerepre való felkészítésre gondolnak pozitívan, úgy vélik, hogy a képzésük inkább a szaktudományos és a pedagógiai-pszichológiai elméleti ismeretek átadására helyezik a hangsúlyt.



55. ábra: Mennyire vagy elégedett a képzésedben a következőkkel? (1-egyáltalán nem, 5-nagyon)



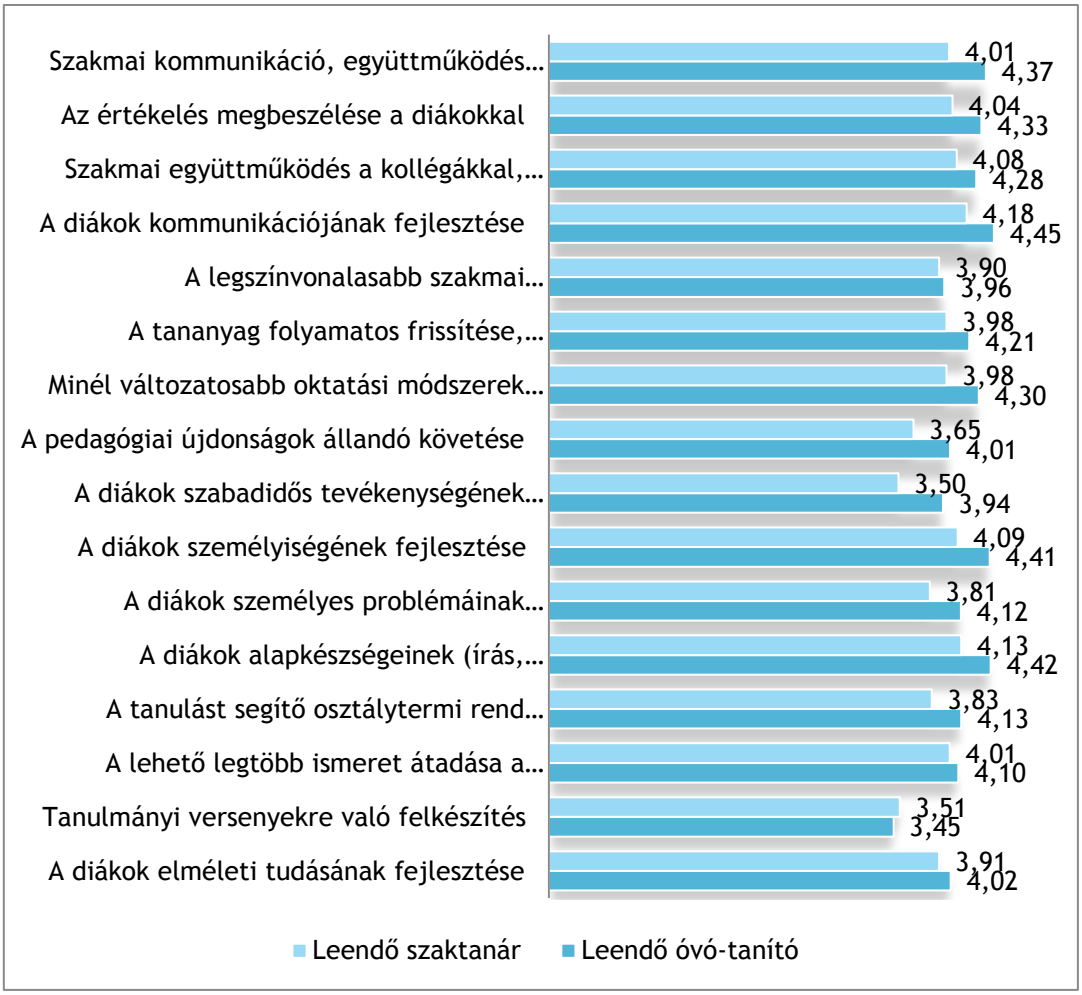
56. ábra: Mennyire vagy elégedett a képzésedben a következőkkel? (1-egyáltalán nem, 5-nagyon)

Fontosnak tartottuk azt is megvizsgálni, hogy hogyan alakul a debreceni diákok képzéssel való elégedettsége annak függvényében, hogy milyen iskolai szintre készülnek a pedagógushallgatók. Figyelemre méltó különbségeket tapasztaltunk. A leendő óvó-tanítók a képzés minden területével sokkal inkább elégedettek, mint jövőbeli szaktanár társaik. Ebben a tekintetben nem tapasztalható különbség az intézmények között.

A hallgatók jövőbeni pedagógiai céljai és nevelési értékei is az elemzés tárgyát képezik. A Debreceni Egyetem pedagógusképzési hallgatói jövendő pedagógiai munkájuk során elsősorban az ismeretátadásra és a készségfejlesztése helyezik a hangsúlyt, de nagy szerepet kap a kollégákkal és az iskolai közösségekkel való együttműködés is. A kárpátaljai diákok szintén jelentős szerepet tulajdonítanak az ismeretátadásnak és a készségfejlesztésnek, azonban náluk a diákok személyes odafigyelése is fontos. Hasonlóképp alakul a helyzet az erdélyi és a partiumi hallgatók körében is.

57. ábra: Leendő pedagógusként mely feladatokat látod kiemelten fontosnak? (1-egyáltalán nem, 5-nagyon)

Fontosnak tartottuk azt is megvizsgálni, hogy a különböző képzési szintekre készülő hallgatók körében milyen pedagógiai célok, nevelési értékmintázatok rajzolódnak ki. A két képzési szintre felkészítő képzések között nem érezhető számottevő különbség, a leendő pedagógusok elsősorban a diákok készségeinek fejlesztését helyezik előtérbe, kevéssé figyelnének a diákok szabadidejének szervezésére vagy a tanulmányi versenyekre való felkészítésre. A különbség az egyes célok jelentőségében mutatkozik. Általánosságban igaz, hogy a leendő óvók és tanítók fontosabbnak tartják ezen célokat.



58. **ábra: Leendő pedagógusként mely feladatokat látod kiemelten fontosnak? (1-egyáltalán nem, 5-nagyon fontos)**

A határon túli pedagógusképzésben nagyobb hangsúlyt kell fektetnie az államnyelv elsajátítására, ugyanis a leendő pedagógusok nyelvi szempontból speciális helyzetben találják magukat a képzés elvégzése után. Az iskolai dokumentációkat, tanterveket stb. államnyelven kell vezetni, továbbá a kárpátaljai magyar iskolákban egyre nagyobb mértékben figyelhető meg az a jelenség, hogy többségi családok magyar tannyelvű iskolába íratják gyerekeiket.

A leendő pedagógusok számára nem tűnik fontos pedagógiai célnak a pedagógiai újdonságok, a tananyag modernizálása, frissítése és a színvonalas továbbképzéseken való részvétel, vagyis a szakterületükön való folyamatos fejlődés. A pedagógus-életpálya modell kínálta megnyíló lehetőségekkel azonban csak az erre nyitott pedagógus szakemberek

fognak tudni élni, ezért ennek az igénynek a kialakulását szükséges lenne támogatni a pedagógusképző intézményeknek.

A Debreceni Egyetem pedagógusképzési hallgatói leginkább a szaktudományos ismeretátadással, a szakmódszertani képzéssel és ezek gyakorlati hasznával elégedettek, de kevésbé érzik úgy, hogy az egyetem felkészíti őket a tanári szerepre, ami mögött megítélésük szerint a pedagógiai tapasztalatszerzés egysíkú, kései lehetőségei és nem kielégítő volumene áll.

A szakok presztízse és a tanári pálya megítélése (Bocsi Veronika)

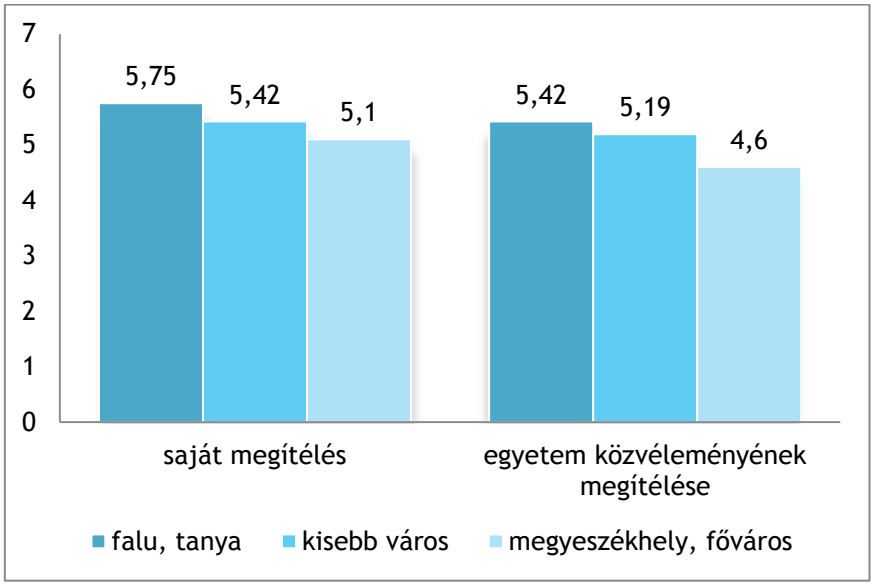
A magyar felsőoktatás eltömegesedése az 1990-es években következett be, s az új rendszerben megtaláljuk azokat a szegmenseket is, amelyek az elsőgenerációs értelmiségivé válás terepeit képezik. Itt a hallgatók egy jelentős része nem középosztálybeli háttérrel bír, valamint az egyes intézmények és az oktatók mutatói is jóval elmaradnak a „nagy" egyetemek eredményeitől. A Debreceni Egyetem az ország talán legszélesebb tudományterületi spektrummal bíró intézménye, s rendre szerepel a nemzetközi felsőoktatási rangsorokban, ugyanakkor hallgatói összetétele regionálisnak mondható, hiszen az ország rosszabb gazdasági mutatókkal bíró keleti és északi részét éri el, illetve a határon túli magyarság számára képez továbbtanulási célpontot (Teperics 2006). Az intézményi struktúra tartalmazza az elitképzésekhez sorolható karokat, illetve olyan egységeket is, amelyeknek presztízse jóval alacsonyabb. A magasabb presztízzsel bíró szakok-karok hallgatóinak szociokulturális háttere is kedvezőbb képet mutat – mindazonáltal bizonyos szervezeti egységeknek ettől függetlenül is egyedi jegyekkel bírhatnak (ilyen például az IK hallgatói bázisa – v.ö. Bocsi 2015). A területen lefolyatott korábbi vizsgálatok arra utalnak, hogy a diákok fejében kiforrott rangsor van azzal kapcsolatosan, hogy egyes intézményi szegmenseknek milyen az egyetemen belüli pozíciója – erre vonatkoznak Fónai (2009) kutatásai is.

A szakok presztízsét jelentős mértékben befolyásolják a munkaerő-piaci kimenet lehetőségei is. A szakok presztízsét azonban nem csupán az elhelyezkedéshez szükséges idő hossza alakítja – erre utalnak például az EK adatai, hiszen az egészségügy területén az elhelyezkedési idő minimális, miközben a kar presztízse a DE-n folyó kutatások alapján nem túl kedvező (Fónai 2009).

A tanári hivatás presztízse, megítélése összetett jelenség. Egyrészt a tanári pályát az „elhívás" jelenségéhez is köthetjük, ami egy belső elhivatottsággal kapcsolódik össze (Hirschi 2011), s ez akár a kedvezőtlenebb anyagi helyzet vagy az anyagi kiadások ellenére is az oktatási-nevelési intézményeken tarthatja a munkavállalókat. Másrészt a presztízs nem pusztán anyagiakban mérhető, mivel a tanári pálya egyfajta szimbolikus tőkét is biztosít a pedagógusoknak – különösen megragadható ez a jelenség a kisebb települések közösségeiben vagy a jól működő intézményi-szülői kapcsolathálók esetében. Kutatási kérdéseink között szerepelt a pedagóguspálya anyagi megbecsültségének megítélése is – ezt a kérdést az életpálya-modell bevezetése különösen aktuálissá teszi.

A Szaktárnet 2015-ös adatbázisának felhasználásával egyrészt arra kerestük a választ, hogy hogyan értékelik a diákok a saját szakjuk presztízsét, illetve mi a véleményük arról,

hogy az egyetem „közvéleménye” hová is helyezi ebben a rangsorban a képzésüket. Ebben a két esetben egy nyolcfokozatú skálán kellett a diákoknak értékelniük a saját szakjukat. Másrészt a pedagóguspálya megítélését igyekeztünk felmérni hét dimenzió segítségével (itt a hallgatók ötfokozatú skálát használtak). A szakok megítélése kapcsán kijelenthetjük, hogy pedagógusjelöltek véleménye kedvezőbb, hiszen saját megítélésük átlagértéke a nyolcas skálán 5,55 volt, míg az egyetemi közeg véleményét 5,19-re becsülték. Ezek az értékek alacsonyabbak a nem pedagógusjelöltek esetében (4,36 és 4,04). A különbségek ANOVA-teszttel vizsgálva is szignifikánsak voltak ($p<0,05$, sig.: 0,001 és 0,005). Ezeket az adatokat látva el kell gondolkodnunk azon, hogy vajon hogyan is definiálhatják a hallgatók a presztízs fogalmát (ez további, ugyanakkor kvalitatív kutatásokat igényelne), illetve ide kapcsolhatjuk a kontraszelekció problémakörét is. Kérdés az is, hogy ha a diákok a korábbi életvilágaik lenyomatának segítségével (például egy falusi környezet) értelmezik e presztízst, akkor a saját megítélésük mennyire állja meg a helyét egy tágabb gazdasági-társadalmi összefüggésben. A településtípus mint életvilág kontextusa kapcsolható a falusi értelmiség közösségi szerepvállalásához is. Talán ez ragadható meg abban a tényben, hogy az elemzés során felhasznált szociodemográfiai változók – a településtípus kivételével – nem alakították a presztízzsel kapcsolatos átlagokat, míg a falvakból érkező diákok ezeket a területeket magasabbra értékelték (57. ábra).

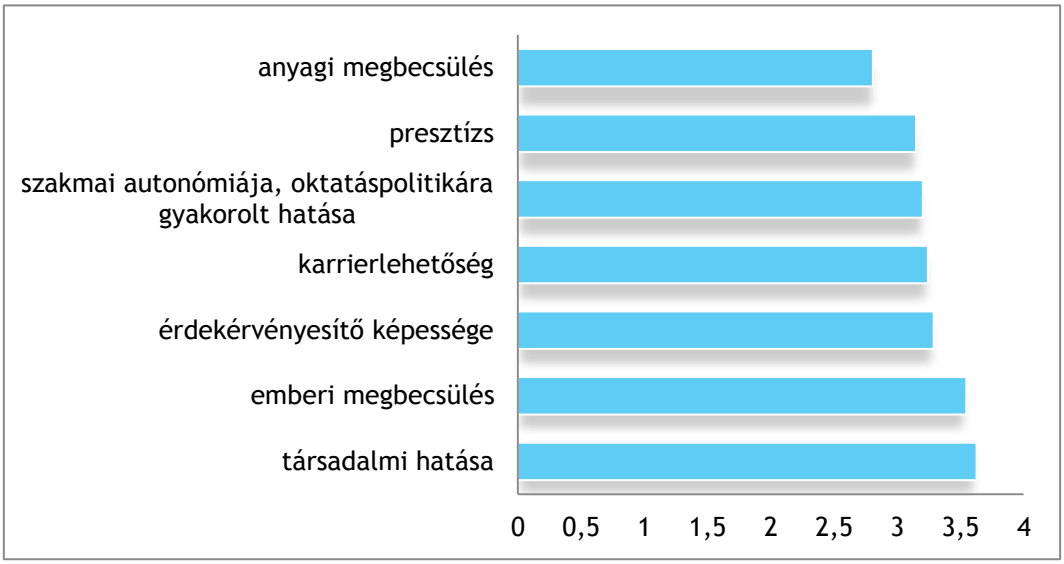


59. ábra: A saját szak presztízsének megítélése nyolcfokozatú skálán mérve pedagógushallgatók körében (N=572, ANOVA-teszt, $p<0,05$, Szign.: 0,027 és 0,018)

Az ISCED-szintek a választott szak presztízsét nem alakították, ami a presztízs konceptualizálásának szükségességét szintén felveti, mivel a különböző szinteken például eltérő keresetekre számíthatnak a pedagógusjelöltek (elég, ha egy óvónő és egy szaktanár közötti különbségekre gondolunk). A kérdőív kitöltésének nyelve ugyanakkor magyarázta

az eltéréseket, méghozzá úgy, hogy a magyar nyelven kitöltők becsült értékei mind a két esetben alacsonyabbak voltak.[9]

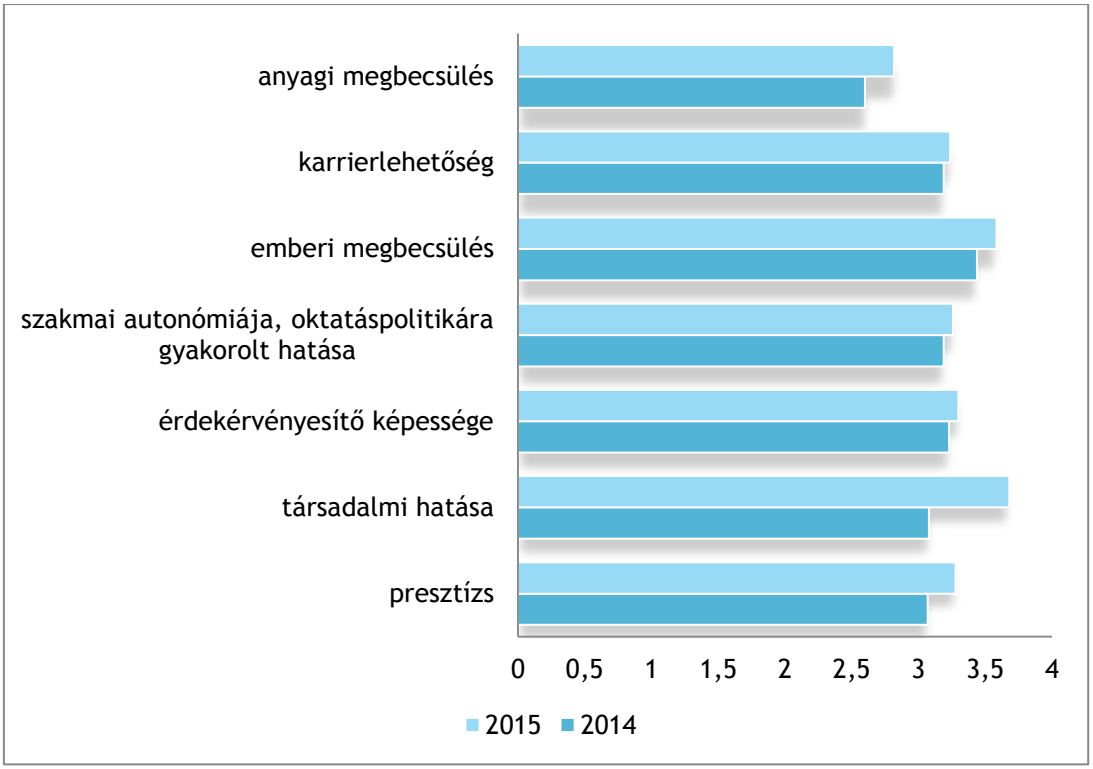
A pedagóguspálya megbecsültségével kapcsolatos adatokat az 58. ábra mutatja be. Láthatjuk, hogy az emberi-társadalmi tényezők kapták a magasabb átlagértékeket, s a lista utolsó pozíciójában az anyagi megbecsültséget találjuk. Ezek az adatok is megerősítik a szakválasztás esetében feltárt összefüggéseket. Hogy a pedagógus-karrier a hallgatói értelmezésben elválik a javadalmazástól, arra az anyagi megbecsültség és a karrierlehetőség eltérő helyzete is utal.



60. ábra: A pedagóguspálya megítélésének dimenziói ötfokozatú skálán (N=572)

Ha az adatokat összevetjük az előző évben felvett vizsgálat eredményeivel, akkor a pedagóguspálya megítélésének változásaira vonatkozólag is megfogalmazhatunk óvatos megállapításokat (59. ábra). Egyrészt szembetűnik, hogy negatív irányú változás nem tapasztalható, s bizonyos területek esetében nagyobb mértékű növekedést is kimutathatunk (például a társadalmi hatás esetében). Szintén jelentős elmozdulást figyelhetünk meg az anyagi megbecsültség területén, míg a karrierlehetőség és a presztízs distanciája ettől szűkebbnek mutatkozik. Ha hihetünk az adatoknak, az utóbbi változás valószínűleg az életpálya-modell hatását is magába foglalja. A tanári-pedagógusi pálya megítélésének pozitív változásában azonban minden bizonnyal az intézményi, az oktatói és a tudományos terület hatásai is szerepet játszanak.

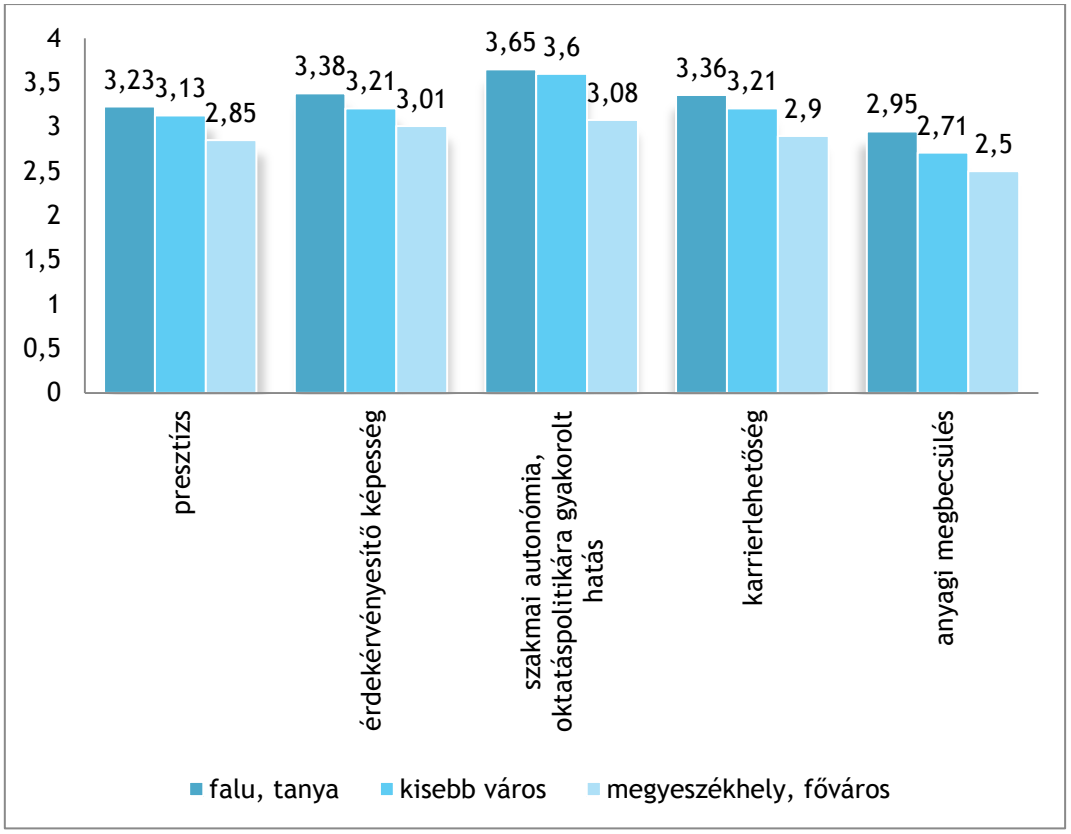
[9] A területi-intézményi bontás, úgy véljük, jelen esetben összevetésre nem alkalmas, mivel minden egyes intézmény más és más szakos struktúrával rendelkezik, illetve a szervezeti egységek tekintetében is teljesen más a felépítésük.



61. ábra: A pedagóguspálya megítélésének változása az elsőéves (2014) és a másodéves (2015) pedagógushallgatók körében (N=304 és 572)

Ha a megítélés dimenzióinak szociodemográfiai hátterét vizsgáljuk meg, akkor bizonyos változók hatása gyengének mutatkozik (nem, anya végzettsége), más esetben pedig nem találunk szignifikáns kapcsolatot. A településtípus ugyanakkor a használt dimenziók nagyobb hányadát magyarázta. A kapcsolatok irányai megegyeznek a szakok presztízsének esetében tapasztaltakkal, tehát 14. életévben megadott falusi lakóhely magasabb átlagokat eredményez. Elképzelhető, hogy nem csupán a pedagógus-pályához, hanem a felsőoktatás egészéhez is kedvezőbb jegyek tapadnak ebben az almintában. A jelenség magyarázataként szintén a falvakhoz, kistelepülésekhez kapcsolódó életvilágok eltérő munkaerőpiaci és közösségi jegyeit tudjuk megnevezni (60. ábra).

A kérdőív kitöltésének nyelve négy szignifikáns kapcsolatot mutatott, és ezek mindegyikében az ukrán-román nyelvű alminta átlagértékei voltak magasabbak. Az ISCED-szintek mentén is tapasztalhattunk eltéréseket, s minden esetben (még a presztízs esetében is) az alacsonyabb ISCED-szintre készülő hallgatók értékelték kedvezőbben a tanári pálya egyes dimenzióit. A területi-intézményi dimenziót felhasználva azt az eredményt kapjuk, hogy a DE és más magyarországi intézmények hallgatóinak pályaképe negatívabb, míg a kárpátaljai alminta átlagai a legmagasabb értéket mutatják.



62. ábra: A pedagóguspálya megítélése települési szintű bontásban (N=572, ANOVA-teszt, p<0,05, sig.: 0,037, 0,035, 0,001, 0,012 és 0,038)

Összességében a pedagógusképzéssel és a pedagógus-pálya presztízsével, illetve megítélésével kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy annak megítélése a falusi környezetből érkező hallgatók körében kedvezőbb. Fontos lenne ugyanakkor, hogy a nagyvárosi környezetből érkező diákok előzetes pályaképében is hasonlóan pozitív jegyek legyenek megtalálhatók. A képzés hatására dokumentálható elmozdulások arra utalnak, hogy a hallgatók pályaképe kedvező előjelű változásokat mutat.

A felsőoktatás mint a társadalmi kohézió megteremtéséért felelős közeg

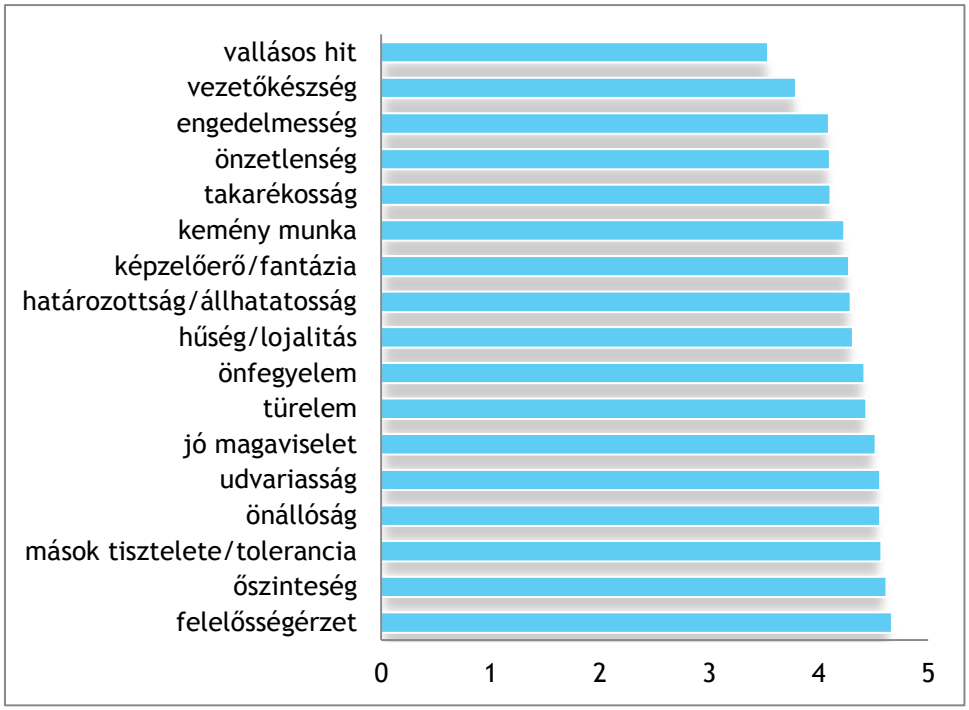
A gyermeknevelési értékek rajzolatai (Bocsi Veronika)

A gyermeknevelési értékek vizsgálata nem tartozik az értékek kutatásának fő csapásirányai közé. Ennek ellenére fontos területnek tekinthető, hiszen ezekben a preferenciákban esszenciálisan nyilvánulnak meg a kultúra által előírt normák rendszerei, az emberi együttélés vélt feltételei, az emberi életpályákon elérhető célok, illetve az ezekhez szükséges eszközök. Kimondva–kimondatlanul benne foglaltatnak a gyermekek számára elképzelt mobilitási pályák is. A hazai és nemzetközi kutatások rámutatnak arra (például Szabados 1995), hogy a gyermeknevelési értékek, akár csak az értékpreferenciák más területei, a rétegződésbe is beágyazottak. Más értékeket preferálnak egy ún. középosztálybeli gondolkodásban (például a kreativitás, az önállóság, a vezetőkészség), s másokat a társadalmi hierarchia alsóbb vagy feltörekvő rétegeiben (például engedelmesség, takarékosság). A gyermeknevelési értékek által megrajzolt tér azonban több összetevőből áll, s a különböző szocializációs ágensek területén más és más rajzolatot mutathat. Eltérhetnek egymástól az otthoni minták és a kortárscsoportban megismert rajzolatok, de sajátos jegyekkel jellemezhetők az intézményekben elvárt normák és célok. S ha a családi háttér mintegy távolabb esik az iskola nyújtotta életvilágtól, akkor a gyermeknevelési értékek területén is nagyobb distanciákat tapasztalhatunk. Más gyermekképpel, koncepcióval „dolgoznak" a szülők, és mással az intézmények óvodapedagógusai, tanítói és tanárai.

A gyermeknevelési elvek intézményi szintű ismerete ugyanakkor abban segít minket, hogy megértsük azokat a mechanizmusokat, amelyek között a gyermekek felnőnek – mindez rávilágít tehát az intézményi miliő nehezen leírható és visszaadható világára (Buchbinder et al. 2006). A korábbi életkorokban történő óvodáztatás és az egész napos oktatás bevezetése kiterjesztette az intézményekben töltött időkereteket, így a pedagógusok koncepciói által megkonstruált gyermeknevelési értékek terének is minden bizonnyal fokozottabban érvényesül a hatása.

Kanfo és Sagiv (2004) rámutatott arra, hogy a pedagóguspálya bizonyos, általános értékpreferenciák segítségével is megragadható érték-térben helyezkedik el. Ez a terület a Schwartz-féle (2003) modellben a tradíciók és az univerzalizmus dimenziói közé helyezi a tanári, illetve a kisgyermekkorban történő pedagógusi munka értékeit. A szerzőpáros modelljében ezen szakmák esetében a szociális beállítottság is nagy hangsúlyt kap. Ha azt feltételezzük, hogy az egyes szakmák befolyásolják a diákok gondolkodását, vagy bizonyos beállítottsággal bíró hallgatókat vonzanak, akkor a gyermeknevelési értékek esetében is tradicionálisabb rajzolatot feltételezhetünk a pedagógusszakos hallgatók esetében. A hazai és nemzetközi értékvizsgálatok eredményeit áttekintve a magyar társadalom esetében materiálisabb beállítottsággal találkozunk (Keller 2009). A gyermeknevelési értékek esetében Magyarországon az őszinteség, a felelősségérzet, az önállóság, mások tisztelete és az udvariasság itemei a legfontosabbak, míg a lista végén a fantázia, a vallásos hit és a vezetőkészség helyezkednek el (Csurgó – Kristóf 2012)

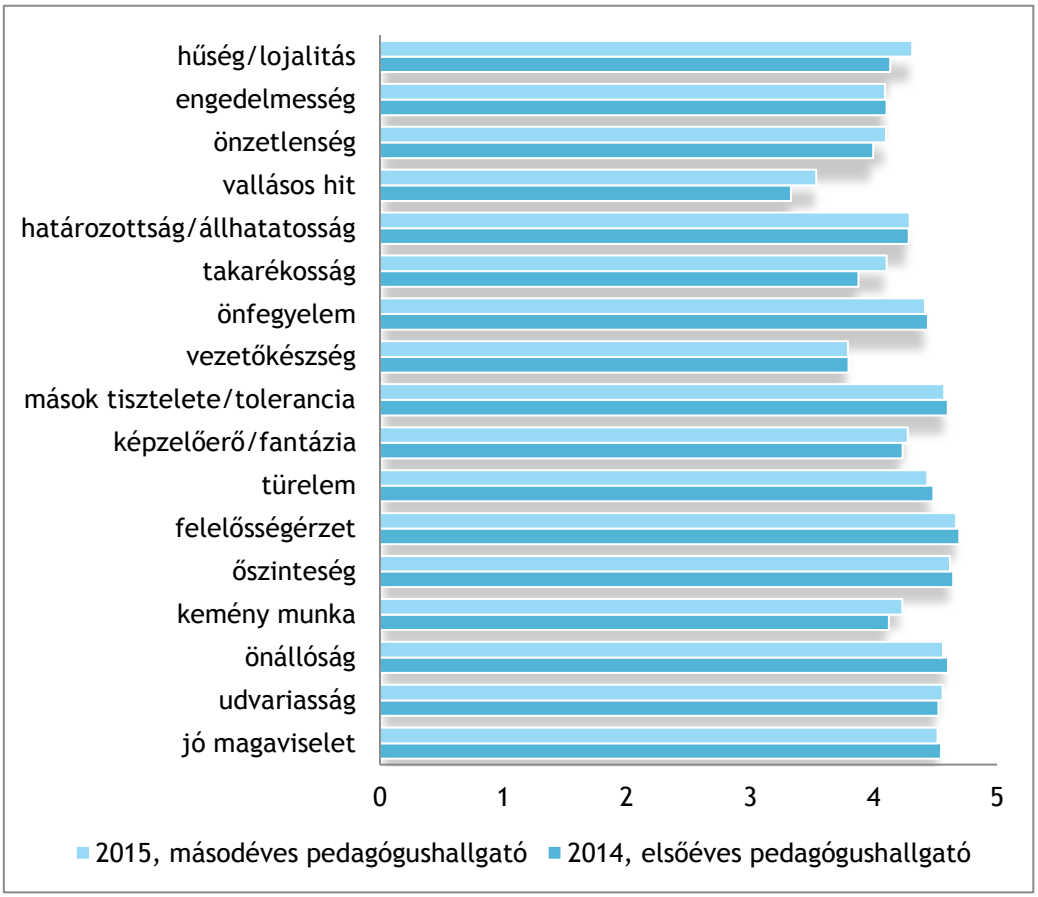
Elemzésünk első részében a pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek rajzolatát tekintjük át. A megkérdezetteknek 17 itemet kellett ötfokozatú skálán értékelniük. A kapott adatokat az 69. ábra tartalmazza. Az ábráról leolvasható, hogy az első helyeken szereplő értékek megegyeznek az EVS negyedik hullámának magyar értékeivel, még ha a pozíciókban apróbb eltérések figyelhetünk is meg. Az értelmiségi lét jellegzetességeit mutatja a képzelőerő/fantázia előkelőbb pozíciója (az országos adatokban a 14. helyen találjuk), az engedelmesség kedvezőbb helyzete (az országos adatokban a 12. pozícióban található). Ki kell még emelnünk a hűség/lojalitás esetében megmutatkozó különbséget, hiszen a magyar adatok során ez jóval hátrébb, pontosan a 14. pozícióba sorolódik (v.ö. Csurgó – Kristóf 2012). A kimutatható különbségek a középosztálybeli jegyek irányába mutatnak. Bizonyos itemek esetében ugyanakkor, amelyek az egyéni karrierek szempontjából kulcsfontosságúak, nem találunk komolyabb eltéréseket (például vezetőkészség).



63. ábra: A pedagógusjelöltek gyermeknevelési értékeinek rajzolata ötfokozatú skálával mérve (N= 572, Szaktárnet adatbázis 2015)

Korábban utaltunk arra, hogy a hallgatókat a képzésük alatt számos, a gondolkodást is alakító hatás éri. Ezek egy része minden bizonnyal intézményi hatás, és a gyakorlatokat, az adott tudomány hatásmechanizmusát és az oktatói és intézményi befolyást sejthetjük mögötte. Másrészt a kortárs csoportokból eredő változásokat, az életkori hatásokat, illetve a társadalmi-gazdasági kontextust sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Elemzésünk során lehetőségünk nyílott arra, hogy a 2015-ös adatbázisból leválasszuk a másodéves pedagógusszakos hallgatókat, és a gyermeknevelési értékek rajzolatát összevessük az egy évvel korábbi, elsőéveseket tartalmazó adatbázis rajzolataival (70. ábra). Komolyabb eltéréseket nem tapasztalhatunk, ugyanakkor bizonyos itemek esetében kisebb elmozdulások láthatók. Ezen itemek túlnyomórészt a közösségi, tradicionális gyermeknevelési értékek erősödésének irányába mutatnak (például hűség, vallásos hit, takarékosság). Ezt a jelenséget két tényezővel magyarázhatjuk: egyrészt, Debreceni Egyetemre fókuszáló vizsgálataink a korábbi években hasonló elmozdulást dokumentált az általános preferenciák területén

(v.ö. Bocsi 2015), akár ennek egyfajta „folytatása” lehet az itt megfigyelt jelenség. Másrészt az intézményi hatások és a gyakorlatok eredményének tekinthetjük, s azt feltételezhetjük, hogy a diákok gyermeknevelési elveit a pedagógushallgatóként eltöltött egy év formálta át.



64. ábra: A gyermeknevelési értékek területén tapasztalható elmozdulások az elsőéves, illetve a másodéves pedagógushallgatók között ötfokozatú skálával mérve (N= 304 és 572)

A következő lépésben összevetettük a pedagógus- és a nem pedagógushallgatók esetében kapott átlagokat az egyes gyermeknevelési értékek esetében. Négy esetben találtunk szignifikáns eltéréseket az ANOVA-teszt segítségével (sig.: 0,019, 0,011, 0,000 és 0,035, $p<0,05$). Az érintett változók a kemény munka, a képzelőerő/fantázia, a vallásos hit, illetve az engedelmesség voltak. A magasabb értékek az első item kivételével a pedagógushallgatókhoz kapcsolhatók. A fantázia tipikus középosztálybeli elv, az iskolai sikeresség egyik alapja, míg a vallásos hit a tradicionálisabb értékszerkezetből eredeztethető, amely egyrészt a pedagógus pálya sajátossága lehet, másrészt pedig a diákok szociokulturális hátteréből is adódhat, illetve az intézményi hatásokat is megemlíthetjük (például a tanítóképzés Debrecenben a Debreceni Református Hittudományi Egyetem égisze alá tartozik). Az engedelmesség, mint gyermeknevelési érték ugyan a hátrányosabb helyzetű rétegek jellemzője, de felfoghatjuk a tanári pályát jelentősen „megkönnyítő” viselkedési elvként is. A kemény munka eltérő átlagai ugyanakkor nehezebben megmagyarázhatók – talán a pedagógusjelöltek kevésbé munkaelvű, karrier-centrikus értékterei állhatnak a distancia hátterében.

Azt is megvizsgáltuk, hogy a szociodemográfiai változók (nem, településtípus, a szülők iskolai végzettsége, illetve az intézményi-képzési változók) hogyan alakítják a gyermeknevelési értékeket a pedagógushallgatók esetében. A nem esetében azt tapasztalhattuk, hogy a nők az itemeket általánosságban értékelik magasabbra, így egy kivételével szignifikáns kapcsolatokat találtunk. Ezért ebben az esetben nem az átlagokat, hanem a pozíciókat hasonlítottuk össze (12. táblázat). A rajzolatok illeszkednek a tradicionális nemi szerepekhez, és a férfiak praktikusabb-materiálisabb, inkább autonóm jegyeit olvashatjuk ki belőlük, míg a nők esetében a mások tisztelete, a hűség, illetve az engedelmesség kap magasabb pozíciókat.

Pedagógushallgató fiúk	Pedagógushallgató lányok
felelősségérzet	Felelősségérzet
önállóság	Őszinteség
őszinteség	**mások tisztelete/tolerancia**
udvariasság	Udvariasság
mások tisztelete/tolerancia	**Önállóság**
önfegyelem	jó magaviselet
jó magaviselet	Türelem
türelem	**Önfegyelem**
képzelőerő/fantázia	**hűség/lojalitás**
határozottság/állhatatosság	határozottság/állhatatosság
takarékosság	**képzelőerő/fantázia**
kemény munka	kemény munka
hűség/lojalitás	**Engedelmesség**
önzetlenség	Önzetlenség
engedelmesség	**Takarékosság**
vezetőkészség	Vezetőkészség
vallásos hit	vallásos hit

12. táblázat: A gyermeknevelési értékek pozíciója nemi bontásban (N=108 és 452 – kékkel, illetve pirossal a kettőtől nagyobb pozíció-eltérést jelöltük pozitív irányban)

A szülők végzettségének vizsgálatakor azt találtuk, hogy azok befolyásoló ereje csekélyebbnek mutatkozott – a későbbiekben ezen területek többváltozós statisztikai elemzése felszínre hozhatja a független változók hatásait. A településtípus esetében egy, a magyar társadalom egészének megfeleltethető rajzolatot találtunk, hiszen a vallásos hit és az engedelmesség a falvakban és a kisebb városokban, míg a képzelőerő/fantázia a megyeszékhelyeken kapott magasabb értékeket (ANOVA-teszt, $p<0,05$, sig.: 0,005, 0,000 és 0,044).

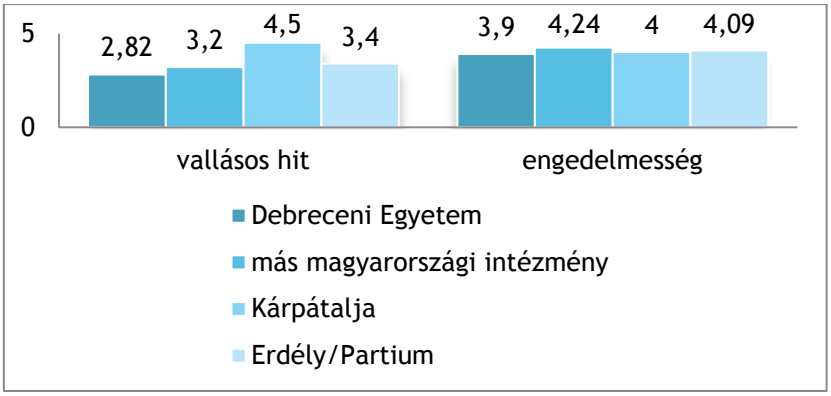
Az ISCED-szintek esetében szintén a nemek alakító hatásához hasonló jelenséget tapasztaltunk az átlagok területén – méghozzá azt, hogy az óvós és tanítós hallgatók sokkal inkább voltak elkötelezve az egyes értékeknek. Azonban a képzések jellegének eltérései

miatt azt feltételeztük, hogy a sorrendek vizsgálatával fogunk találni különbségeket. A kapott adatokat a 13. táblázat tartalmazza. A szaktanárok esetében a felelősségérzet és az önállóság kapott magasabb pozíciókat – ezeket a tudatos, autonóm munkavégzéshez, tanuláshoz kapcsolódó sajátosságoknak tekinthetjük, míg az alacsonyabb ISCED-szinteken a mások elfogadása és az engedelmesség volt jellemzőbb.

Óvodapedagógusok és tanítók	Szaktanárok
mások tisztelete/tolerancia	**felelősségérzet**
őszinteség	őszinteség
felelősségérzet	**önállóság**
udvariasság	udvariasság
jó magaviselet	**mások tisztelete/tolerancia**
önállóság	jó magaviselet
türelem	önfegyelem
önfegyelem	türelem
hűség/lojalitás	hűség/lojalitás
határozottság/állhatatosság	határozottság/állhatatosság
képzelőerő/fantázia	képzelőerő/fantázia
kemény munka	kemény munka
engedelmesség	önzetlenség
takarékosság	takarékosság
önzetlenség	**engedelmesség**
vezetőkészség	vezetőkészség
vallásos hit	vallásos hit

13. táblázat: A gyermeknevelési értékek pozíciója ISCED-szintű bontásban (N = 187 és 394, kékkel, illetve pirossal a kettőtől nagyobb pozíció-eltérést jelöltük pozitív irányban)

Ha az intézményi hatásokat elemezzük, akkor két ponton találunk szignifikáns különbségeket az alminták között: a vallásos hit és az engedelmesség esetében (71. ábra). Az ábráról leolvasható, hogy a kárpátaljai pedagógushallgatók a vallásos hitet, mint gyermeknevelési értéket kiugróan fontosnak tartják, míg a DE hallgatóinak átlagai jóval alacsonyabbnak mutatkoznak. Az engedelmesség esetében jóval kiegyenlítettebb képet találunk, ugyanakkor a legalacsonyabb átlagokat ebben az esetben is a DE diákjainak az almintájában tapasztalhatjuk. Ha a pedagógusjelölteket és a nem pedagógus hallgatókat intézményenként választjuk le, akkor a legnagyobb távolságot a két alminta között az erdélyi/partiumi diákok esetében találjuk. A mintázatok minden területi egységen belül arra utalnak, hogy a pedagógusi pályákra lépő diákok gyermeknevelési értékei tradicionálisabbak.



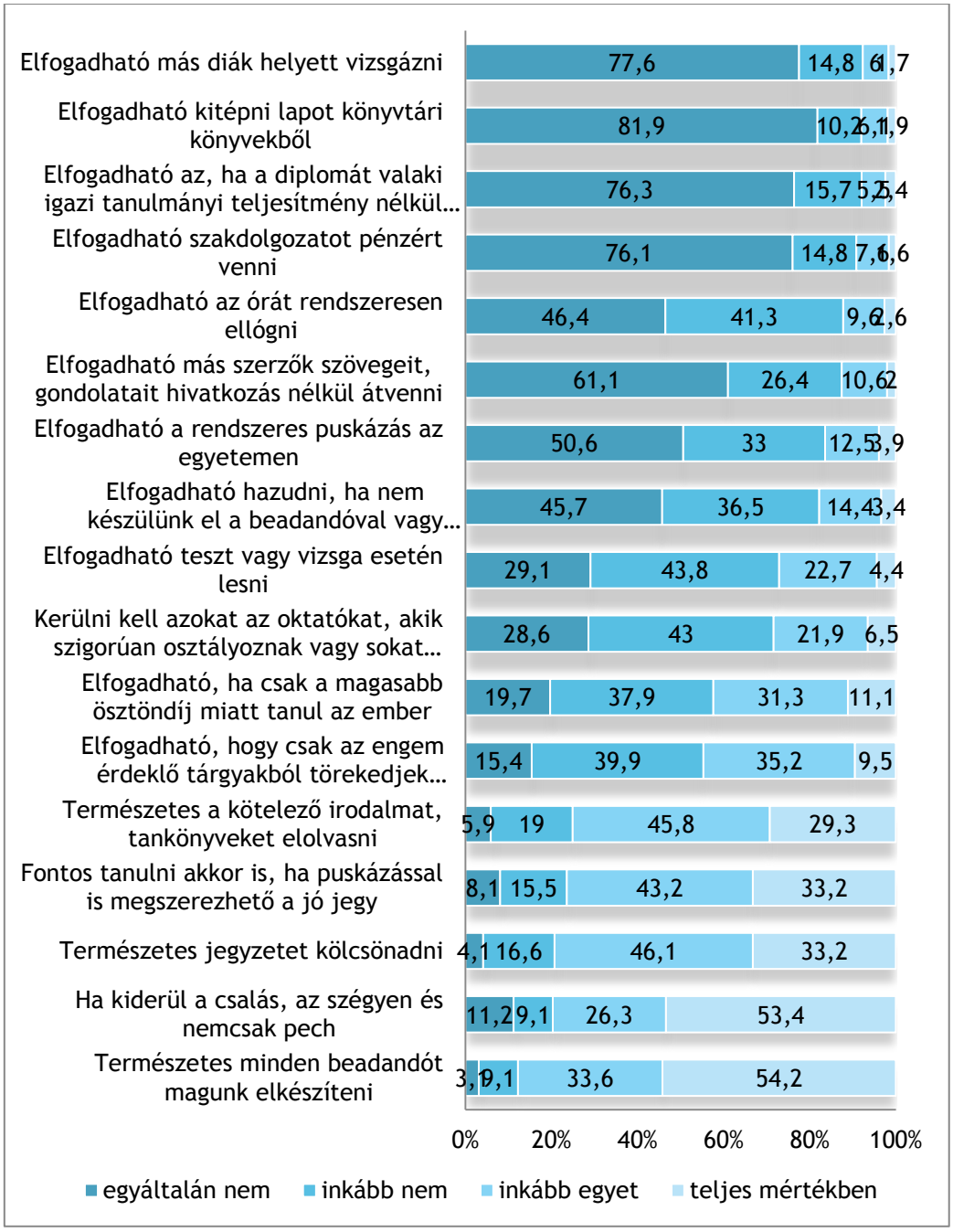
65. ábra: A vallásos hit és az engedelmesség átlagértékei területi/intézményi bontásban ötfokozatú skálával mérve (ANOVA-teszt, p<0,005, sig.: 0,000 és 0,042, N=572)

Abban az esetben, hogyha a mintánkban a nem pedagógushallgatókat választjuk le, s ennek szűrőjén keresztül vizsgáljuk meg a magyarázó változók hatásait, azt tapasztaljuk, hogy azok hatásmechanizmusa eltérő lesz. A férfiak és a nők gyermeknevelési elvei közelebbi rajzolatokat mutatnak (kevesebb szignifikáns eltérést tapasztalunk), ami a hagyományos nemi szerepek halványabb jelenlétére utal. Jelentősen módosul az apa végzettségének hatása is, hiszen több item esetében találunk kimutatható eltéréseket. Ha csupán a nem pedagógushallgatókat elemezzük, a területi/intézményi bontás a vallásos hit fontosságát is alakítja, s emeli meg annak értékét a kárpátaljai és az erdélyi mintában.

A gyermeknevelési értékek elemzésének összegzéseként azt mondhatjuk a Szaktárnet adatbázisok alapján, hogy a pedagógusképzésben résztvevő diákok nevelési elképzelései sokkal inkább tradicionális képet mutatnak, ami illeszkedik a tanári pálya értéktereihez (vö. Knafo és Sagiv 2005). Elemzésünk talán legérdekesebb eredményét az ISCED-szintek bontása adta. Az eltérő ISCED-szintekre készülő hallgatók ide vonatkozó preferenciái felvetik azt a kérdést, hogy az eltérő gyermeknevelési elvek vajon befolyásolni fogják-e, s ha igen, akkor hogyan alakítják majd az olyan területeket, mint a gyermekek értékelése (gondoljunk itt az engedelmesség itemének eltérő pozíciójára) vagy a tanulási folyamat autonóm megtervezése és végrehajtása.

A tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállás (Ceglédi Tímea)

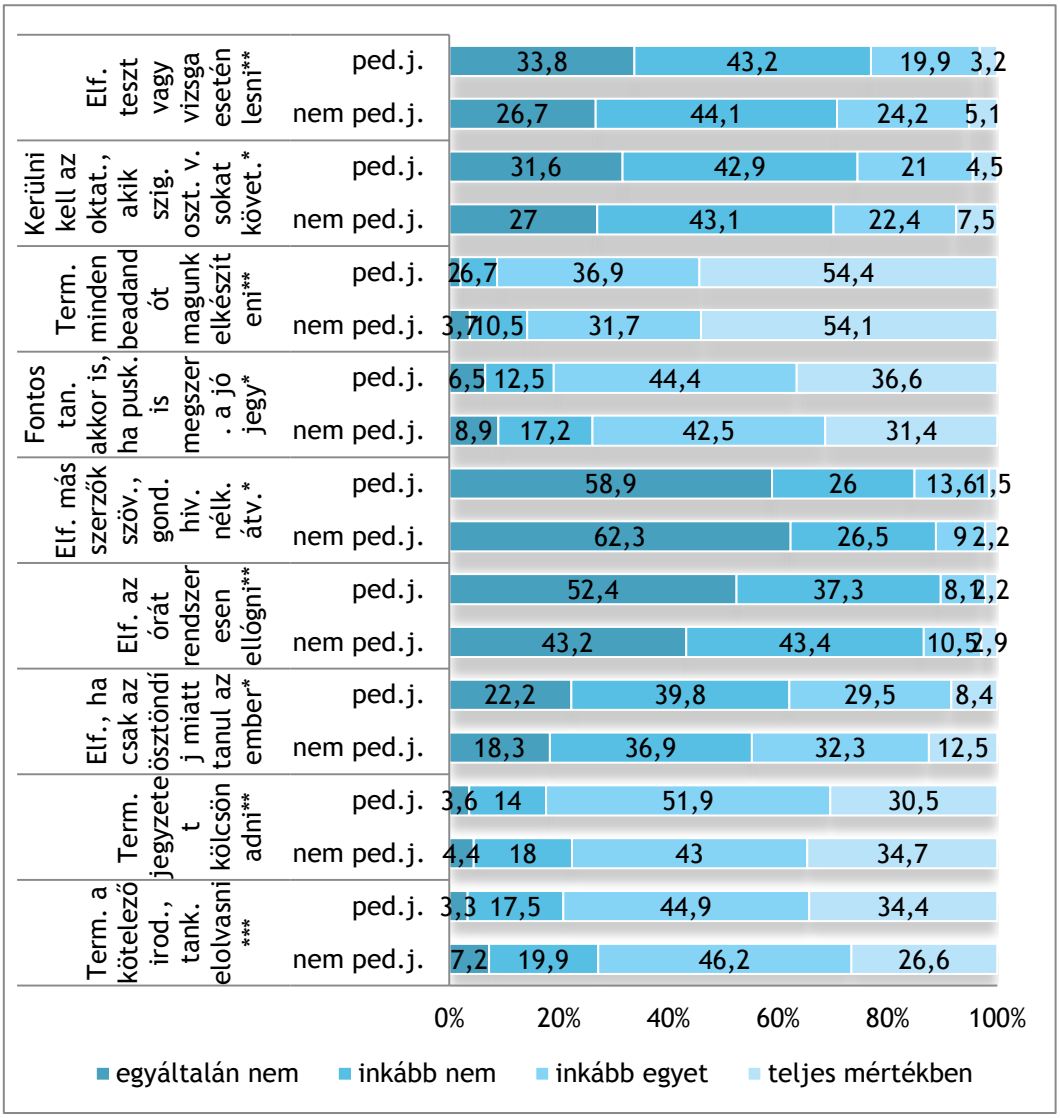
Kutatásunkban kíváncsiak voltunk, hogy hogyan ítélik meg a hallgatók a deviáns munkavégzési formákat. A CHERD kutatócsoport által kifejlesztett mérőeszköz segítségével olyan állítások értékelésére kértük a pedagógusjelölteket és a más pályára készülőket, mint például a puskázás, a lógás vagy a plagizálás elfogadása. Elemzésünk így a felsorolt értékekről és tevékenységekről alkotott és/vagy bevallott véleményt mutatja be, azonban a tényleges, tettekben megnyilvánuló csalásokról – természetükből adódóan – nem állnak információk a rendelkezésünkre.



66. ábra: A hallgatók viszonyulása a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normákhoz (egyetértők aránya, %)

A 66. ábrán a kérdőív állításait az elutasító válaszok (1. egyáltalán nem értek egyet, 2. inkább nem értek egyet) együttes hányada alapján rendeztük sorba, így a lista a legkevésbé elfogadott állításoktól halad a leginkább elfogadottabbakig. A mások helyetti vizsgázást, a könyvtári könyvek megrongálását, a diploma tudás nélküli átvételét, és a pénzért vett diplomát utasították el a legtöbben. A legelfogadóbbak az olyan pozitív állításokkal szemben voltak a megkérdezettek, mint a beadandó saját elkészítése, a jegyzet kölcsönadása, a puskázás tanulással történő kiváltása stb. A legmegosztóbb állítások sorában (a középmezőnyben) a lógással/kurzuskerüléssel, a leséssel, a szigorú oktatók kerülésével, a saját érdeklődésből vagy az ösztöndíj miatt történő tanulás előtérbe helyezésével kapcsolatos változók tűnnek fel. Ezen állítások megítélése egyúttal arról is árulkodik, hogy a

normaszegés mely formái feszegetik leginkább a bevallhatóság határait, vagy éppen mely csalási formák kezdenek egyre szélesebb körben elfogadhatóvá, normává válni, hiszen a hallgatóknak mindössze 20-50%-a utasította el egyértelműen ezeket a tevékenységeket. Érdekes, hogy a más szerzők gondolatainak átvétele is a középmezőnyben helyezkedik el, és csak 61,1% nyilatkozott róla teljesen elutasítóan. Ez az egyetemek/főiskolák fontos feladatára hívja fel a figyelmet: a beadandó dolgozatok megírásához több, célzottabb felkészítésre van szükségük a hallgatóknak (feltételezhetően nem mindig vannak tudatában a plagizálásnak), illetve tudatosítani kell a hallgatókban a plagizálás következményeit. Összességében egyáltalán a tanulmányi munkavégzés sokféleségét és az egyes feladatok elvégzésének hasznosságát és fontosságát szükséges világossá tenni a hallgatók körében.



67. ábra: Különbségek a pedagógusjelöltek és más szakosok között a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normákhoz való viszonyulásában (egyetértők aránya, %)

A leendő pedagógusok és a más pályára készülők összehasonlításából kiolvasható, hogy a pedagógusjelöltek gyakrabban utasítják el az „iskolás" szabályok megszegését (lesés, lógás, szigorú oktatók kerülése, ösztöndíjvezérelt tanulás), és gyakrabban helyeslik az „iskolás" normák betartását (beadandók saját elkészítése, tanulás a puskázás lehetősége ellenére, kötelező irodalom elolvasása). Viszont a plagizálással szemben árnyalatnyival megen-

gedőbbek, ami meglepő eredmény. A jegyzetek kölcsönadását tekintve pedig kevesebb körükben a határozott elutasítás és a határozott egyetértés, viszont összességében nagyobb mértékben helyeslik ezt (67. ábra).

A pedagógusjelöltek tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállásának a háttértényezői

A háttértényezők feltárásához a sok-sok állítás mögött rejlő értékítéleti dimenziókat faktorelemzéssel tapintottuk ki (11. táblázat). A témát alaposan körüljáró szakirodalom tapasztalatai nyomán (Barta 2013) a következő negatív jelentésű állításokat vizsgáltuk együttesen: elfogadható szakdolgozatot pénzért venni; elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át; elfogadható a rendszeres puskázás; elfogadható, ha csak a magasabb ösztöndíj miatt tanul az ember; elfogadható az órát rendszeresen ellógni; elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra; elfogadható más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni, sajátunkként feltüntetni; elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a beadandóval vagy nem készülünk fel vizsgára; elfogadható teszt vagy vizsga esetén lesni; elfogadható más diák helyett vizsgázni; elfogadható kitépni lapot könyvtári könyvekből.

A régió hallgatói körében végzett vizsgálataink során korábban háromféle attitűdöt azonosítottunk: a normakövető kisebbség és a követelményeket és szabályokat szelektálók mellett jelentős tábort képeztek az öntudatos normaszegők (Pusztai 2011).

	durva szabálysértések faktora	**enyhébb csalások faktora**
Elfogadható kitépni lapot könyvtári könyvekből	,755	
Elfogadható más diák helyett vizsgázni	,746	
Elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át	,743	
Elfogadható szakdolgozatot pénzért venni	,730	
Elfogadható más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni	,635	
Elfogadható teszt vagy vizsga esetén lesni		,661
Elfogadható a rendszeres puskázás az egyetemen	,471	,577
Elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a beadandóval vagy nem készülünk fel vizsgára		,521
Elfogadható, ha csak a magasabb ösztöndíj miatt tanul az ember		,494
Elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra		,445
Elfogadható az órát rendszeresen ellógni		,443

14. táblázat: A tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normákhoz való viszonyulás faktorai

A jelenlegi kutatásban, amikor csak a pedagógusjelöltek körében futtattuk le a faktoranalízist, mindössze két markáns faktor rajzolódott ki: Az egyikben a durva szabálysértések elfogadásával kapcsolatos állítások összegződtek (plagizálás, diploma pénzért vétele, más helyett vizsgázás, könyvtári könyv megrongálása, a diploma tanulmányi teljesítmény nél-

küli átvétele). A másik faktoron pedig enyhébb, a hallgatói körökben elfogadottabb csalásokhoz köthető változók ültek (lesés, puskázás, lógás, felkészületlenség vagy beadandó csúszásának hazugsággal való leplezése, csak az ösztöndíj miatti tanulás, csak az érdekes tárgyak komolyan vétele).[10] Ez utóbbiak közös vonása lehet a durva szabálysértések tükrében, hogy a hallgatók inkább szemet hunynak az ilyen csalások fölött, nem vált ki durva reakciókat, ha társukat ilyenen kapják. Míg a másik faktort jellemző állításokkal kapcsolatos cselekvések esetében már a közfelháborodás és a hivatalos szankció is elvárt következmény.

A férfiak szignifikánsan megengedőbbnek bizonyultak mindkét szabálysértési típussal szemben, mint a nők. Az enyhébb csalások esetében a nagyobb a szakadék a két nem között, míg a durva szabálysértések mentén valamivel közelebb van egymáshoz a két nem véleménye, de még így is szignifikáns a nők szabálykövetőbb válaszaiból adódó különbség.

A 14 éves kori lakóhely településtípusa szerinti csoportok mentén csak a durva szabálysértések faktorában mutatkozott szignifikáns eltérés: minél kisebb településről érkezett valaki, annál valószínűbb, hogy megengedő ezekkel az állításokkal szemben (tehát annál elfogadóbban nyilatkozott a durva szabálysértésekről).

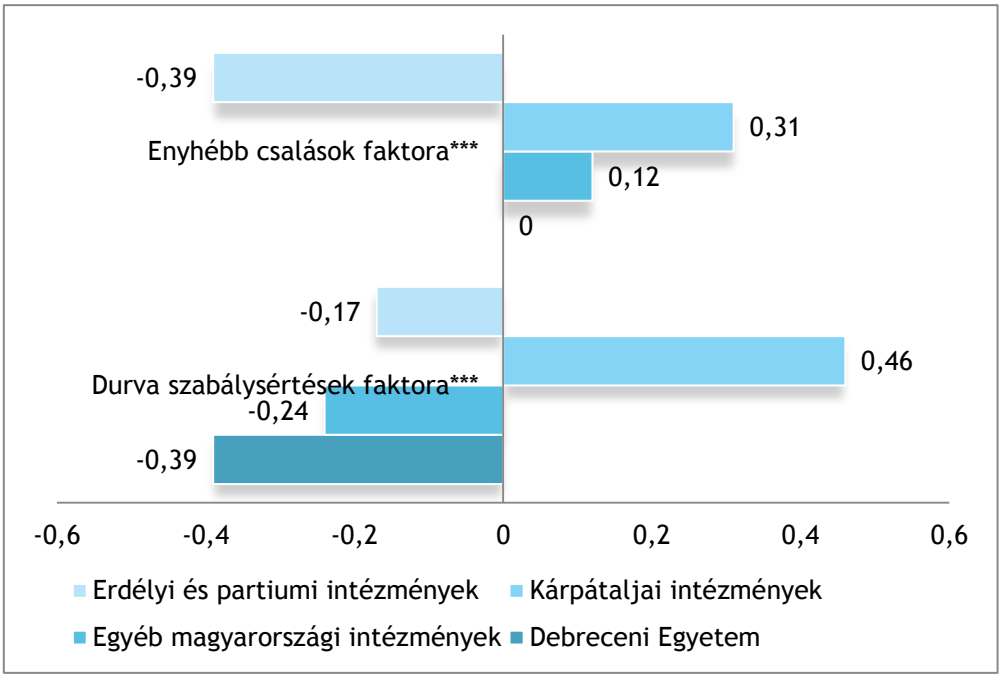
Az apa iskolázottsága szignifikánsan, az anyáé a szignifikancia határát súrolva függ össze az enyhébb csalásokkal kapcsolatos állításokra adott válaszokkal. A felsőfokú végzettségű szülők gyermekei gyakrabban hunynak szemet az ilyen csalási formák fölött.

Intézményi bontásban nagyon markáns különbségekre bukkantunk. A 67. ábrán a sztenderdizált faktorszkórok azt mutatják, hogy az egyes intézmények hallgatói – válaszaik alapján – hogyan viszonyulnak a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normák két faktorához. A függőleges tengelytől balra az átlagon felüli szabálykövetés, jobbra az átlagon felüli szabálysértés tendál. Az enyhébb csalások esetében messze a leginkább szabálykövető válaszokat az erdélyi és partiumi intézmények hallgatói adták, s az átlagnál jobban elutasítják a durvább szabálysértéseket is. A Debreceni Egyetem hallgatói átlagos értéket értek el az enyhébb csalások faktorában, a durva szabálysértéseknél pedig kimagaslanak leginkább szabálykövető válaszaikkal. Az egyéb magyarországi intézményekben tanuló pedagógusjelöltekről ambivalens képet láthatunk, hiszen a durva szabálysértésekkel szembeni elutasítás tekintetében második helyen állnak a Debreceni Egyetem után, de az enyhébb csalásokkal szemben valamelyest megengedőbbek az átlagnál. A kárpátaljai pedagógusjelöltek fogadják el leginkább a csalásokat és a szabálysértéseket: mindkét faktorban kiugró értékeket produkáltak e téren, tehát ezekben az intézményekben a legbizonytalanabbul interiorizálódtak az akadémiai normák. (Ebben az esetben megnéztük az összefüggést a kitöltés nyelvével kontrollálva is. A magyarul válaszoló kárpátaljai hallgatók között így is magasabb a különböző csalási formákat elfogadók aránya, mint a többi

[10] A faktoranalízis első változatában a „Kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek" item egyik faktoron sem ült, ezért a faktoranalízist újból lefuttattuk a kihagyása után. Így a végleges, itt bemutatott faktorok a maradék 11 változó mögötti struktúrát mutatják meg. Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 48,08%-át magyarázzák.

intézményben, s az összefüggés még mindig szignifikáns. Ugyanakkor az is szembetűnő, hogy az ukránul válaszolók még szélsőségesebb válaszokat adtak e téren.)

A leendő óvónők és tanítók kevésbé mutatkoztak szabálykövetőnek az enyhébb csalásokat illetően, mint a szaktanári pályát választók. A durva szabálysértések megítélésében hasonló válaszokat adott a két csoport.



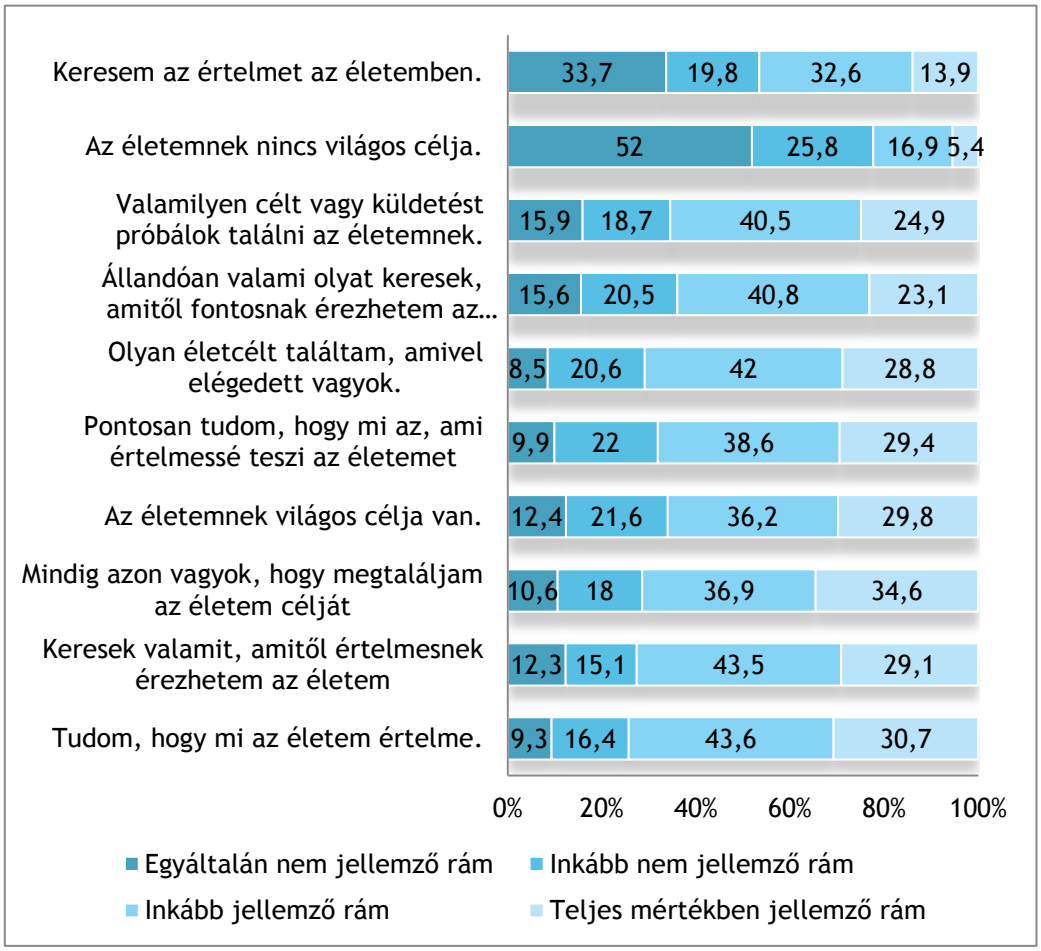
68. ábra: Intézményi különbségek a pedagógusjelöltek körében a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normákhoz való viszonyulás faktoraiban (sztenderdizált faktorszkórok, ahol a 0 jelenti az átlagot)

Összességében megállapítható, hogy bizonyos „csalási formák" kezdenek egyre szélesebb körben elfogadhatóvá, normává válni, hiszen a hallgatóknak mindössze 20-50%-a utasította el egyértelműen pl. a puskázást, lesést, lógást, vagy a szigorú tanárok kerülését. Érdekes, hogy a más szerzők gondolatainak átvételéről is csak 61,1% nyilatkozott teljesen elutasítóan, s a pedagógusjelölteknél még kevesebben (58,9%). Ez az egyetemek/főiskolák fontos feladatára hívja fel a figyelmet: a feladatok céljának tudatosításában és természetesen a beadandók technikai kivitelezésében több, célzottabb felkészítésre van szükségük a hallgatóknak, illetve tudatosítani kell a hallgatókban a lelkiismeretlen munkavégzés rövid- és hosszabb távú negatív következményeit.

A hallgatók jólléte és egészségmagatartása (Kovács Klára)

A hallgatók jóllétét a vizsgálatban Az élet értelme kérdőívvel (Meaningin Life Questionnaire, Martos, Konkoly Thege 2011, Robu 2013, Brassai 2011) 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, életvezetésüket, pozitív életfelfogásukat, mindezeken keresztül egy boldog, kiegyensúlyozott élethez vezethet, mely összetevők mindegyike fontos szerepet játszik a komplex egészségi állapotban és meghatározhatja a várható élettartamot. A pedagógusképzési szakokon tanuló diákok többségére inkább jellemző az, hogy tudják, mi az élete értelme, illetve keresnek valamit, amitől értelmes lesz az életük (43,6 és 43,5%), valamilyen célt keresnek (40,5%), 42% már meg is találta ezt a célt, 38,6% pontosan tudja, hogy mit akar kezdeni életével. 52% nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem jellemző rájuk az, hogy az életüknek nincs világos célja. Jól mutatja a diákok – s talán az egész korosztály útkeresését-, hogy a pedagógusjelölt hallgatók mintegy 42%-a nyilatkozott úgy, hogy még keresi az élete értelmét (76. ábra).



69. ábra: Az élet értelme kérdőív egyes itemeire adott válaszok megoszlása a pedagógusjelölt hallgatók körében

A korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan az egyes állítások két változócsoportba rendeződtek: az egyik faktor mutatja az élet értelmének tudatát, a másik pedig a keresését (15. táblázat).[11] A faktorokat 0-tól 100-ig tartó skálává kódoltuk át, ahol 0 jelölte az élet értelmébe tudatának, vagy keresésének legalacsonyabb szintjét, 100 pedig a legmagasabbat. Szintén jól mutatja a hallgatók bizonytalanságát és megosztottságát, hogy a pedagógusképzési kar

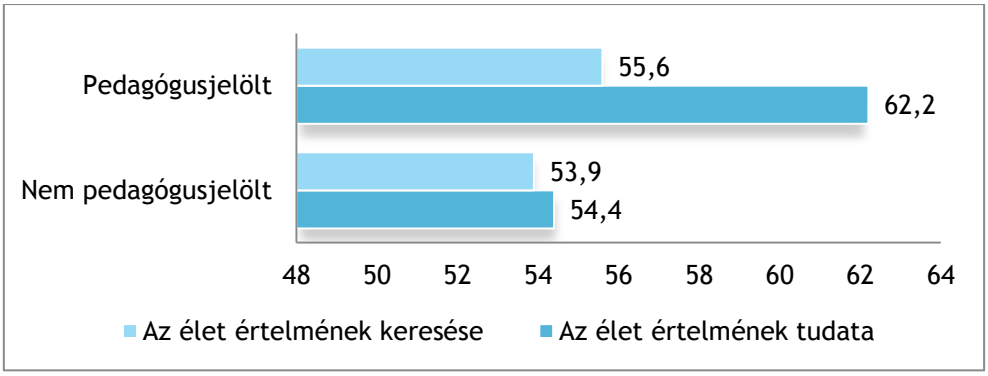
[11] A faktorelemzés Maximum Likelihood módszerrel, Direct oblimin rotációval készült, a magyarázott variancia értéke 58%. A bevont változók megbízhatósági szintje: chronbac halfa= ,808.

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 tudja és nem is keresi 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 tapasztalhatunk: 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 a leginkább az egyéb magyarországi intézmények hallgatóira jellemző (59,8 pont), őket követik az erdélyi és partiumi diákok (58,5 pont), majd 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, melyek elérése segíthet nekik megtalálni helyüket a világban, hogy egészséges, boldog, kiegyensúlyozott felnőttek legyenek. Ebben fontos segítséget, támaszt nyújthatnak az egyes mentálhigiénés programok, életvezetési tréningek.

	Az élet értelmének tudata	**Az élet értelmének keresése**
Az életemnek világos célja van.	,835	
Pontosan tudom, hogy mi az, ami értelmessé teszi az életemet.	,809	
Olyan életcélt találtam, amivel elégedett vagyok.	,779	
Mitől érzed életedet jelentősnek és fontosnak. Tudom, hogy mi az életem értelme.	,772	
Valamilyen célt vagy küldetést próbálok találni az életemnek.		,761
Állandóan valami olyat keresek, amitől fontosnak érezhetem az életemet.		,755
Keresek valamit, amitől értelmesnek érezhetem az életem.		,621

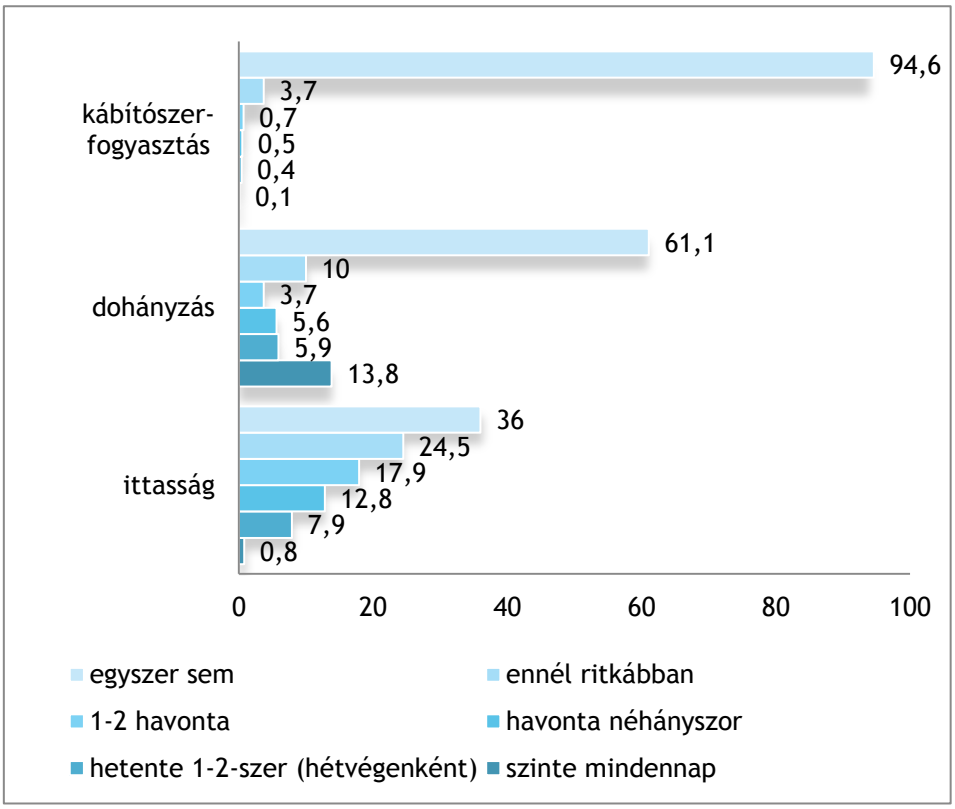
15. táblázat: Az élet értelme kérdésblokk faktorai (N=1792)

Úgy tűnik, hogy a pedagógusképzésnek pozitív hatása van a hallgatók élete értelmének megtalálására, hiszen ők lényegesen magasabb pontszámot értek el a nem pedagógusjelölteknél (62,2 és 54,4 pont) (77. ábra). 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 tanítójelölteknek (56,5 és 52,5 pont).



70. ábra: A jóllét két faktorának átlagpontszámai pedagógus- és nem pedagógusjelölt hallgatók körében (n=1153)

A hallgatók egészségrizikó-magatartását három káros szokás végzésének gyakoriságával mértük: milyen gyakran fordult elő velük az elmúlt évben, hogy ittasak voltak, dohányoztak, vagy kábítószert fogyasztottak. A pedagógusképzési karok diákjainak több, mint egyharmada úgy nyilatkozott, hogy soha nem volt ittas az elmúlt évben (36%), minden negyedik pedig ritkábban, mint havonta. 7,9 %-a a diákoknak úgy nyilatkozott, hogy heti rendszerességgel fogyaszt nagy mennyiségű alkoholt. Hozzá kell tennünk, hogy szignifikáns hatása van erre annak, hogy pedagógusképzési karokról van szó: lényegesen nagyobb arányban vannak itt e karokon olyan diákok, akik bevallása szerint soha nem volt ittas, vagy csak ritkábban, mint havonta fordult ez elő. Minden más, ennél gyakoribb válaszlehetőség tekintetében nagyobb arányban vannak a nem pedagógusképzési karok hallgatói.

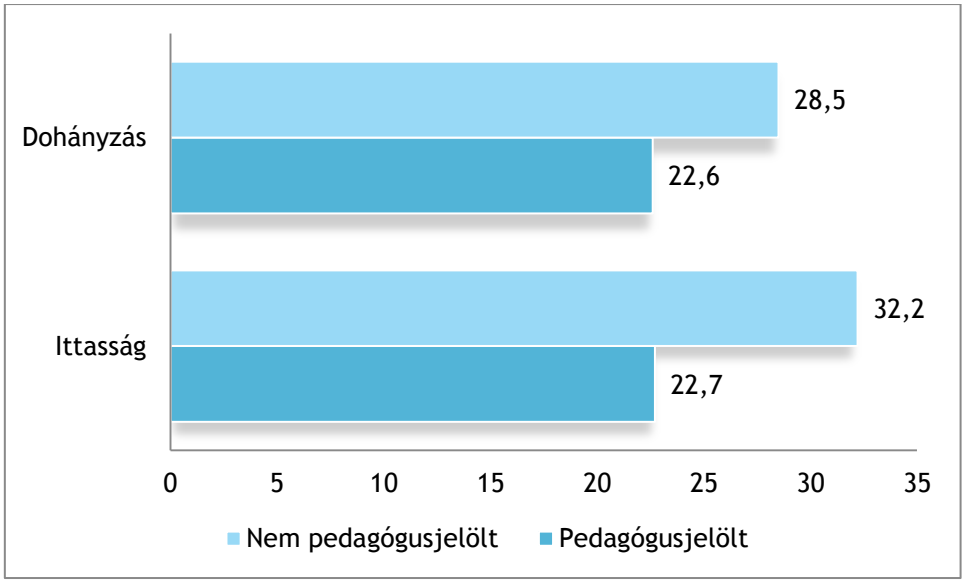


71. ábra: Az ittasság, dohányzás és drogfogyasztás előfordulásának gyakorisága az elmúlt egy évben a pedagógusképzési karok hallgatóinak körében

A pedagógusképzési karok diákjainak 13,8%-a mindennap dohányzik, 61,1%-a pedig soha. Alkalmi dohányzók (ritkábban, mint havonta) aránya minden karon mintegy 10%. A társasági dohányzók aránya a pedagógusképzési karokon 5,9% (jellemzően hétvégén, buliban, társaságban), más karokon ennél több, 8,2%. Azon hallgatók, akik olyan karokon tanulnak, ahol pedagógusképzés is folyik, 94,6%-ban nyilatkoztak úgy, hogy nem fogyasztottak kábítószert az elmúlt évben, míg a más karok hallgatói körében 89,5%. Az előbbi esetben csak egy válasznál, a ritkábban, mint havonta esetében láthatunk egynél nagyobb százalékos arányt (3,7%), a többinél ennél kisebb, míg a más karok diákjai közül öt százalék hetente egyszer-kétszer (inkább bulikban), vagy havonta néhányszor drogozik (78. ábra).

Mindez az támasztja alá, hogy egyrészt a hallgatók korábbi ismeretei, tapasztalati és szocializációja, másrészt a képzés során olyan értékeket, attitűdöket és ismereteket, tapasztalatokat szereztek, amelyek hozzájárulnak egy egészségtudatosabb életvitelhez. Mindez azért is fontos, mert leendő pedagógusként különösen fontos jelentőségük van a tanulók egészségfejlesztésében, az egészségtudatos életmód megismertetésében és elfogadtatásában a tanulókkal.

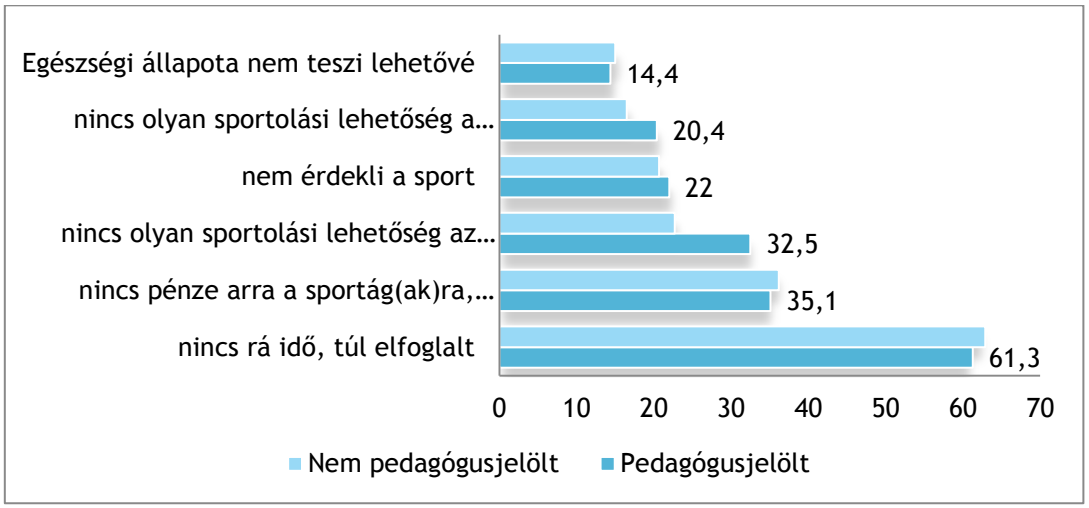
A bemutatott káros szenvedélyek végzésének gyakoriságát 0-tól 100-ig tartó skálává kódoltuk át az összehasonlítások elvégzése előtt, ahol 0 jelöli azt, ha soha nem volt ittas, nem dohányzik, nem fogyaszt drogot a válaszadó, 100 pedig, ha napi rendszerességgel. A nemek között érezhető a társadalmi elvárások hatása az ittasság esetében, s a dohányzás is inkább a férfiakra jellemző annak ellenére, hogy társadalmilag ma már teljesen elfogadott mindkét nem körében. A származási településtípus urbanizáltságának szintjével egyenesen arányosan nő az ittasság előfordulása a hallgatók körében: a falusiak 24,4, a kisvárosiak 28,5, míg a megyeszékhelyről származók 28,8 pontot értek el. Az apák iskolai végzettsége nem játszik szerepet abban, hogy gyerekük esetleg valamely egészségkárosító magatartásformához nyúl, de a drogozás esetében az anya végzettségének hatása van: a leggyakrabban a felsőfokú végzettséggel bíró anyák gyerekei fogyasztanak kábítószert (2,8 pont), a középfokú végzettségű anyák gyermekei a legritkábban (1,09 pont), az alapfokú végzettségűeké pedig 2,3 pontot értek el. Az előbbi kiugró érték esetében szerepet játszhat az, hogy a magasabb végzettség jobb anyagi háttérrel járhat, az utóbbi kiugró értékben pedig egyrészt az alacsonyabb kulturális tőke a családon belül, de az is, hogy viszonylag alacsony számban szerepelnek hallgatók a mintában, akiknek az édesanyja csak alapfokú végzettséggel bír. Majdnem ugyanazt a sorrendet kaptuk az ittasság és a dohányzás esetében az egyes intézmények között: a legmagasabb pontszámot , azaz a legnagyobb gyakoriság a debreceni diákokat jellemzi (32,1 pont az ittasságot, 24,7 pont a dohányzást tekintve), őket követik az egyéb magyarországi diákok (30,7 és 27,6 pont), majd következnek a kárpátaljaiak az ittasság (21,2 pont), erdélyiek és partiumi diákok a dohányzás esetében (26,8 pont). Ismét a pedagógusjelöltek egészségtudatosságát igazolja, hogy ők szignifikánsan alacsonyabb pontszámot ért el az ittasság és a dohányzás területén a nem pedagógusjelölt diákokhoz képest: előbbiek 22,7 és 22,6, utóbbiak 32,2 és 28,5 pontot értek el (79. ábra).



72. ábra: Az ittasság és a dohányzás gyakorisága pedagógus- és nem pedagógusjelölt hallgatók körében

Azonban a rendszeres testmozgás mint egészségmagatartás tekintetében a pedagógusképzési karok hallgatói némileg elmaradnak a nem pedagógusképzési karok hallgatóitól, amennyiben a heti három vagy többszöri sportolást nézzük. A pedagógusképzési karokon tanulóknak 15,8 százaléka sportol hetente háromszor vagy többször, míg a többi kar diákjai körében 23,6% ez az arány, 22% hetente, 13,9% havonta többször, minden negyedik hallgató havi rendszerességgel, 22,4% pedig évente vagy soha nem sportol a kötelező testnevelési órán kívül. A leggyakoribb tevékenységek a futás, biciklizés, focizás, torna és az aerobic, fitnesz jellegű mozgások. A sportolás motivációjaként a legtöbben az egészség megőrzését emelték ki (89,6%), a szellemi felfrissülést (85%) és a stressz leküzdését (76,9%). Hasonlóan korábbi, a régióban végzett kutatásunkhoz (Kovács 2013; 2014), a versenyzés csak kevés hallgatónak fontos (13,6%), akárcsak a győzelem (12,1%), vagy a sporttársak (34,4%). A pedagógusképzési karok hallgatóinak 21%-át egyáltalán nem érdekli a sport, a legtöbben (62,3%) az idő hiányát jelölte meg annak okaként, hogy miért nem sportol (eleget). A vizsgált régió egyetemeinek sportért felelős menedzsmentje számára fontos lehet, hogy a diákok 27 százaléka nem elégedett az egyetem nyújtotta sportolási lehetőségekkel, és szintén fontos társadalmi és egészségpolitikai problémára hívja fel a figyelmet, hogy pedagógusképzési karok hallgatóinak 35%-a anyagilag, 13%-a pedig egészségügyi problémára hivatkozva nem engedheti meg magának, hogy sportoljon (80. ábra). Kvalitatív kutatásaink is igazolják, hogy több olyan, a Debreceni Egyetem által szervezett sportolási lehetőség is érdekelné a hallgatókat, amire akár többször is elmennének egy héten a hallgatók, de ezek többségéért fizetni kell, s az adatok is azt mutatják, hogy a hallgatók ezt nem engedhetik meg maguknak. További intézményi problémát jelent a Debreceni Egyetemen, hogy sok hallgató a számára vonzó testnevelési kurzust sokan nem tudják időben felvenni a tanulmányi rendszerben, mert hamar betelnek a létszámok, tehát a kereset sokkal nagyobb, mint a kínálat. Bár meg kell jegyezni, hogy a heti egy alkalom kötelező testnevelés nem elegendő testmozgás az egészség megőrzéséhez, de az intézményeknek nem is ez a célja: a cél valójában megismertetni a testmozgások különböző fajtáival a hallgatókat, hogy igényeiknek, képességeiknek megfelelőt tudjanak

választani, amit majd rendszeresen végeznének. Ehhez képest azt látjuk, hogy a nem elegendő órák miatt sokan nem tudnak eljutni a különböző testnevelési kurzusokra, amikre meg igen, azt nem tudják megfizetni.

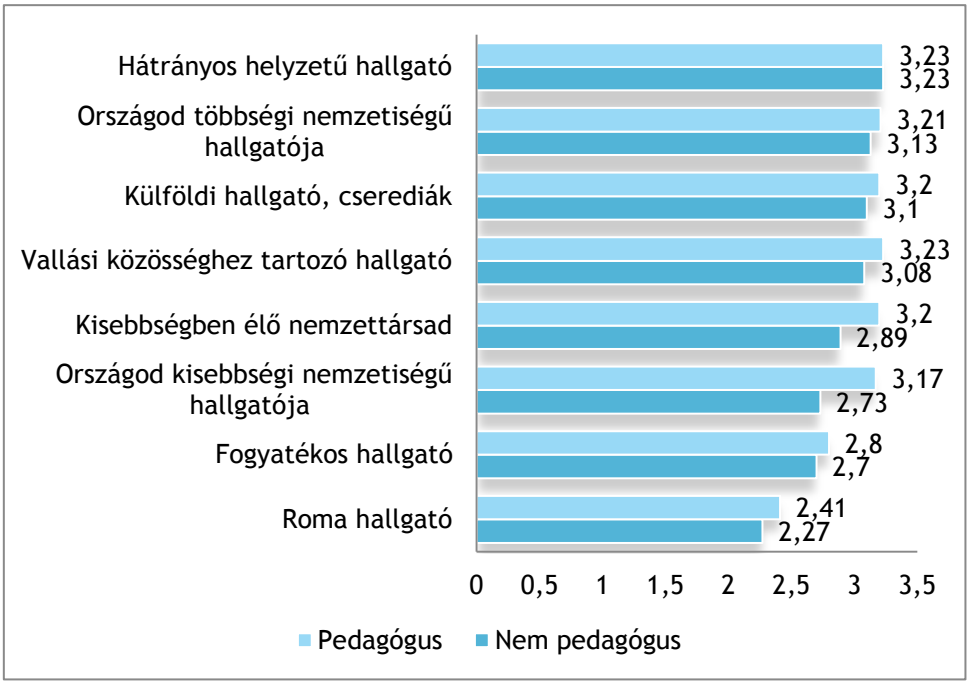


73. ábra: Az inaktivitás oka a pedagógus-, és nem pedagógusképzési karok hallgatóinak körében (%)

A sportolás rendszerességére vonatkozó kérdéseket 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk át, ahol nulla jelölte a soha, 100 pedig a heti háromszor vagy többször végzett testedzést. E skála mentén végzetünk összehasonlításokat a magyarázó változók mentén. A sportolás gyakoriságára hatással van a nemnek: a férfiak inkább sportolnak, mint a nők, mint az korábbi vizsgálatainkban és egyéb kutatásokban is igazolódott (Kovács 2012; 2013, Perényi 2011; 2013). A kisebb városokból érkezők rendszeresebben sportolnak, mint a vidékről, vagy megyeszékhelyekről származók. Intézményi összehasonlításban a debreceni egyetemisták és a kárpátaljaiak körében a leggyakoribb a sportolás (57 és 56,3 pont), őket követik az egyéb magyarországi intézmények és az erdélyi diákok (51,8 és 47,3 pont). A sportolás gyakoriságával kapcsolatosan fentebb jelzett probléma a pedagógus és nem pedagógus összehasonlításban is érvényre jut: az előbbiek 50,5, utóbbiak 58 pontot értek el. Ebből pedig azt láthatjuk, hogy noha a képzés és egyéb szocializációs mechanizmusok, intézmények hatására a pedagógusjelöltek fontosnak tartják a sportos szabadidőeltöltést, azonban maga a sportolás mint tevékenység végzésére már kevesebb időt fordítanak.

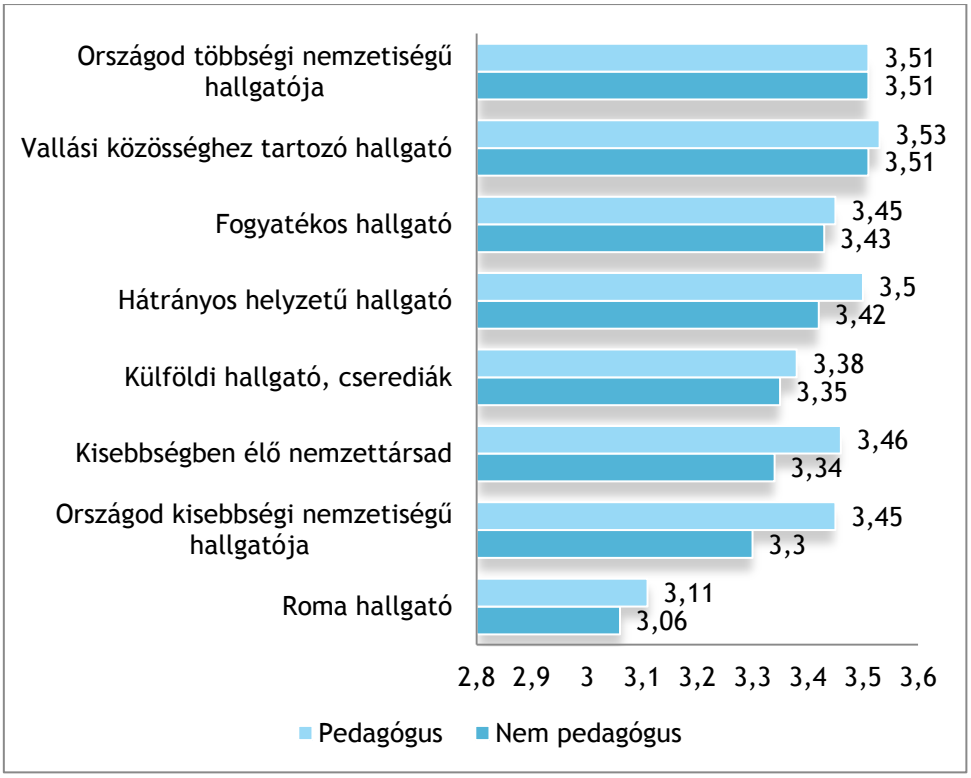
Pedagógushallgatók és a kihívást jelentő tanulói csoportok (Márkus Zsuzsanna)

Napjaink közoktatásában egyre nagyobb arányban vesznek részt speciális társadalmi csoportokból származó és/vagy sajátos problémával küzdő diákok (családi szocializáció, nyelvi hátrány, szociális helyzet, tanulási motiváció, hátrányos megkülönböztetés, a szülők kapcsolata az iskolához és az iskolázottsághoz stb.). Összehasonlító kutatások eredményeiből tudjuk, hogy Európai Uniós átlagban a magyar társadalom egésze (függetlenül politikai, ideológiai preferenciától és szociokulturális helyzettől) intoleránsnak nevezhető más társadalmi csoportok tagjaival szembe. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy felnőtt korban egyedül a személyes kapcsolatok száma és minősége járul hozzá az előítéletek és a negatív attitűdök felszámolásához vagy akadályozza meg ezek kialakulását.[12] Gyermekkorban azonban a szocializációs ágensek van nagy szerepe. Például az iskola lehet az a hely, ahol a felnövekvő generációk nyitottabbakká, befogadóbbakká és toleránsabbá válhatnak. A folyamatban pedig az egyik legnagyobb szerep a pedagógusé, felelőssége felértékelődik a folyamat sikerében vagy sikertelenségében (Bordács 2001).

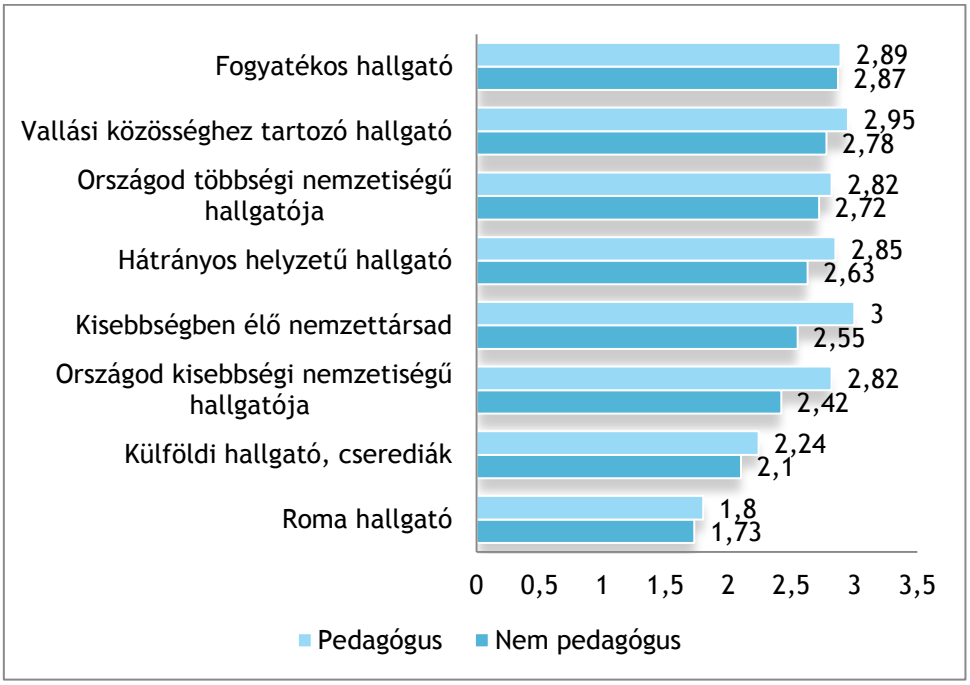


74. ábra: Társadalmi távolságérzet a felsorolt csoportokhoz tartozókkal szemben, ha ők a válaszadókkal egy albérletben vagy (koli) szobában laknának? (1-teljes mértékben elutasítom, 4-teljes mértékben elfogadom)

[12] Tolerancia az Európai Unió országaiban és Magyarországon, Republikon Intézet, 2012. http://republikon.hu/media/11868/20130905.pdf



75. ábra: Társadalmi távolságérzet a felsorolt csoportokhoz tartozókkal szemben, ha ők a válaszadónak csoporttársai lennének (1-teljes mértékben elutasítom, 4-teljes mértékben elfogadom)

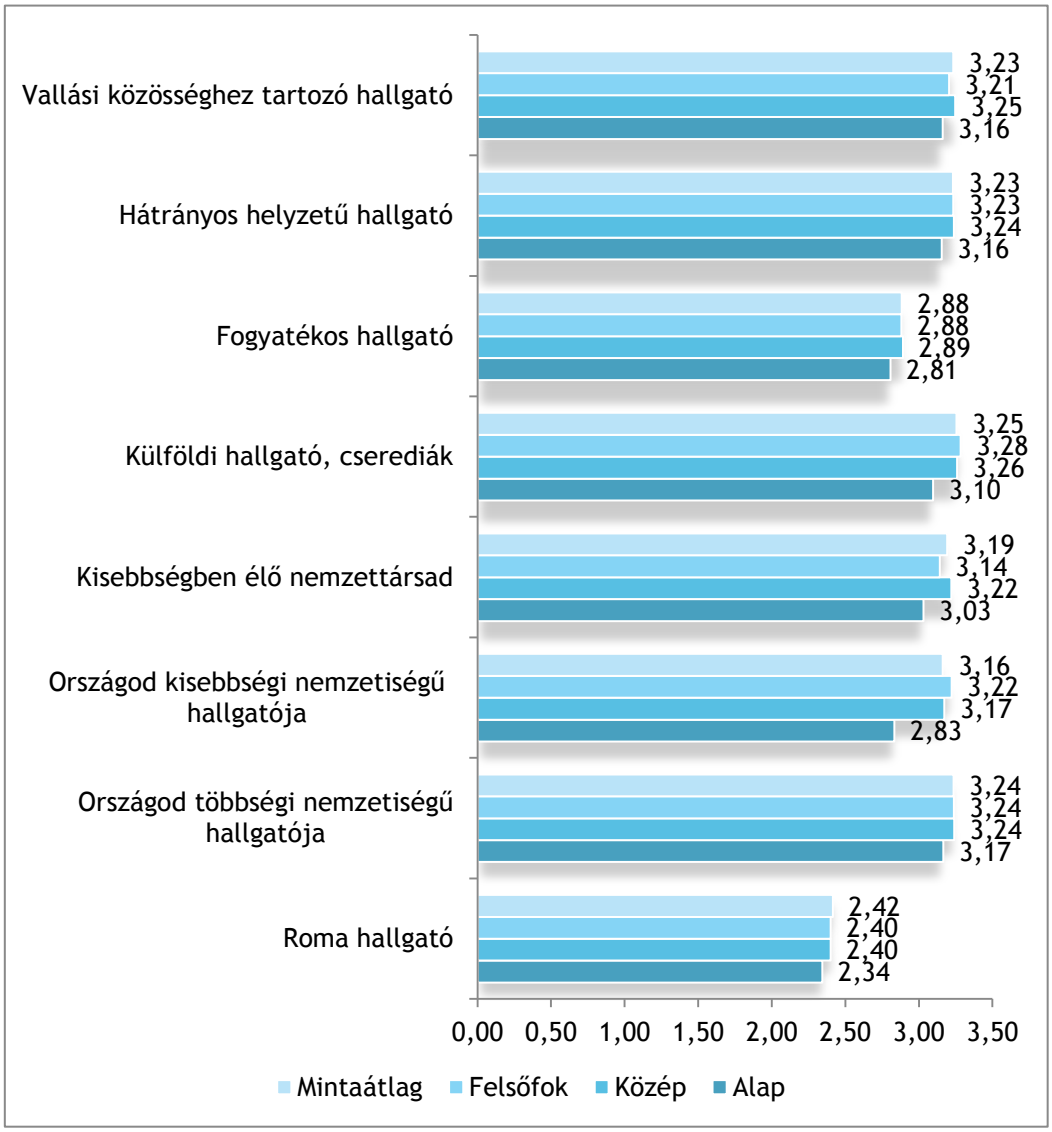


76. ábra: Társadalmi távolságérzet a felsorolt csoportokhoz tartozókkal szemben, ha ők a válaszadókkal párkapcsolatban élnének (1-teljes mértékben elutasítom, 4-teljes mértékben elfogadom)

Az eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók legkevésbé a roma/cigány, majd más hazai kisebbségi csoportokkal és a külföldi hallgatókkal szemben nyitottak, leginkább pedig a hátrányos helyzetűekkel, más vallási csoporthoz tartozókkal és a határon túliak esetében a többségi társadalom tagjaival. Érdemes kiemelnünk, hogy ahogy csökken a társadalmi távolság, úgy nő a romák/cigányok elutasítása mindkét hallgatói csoportban,

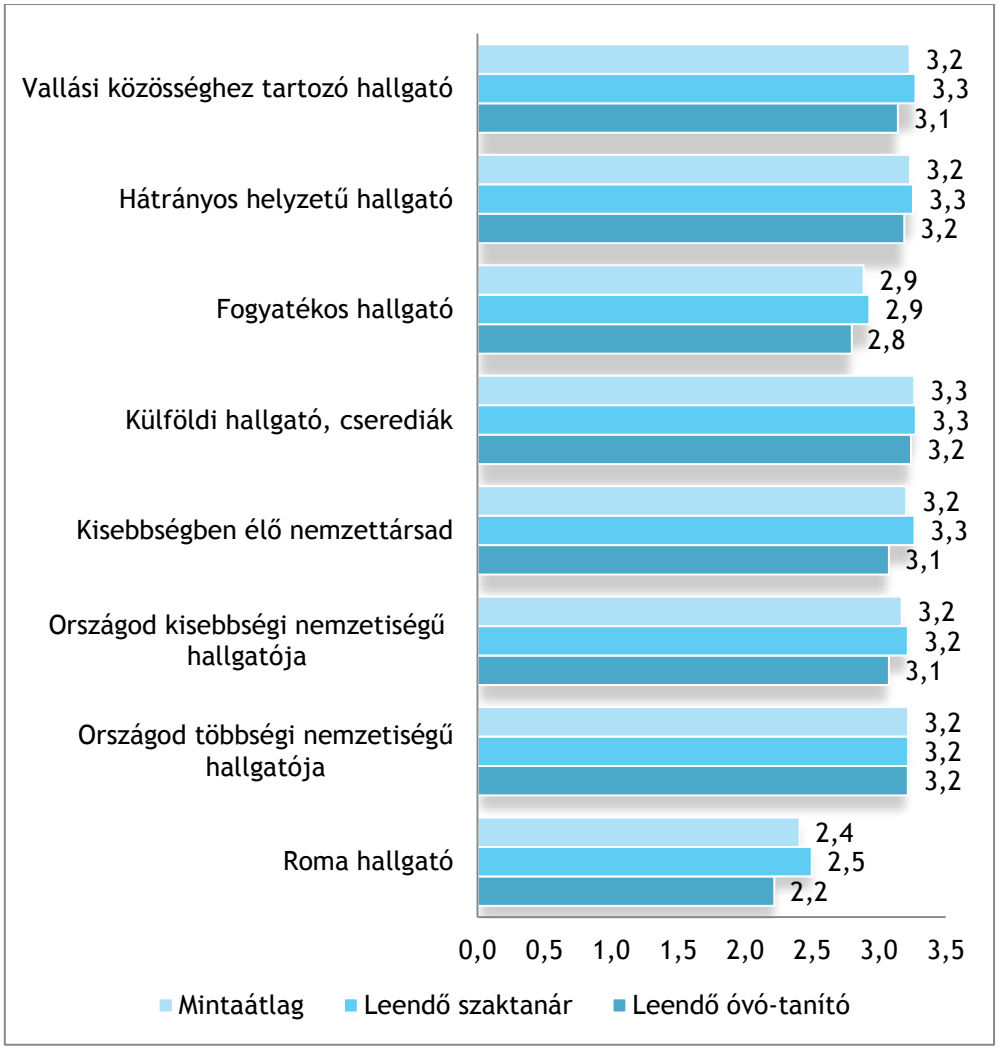
de aggasztó, hogy a pedagógusképzésben résztvevők esetében intenzívebb elutasítás tapasztalható (61., 62. és 63. ábra).

A további elemzések azt mutatják, hogy a pedagógushallgatók társadalmi nyitottságát szinte alig befolyásolják kulturális hátterük (szüleik iskolai végzettsége). Azt látjuk, hogy - bár nem szignifikáns a különbség, de tendenciaszerű – minél alacsonyabb a szülők iskolázottsága, a diákok annál intoleránsabbak a más társadalmi csoportokkal szemben.



77. ábra: Társadalmi távolságérzet a felsorolt csoportokhoz tartozókkal szemben, ha ők a válaszadókkal egy albérletben vagy (koli) szobában laknának az édesapa/nevelőapa iskolai végzettsége alapján (1-teljes mértékben elutasítom, 4-teljes mértékben elfogadom)

Fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy hogyan alakul a különböző iskolai szintekre készülő hallgatók társadalmi nyitottsága. Azt látjuk, hogy az alsóbb iskolai szintekre készülő diákok inkább elutasítják a más csoportokhoz tartozókat, továbbá hogy a romákkal/cigányokkal szembeni elutasítás jelen esetben is kiemelkedő. Ez azzal magyarázható, hogy a hátrányosabb helyzetű pedagógushallgatók olyan települési környezetekben szereztek tapasztalatot, ahol a roma/cigány és nem roma/cigány lakosság egyformán hátrányos szocioökonómiai helyzetben küzd a hétköznapi problémákkal, s a kudarcokért egymást teszik felelőssé.



78. ábra: Társadalmi távolságérzet a felsorolt csoportokhoz tartozókkal szemben, ha ők a válaszadókkal egy albérletben vagy (koli) szobában laknának (1-teljes mértékben elutasítom, 4-teljes mértékben elfogadom)

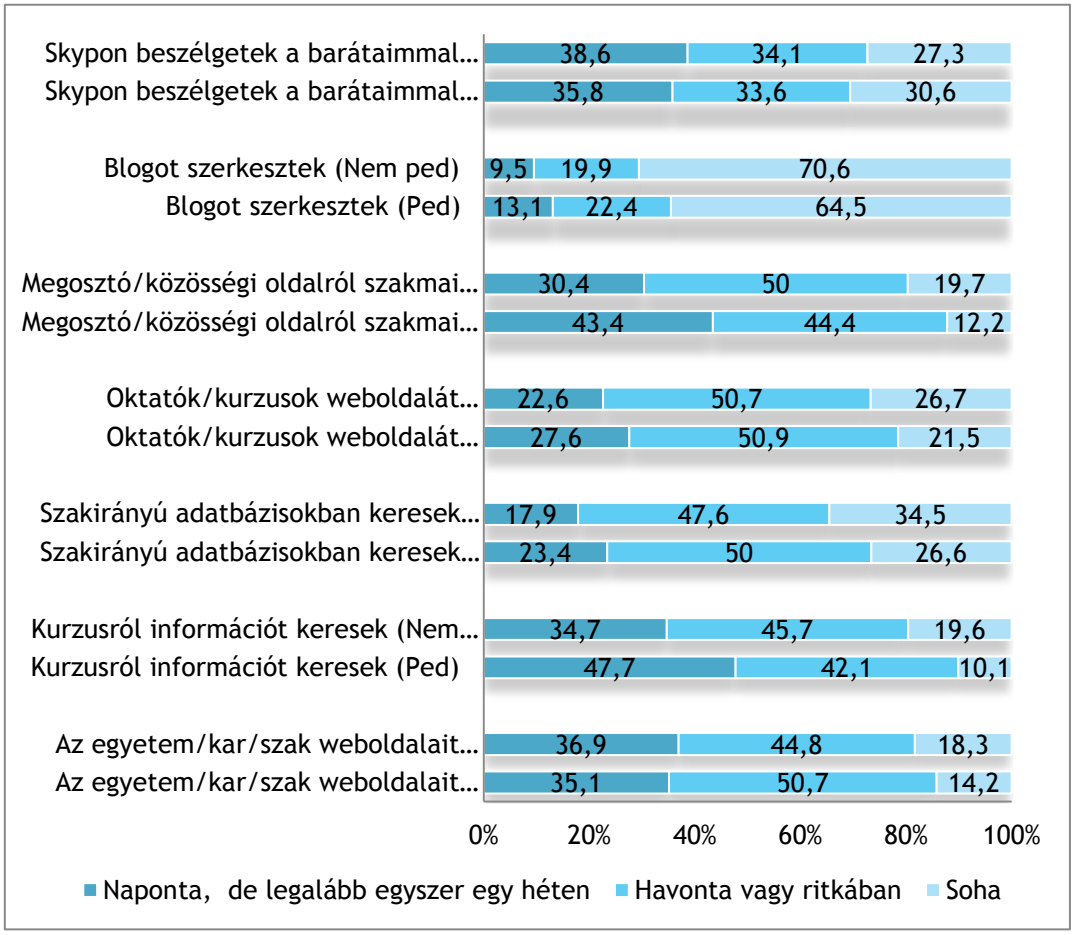
A roma/cigány társakkal szembeni nagyfokú elutasítást mutató adatok önmagukban is problémát jeleznek, azonban napjaink sikeres roma tehetséggondozó, felzárkóztató, hátránykompenzáló programjainak köszönhetően egyre több roma fiatal kerül be az oktatási rendszerbe és egyre több ideig maradnak is bent, emiatt a pedagógusok számára a szakmai felkészültségen túl személyes pszichológiai kihívások is várnak a munka e területén is, hiszen a roma/cigány tanulók felzárkóztatásának feladata a térség leendő pedagógusai számára megkerülhetetlen kihívás lesz a következő évtizedekben. A pedagógusképzésnek szembe kell néznie azzal, milyen speciális felkészítést kínál a hallgatók számára ezen a téren.

Internetezés (Dusa Ágnes Réka)

A hallgatók internetezési szokásait egy 13 itemes kérdéssorral mértük fel. Arra voltunk kíváncsiak, hogy az általunk felsorolt online tevékenységeket milyen gyakran végzik a hallgatók. Az összes válaszadót vizsgálva azt az eredményt kaptuk, hogy a facebook-on való beszélgetés (chat) a (felsorolt) internetes tevékenységek közül a leggyakrabban vég-

zett. A hallgatók 56,9 százaléka (984 fő) válaszolt úgy, hogy naponta, de legalább heti egyszer facebook-on keresztül beszélget barátaival. A facebook internethasználatra való hatása egyéb kérdésben is megmutatkozott: a hallgatók 35 százaléka (606 fő) nyilatkozott úgy, hogy napi szinten reagál posztokra. Az internetet a tanulással kapcsolatban is intenzíven használják: 36,3 százalékuk naponta, de legalább heti egyszer böngészi az egyetem, a kar vagy a szak fontos honlapjait, 39 százalékuk ugyanilyen gyakorisággal keres a neten egyetemi kurzussal vagy szemináriummal kapcsolatos információkat. Szakirodalmat, szakmai anyagokat szintén elsősorban a közösségi oldalakról és/vagy fájlmegosztókról töltenek le (34,6 százalék), kidolgozott tételeket és kész dolgozatokat is hasonló forrásból szereznek (26,4 százalékuk), míg a szakmailag hiteles és megbízható szakirányú adatbázisokat, mint az Anelis, SCOPUS, Jstor stb. (még) csupán 19,7 %-uk használja rendszeresen. Az „online elit" által tipikusan végzett ún. tartalomlétrehozó tevékenységeket nagyon kevesen végzik: a hallgatók 10,7%-a szokott blogot írni, s 9,7 százalékuk szerkeszt videócsatornát.

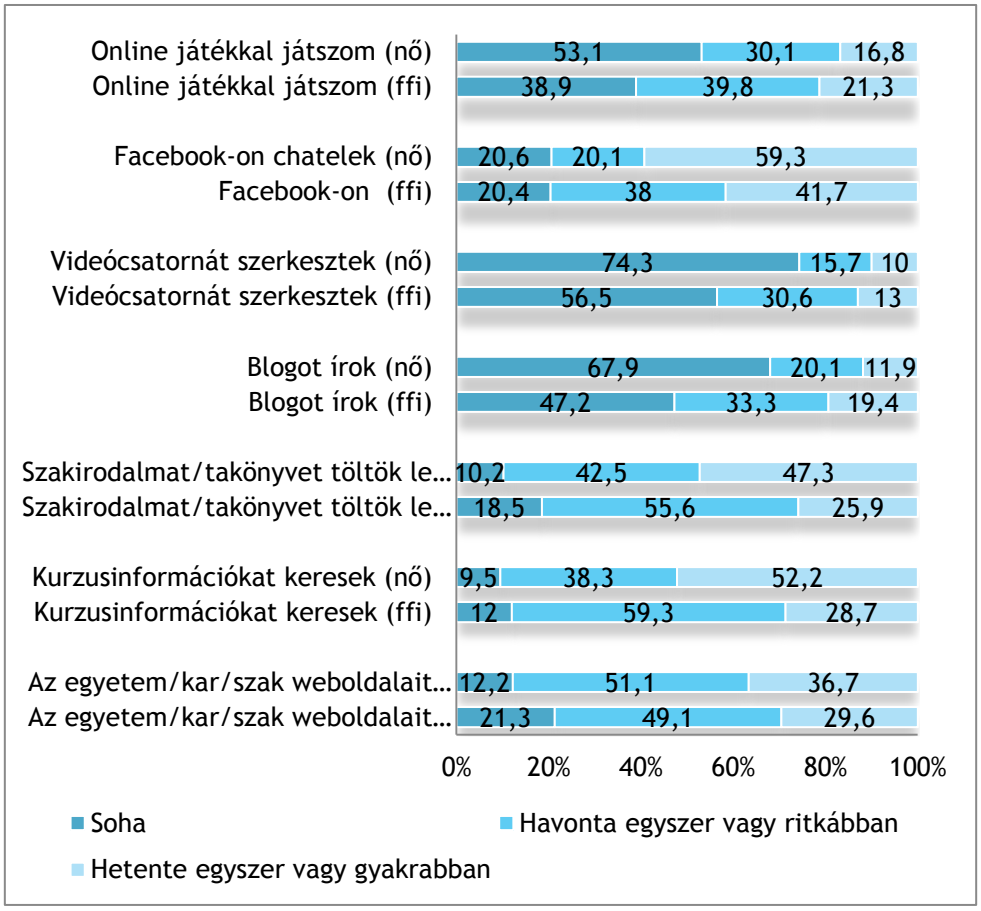
Ha a pedagógusjelölt hallgatók internetezési szokásait hasonlítjuk a más szakos hallgatókéhoz, hét esetben mutatkozik meg szignifikáns különbség.



79. ábra: Pedagógusjelöltek internetezési szokásai más szakos társaikhoz hasonlítva (%) (n=1153)

A pedagógusjelöltek internetes aktivitása kicsit magasabb, s nemcsak a böngészést és letöltést tekintve aktívabbak, hanem a tartalom létrehozásának egyik típusában, a blogírásban is. Úgy tűnik, hogy a pedagógusjelölteken belül pedig a férfiak, akik között több a blogger (19,4 százalékuk szokott heti szinten blogot szerkeszteni, szemben a nők

11,9 százalékával), a videócsatorna szerkesztése, menedzselése is esetében is a férfiak azok, akiknek 43,6 százaléka szokott ezzel foglalkozni, míg a nőknek csupán 25,7 százaléka szerkeszt online videócsatornát internetes közösség számára. Tehát az internetes tartalmak létrehozásában a pedagógusjelölt férfiak aktívabban vesznek részt. A nem interaktív internethasználat, például az információkeresés szempontjából viszont a nők az aktívabbak, valamint ők azok, akik többet használják napi szinten a facebook-ot arra, hogy a barátaikkal beszélgessenek.



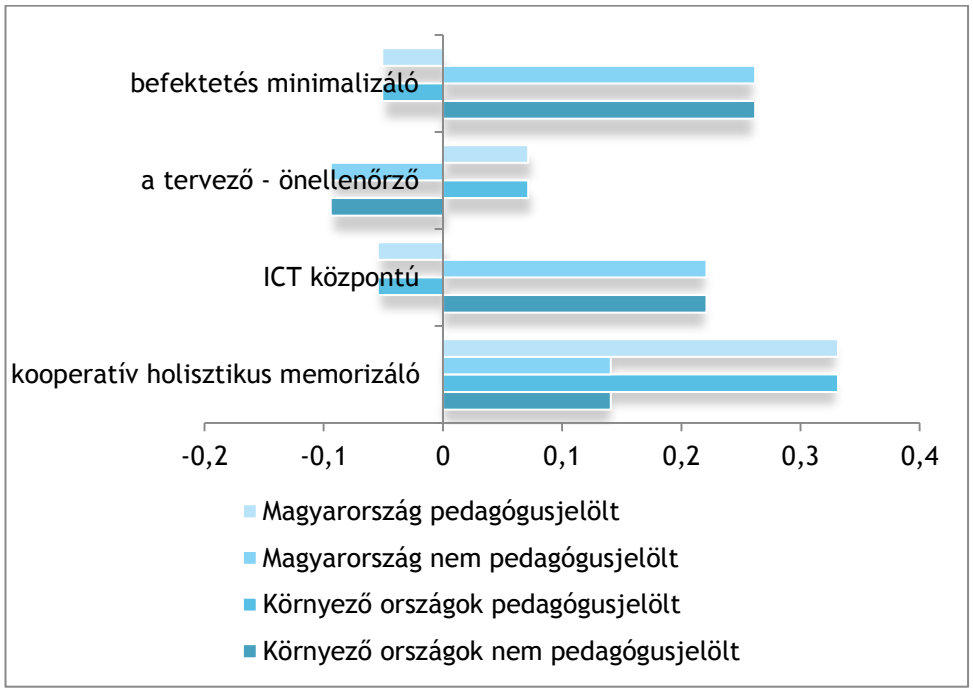
80. ábra: Pedagógusjelöltek internetezési szokásai nemi bontásban (%) (n=1153)

A tanulmányi munka minősége a felsőoktatásban

Tanulási módszerek (Pusztai Gabriella)

A pedagógusképzésben tanuló hallgatók esetén a tanulási módszerek kialakítása és tudatos kontrollálása rendkívül fontos, hiszen a pedagógusmunka fontos része a diákok fejlődésre képes tanulási stílusának formálása. A tanulási technikákra vonatkozó itemeket vizsgálva a rejtett összefüggések feltárására vállalkoztunk. Négyféle tanulási módszer azonosítható a válaszadó hallgatók körében, (1) *a* kooperatív holisztikus memorizáló, (2) az ICT központú, (3) a tervező – önellenőrző, és a (4) befektetés-minimalizáló. Az első típus oktatóival és társaival együtt értelmezi a nehezebben feldolgozható tanulnivalót, memotechnikákat alkalmaz, ábrákat készít és 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 bazírozó befektetés-minimalizáló attitűdű csoport.

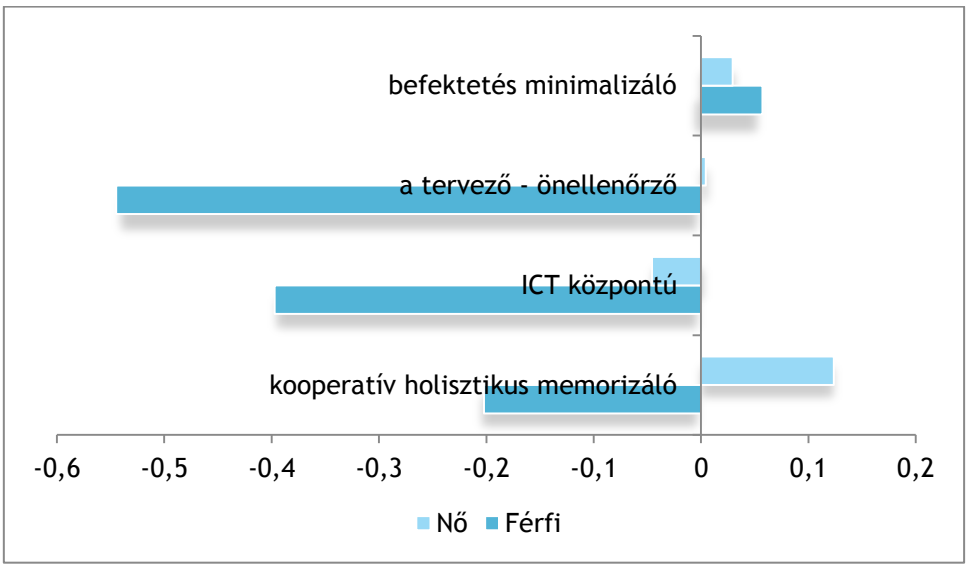
A pedagógushallgatók a kooperatív-holisztikus-memorizáló tanulási stratégiában jeleskednek kiemelkedő mértékben, s előnyben vannak a tervező-önellenőrző típusban is, az ICT központúak és a befektetés-minimalizálók inkább a nem pedagógusképzésben résztvevők körében vannak túlsúlyban.



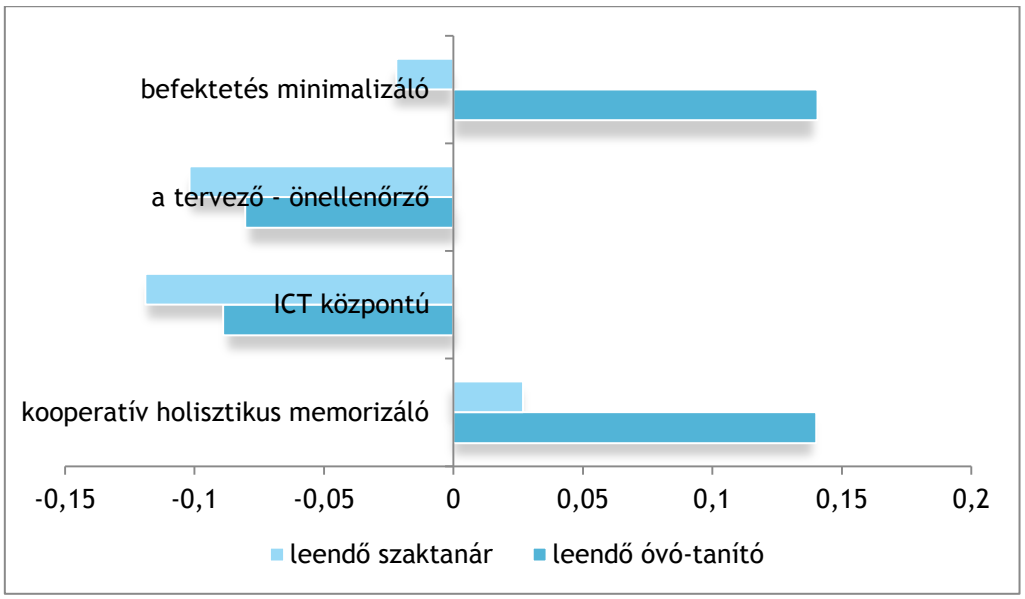
81. ábra: A tanulás szokások a válaszadó pedagógusjelöltek és más szakon tanulók körében (faktorszkórok átlagai)

A férfiak és nők tanulási stratégiái közötti eltérések a pedagógusképzésben is jelen vannak, a kooperatív-holisztikus-memorizáló típus a lányok sajátja, a fiúk valamivel többen képviseltetik magukat a befektetés minimalizálók között. 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. Ez a tanulás támogatásának intézményi megoldásainak szükségességére hívja fel a figyelmet (tanulásmódszertani kurzusok, időgazdálkodási tréningek stb.)



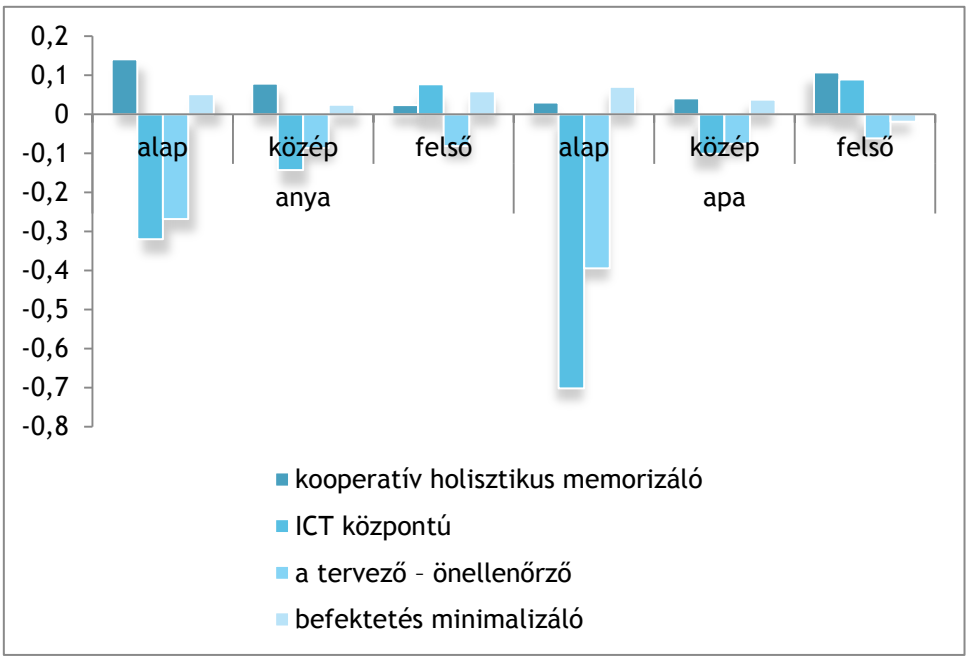
82. ábra: A tanulási szokások a pedagógusnak készülő férfiak és nők körében (faktorszkórok átlagai)



83. ábra: A tanulás szokások a pedagógusnak készülők körében a leendő munka jellege szerint (faktorszkórok átlagai)

A szülők iskolázottsága mentén mutatkozó családi státuskülönbségek jórészt magyarázzák a tanulási stratégiák eltéréseit, az ICT központú és a tervező-önellenőrző típus az alapfokú végzettségű szülők gyermekei körében a legritkább, az ICT tanulási célú használata tulajdonképpen csak a magasan kvalifikált szülők gyermekeinél látszik megjelenni a pedagógushallgatók körében, ami az általánosan nagyarányú ICT használatot tekintetbe

véve elég megdöbbentő 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 azt kell látnunk, hogy a tanulási stratégiák változtatása nem egyszerűen technikai, tanulásmódszertani probléma, hanem mélyen gyökerezik a családi habitusban, az idővel kapcsolatos diszpozíciókban, a cél-és eszközértékek terén kialakított preferenciákban, ezért ezek formálása lényegesen nagyobb befektetést igényel néhány rövidebb-hosszabb kurzusnál.



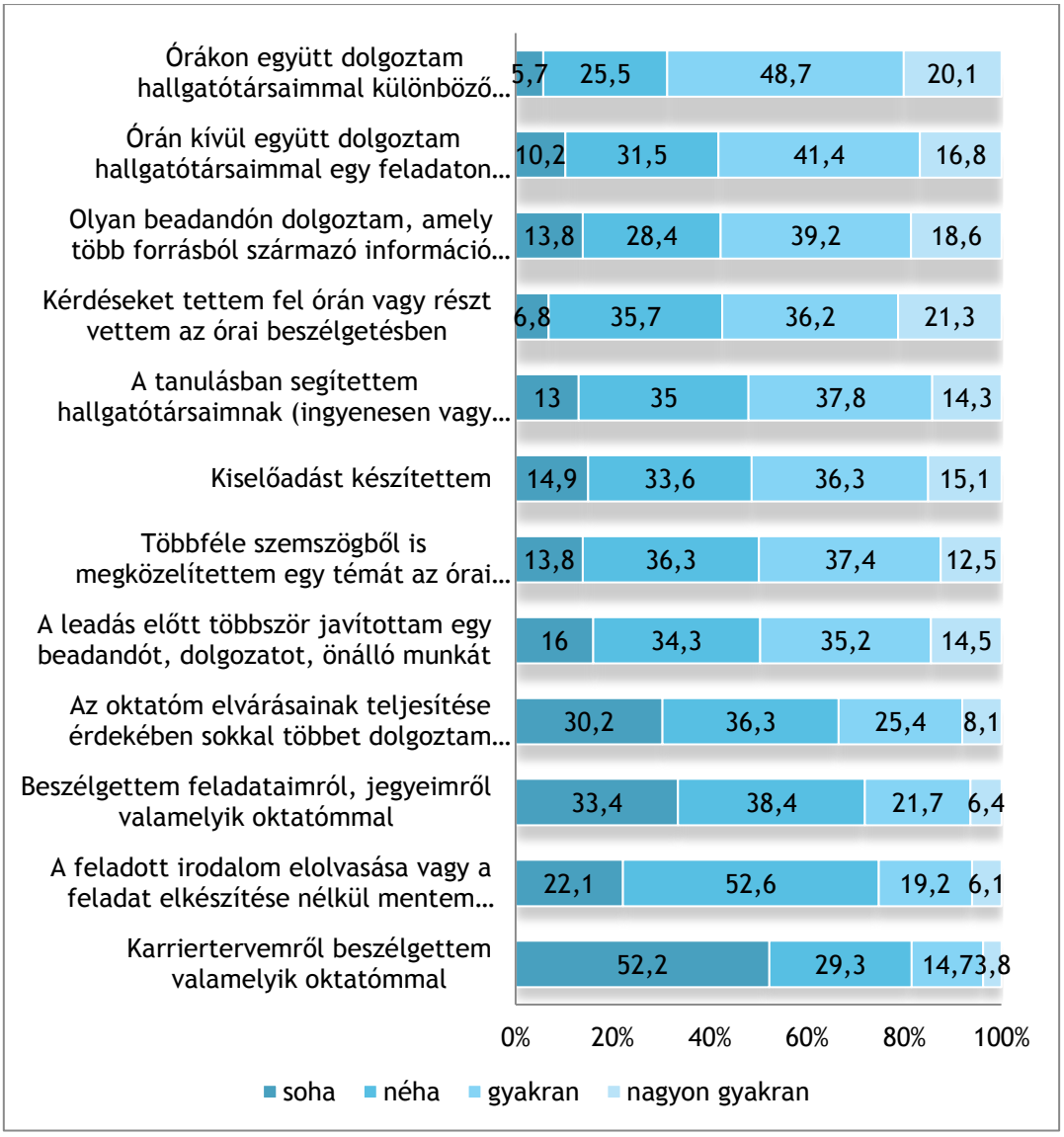
84. ábra: A tanulási szokások a pedagógusnak készülők körében a szülők iskolázottsága szerint (faktorszkórok átlagai)

Tanulási formák (Ceglédi Tímea)

A tananyag elsajátítatásban, az életre és munkavállalásra való felkészülésben igen fontos szerepet játszanak a tantermi és az azon kívüli tanulási folyamatok, vagyis az, hogy a hallgatók mit is csinálnak az egyetemen/főiskolán: milyen társas tevékenységek, milyen interakciók által, milyen önálló döntések és stratégiák nyomán sajátítják el a tantervet és a rejtett tantervet, milyen feladatokat teljesítenek önállóan vagy hallgatótársaikkal, esetleg oktatóikkal közösen, kiknek teszik, kiknek tehetik fel tanulmányaikhoz kapcsolódó kérdéseiket stb. (Pusztai 2011).

A pedagógusok felkészítését célzó egyetemi/főiskolai munka vizsgálata azért is érdemel különös figyelmet, mert a pályára lépés előtti években megélt munkaformák (észrevétlen) mintaként is szolgálhatnak a pedagógusjelöltek számára későbbi munkájuk során. Kérdőívünkben azt kérdeztük meg, hogy a jelenlegi tanévben milyen gyakran végezték az általunk felsorolt tanulmányaikhoz kötődő órai és órán kívüli tevékenységeket.

A 85. ábrán a „nagyon gyakran" és a „gyakran" válaszok összege alapján rendeztük sorba az itemeket, először a teljes mintán.

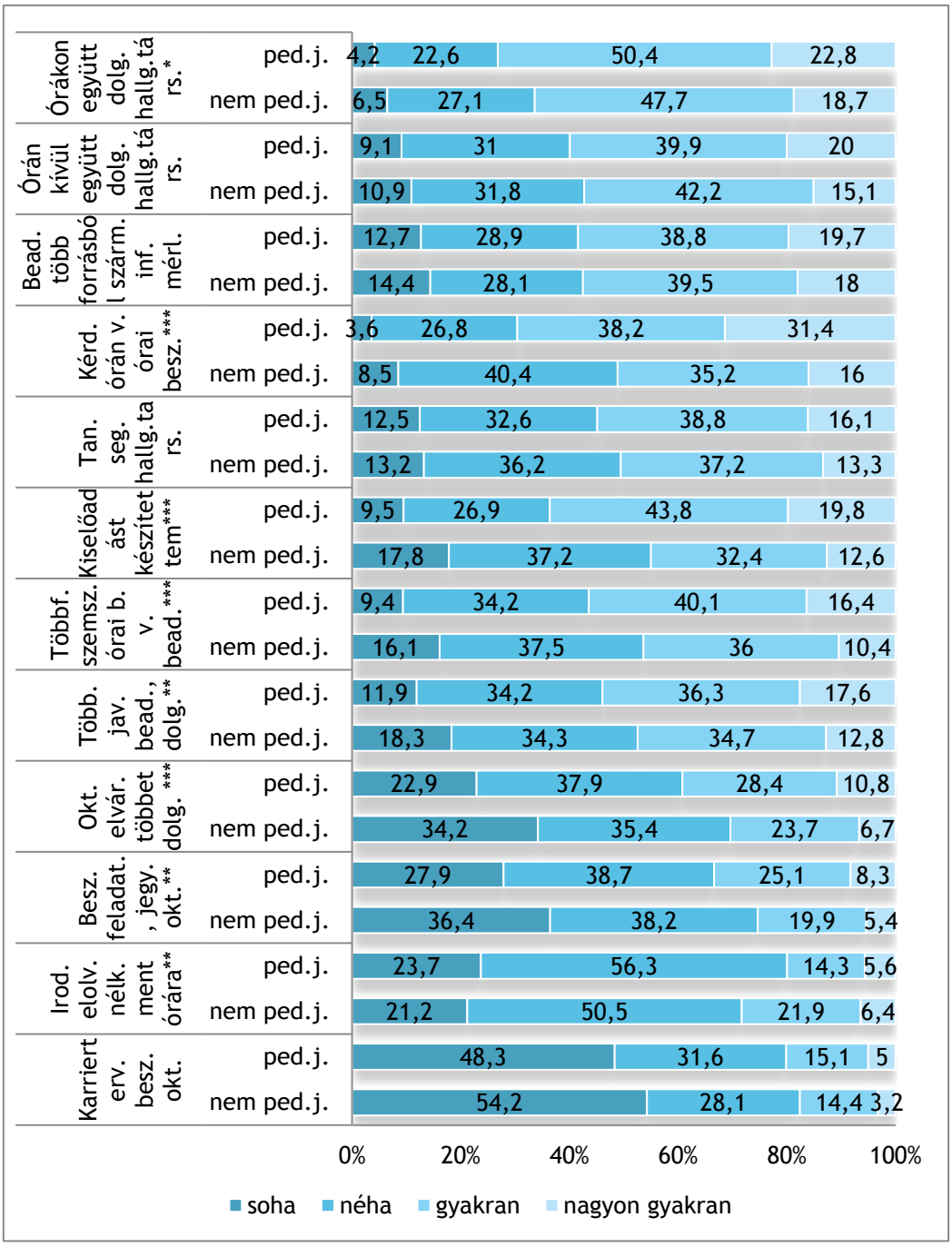


85. ábra: Tanulási formák gyakorisága a teljes mintában (%)

A válaszok alapján az látszik, hogy a megkérdezettek által leggyakrabban végzett tevékenységek a hallgatótársakhoz köthetők, míg az oktatókkal az egyéni tanulmányaikról, karrierjükről folyatott beszélgetések fordulnak elő a legritkábban. A lista közepén olyan komplex feladatok szerepelnek, amelyekhez az egyéni ötletek, különböző információk és megközelítések mérlegelése, eldöntése, integrálása, többszöri átdolgozása szükséges. Inkább elgondolkodtató, mint megnyugtató az az eredmény, hogy a megkérdezettek fele ritkán vagy soha nem találkozott ilyen jellegű feladatokkal. Aggodalomra adhat okot az is, hogy a hallgatók több mint a fele soha nem beszélgetett még karrierterveiről oktatóval. Az oktatók elsősorban az órai kereteken belül érhetők el a hallgatók számára: gyakori vagy nagyon gyakori kérdésfeltevésről 57,5%-uk számolt be, gyakori vagy nagyon gyakori kiselőadás készítéséről 51,4%-uk. A hallgatók tehát többször végeznek tanuláshoz köthető tevékenységeket egymással az órai kereteken kívül is, mint az oktatókkal.

A pedagógusjelöltek és a más szakot választók összehasonlítása során szembetűnő volt, hogy szinte minden kérdésre a pedagógusjelöltektől érkezett több „gyakran" és „nagyon

gyakran" válasz, s a kérdések kétharmada esetében ez az előny szignifikánsnak bizonyult (86. ábra).



86. ábra: A tanulási formák különbségei a pedagógusjelöltek és a más pályára készülők között (%)

Különösen az oktatókkal való tanulmányi témájú beszélgetésekben, az oktatók ösztönzésére tett többletteljesítésben, a kiselőadásokban, valamint az órai kérdésfeltevés gyakoriságában tűnnek ki a többi hallgató közül. Meglepő módon azonban nem szignifikáns az előnyük a hallgatótársak korrepetálásában, tehát nem segítik egymást gyakrabban, mint a más pályára készülők. A hallgatótársakkal való együttműködés azonban, ha órai keretek között zajlik, gyakoribb náluk.

Összességében tehát felsőoktatási pályafutásuk során a leendő pedagógusok a többi hallgatóhoz viszonyítva többféle, színesebb, a kooperációra jobban építő tanulási formával találkoznak, illetve ők is aktívabbak ezekben. Különösen az intergenerációs kapcsolatokhoz köthető tanulási formákban látványos az előnyük, amely többek között 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 oktatók. Aggodalomra adhat okot azonban, hogy karrierterveikről a pedagógusjelöltek sem beszélgetnek túl gyakran oktatóikkal – a többi hallgatóhoz hasonlóan. Illetve nem lehet szemet hunyni a pedagógusjelöltek között megjelenő azon 5-10-20%-nyi vagy bizonyos kérdésekben nagyobb hányadot kitevő csoport felett sem, akik válaszaik alapján soha nem teremtenek kapcsolatot hallgatótársaikkal vagy oktatóikkal, akik a nézőpontok ütköztetése, átolvasás nélkül adják le beadandóikat, vagy akik felkészületlenül járnak órákra.

A tanulási formák háttértényezői a pedagógusjelöltek körében

	önálló tanulás faktora	**oktató centrikus tanulás faktora**	**diáktárs centrikus tanulás faktora**
Olyan beadandón dolgoztam, amely több forrásból származó információ mérlegelését és összedolgozását igényelte	,751		
Többféle szemszögből is megközelítettem egy témát az órai beszélgetésen vagy beadandó kapcsán	,656		
A leadás előtt többször javítottam egy beadandót, dolgozatot, önálló munkát	,584		
Kiselőadást készítettem	,547		
Kérdéseket tettem fel órán vagy részt vettem az órai beszélgetésben	,475		
Karriertervemről beszélgettem valamelyik oktatómmal		,783	
Beszélgettem feladataimról, jegyeimről valamelyik oktatómmal		,769	
Az oktatóm elvárásainak teljesítése érdekében sokkal többet dolgoztam annál, mint amire képesnek gondoltam magam		,480	
Órán kívül együtt dolgoztam hallgatótársaimmal egy feladaton vagy vizsgára készülve			,857
Órákon együtt dolgoztam hallgatótársaimmal különböző feladatokon			,597
A tanulásban segítettem hallgatótársaimnak (ingyenesen vagy fizetségért)			,537

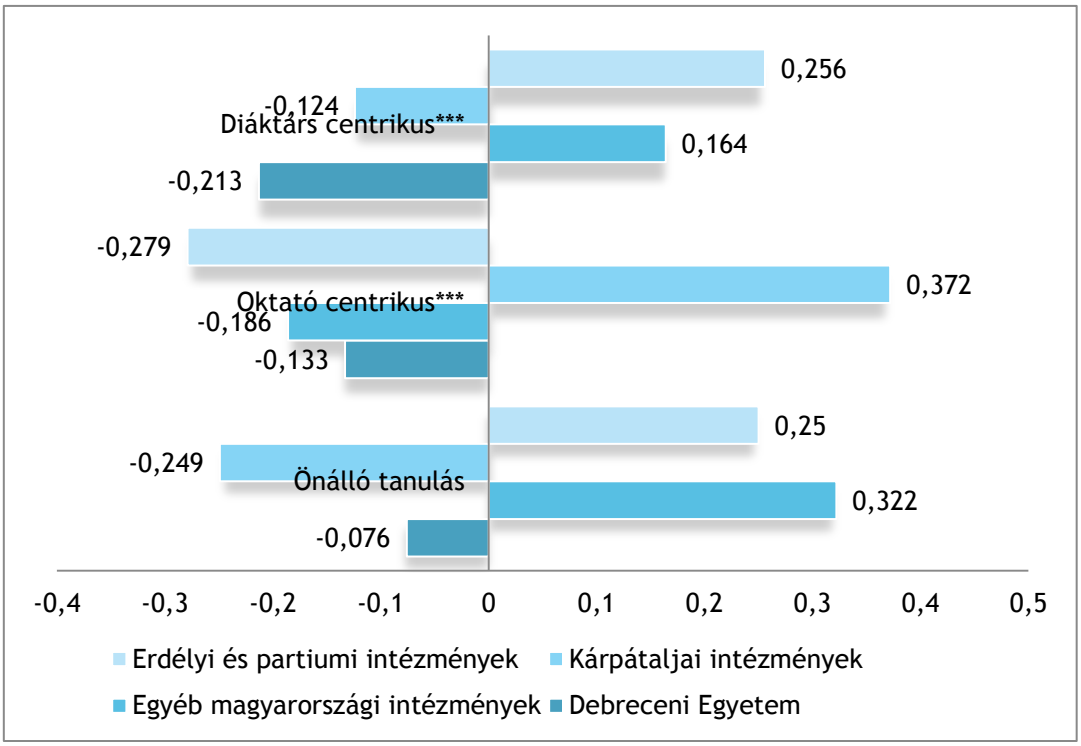
16. táblázat: A tanulási formák faktorai

Mind a hallgatók demográfiai háttértényezőinek, mind pedig az intézményi-képzési sajátosságoknak lehet szerepük az egyetemi/főiskolai tanulási formák alakulásában, ugyanis azokat részben a hallgatók otthonról hozott mintái, részben pedig a képzés mindennapos gyakorlata befolyásolják, sőt, ezek egymásra is oda-vissza hatnak. A tanulási formák háttértényezőit az adatok kezelhetősége miatt adatredukciót követően vizsgáltuk meg. A 11 itemből három markáns faktor rajzolódott ki. A táblázatban látható első 5 változó az *önálló tanulás faktorán*, a lista közepén elhelyezkedő 3 item az *oktató centrikus tanulás faktorán, a* lista alján található 3 változó pedig a *diáktárs centrikus tanulás* faktorán ültek (16. táblázat).[13]

Szignifikáns nemi különbségekre egyedül a diáktárs centrikus tanulásnál bukkantunk – nem meglepő módon a nők javára –, és az önálló tanulási formák esetében is szembetűnő, a szignifikancia határát súroló a pedagógusjelöltek körében a nők előnye. A gyermekkori lakóhely településtípusa az oktatókkal való kapcsolatteremtésben mutatkozott szignifikáns prediktornak: a kisebb településekről érkezők érték el ugyanis a legmagasabb pontszámot ebben a faktorban, őket követik a kisebb városok szülöttei, s a megyeszékhelyen vagy fővárosban felnövők tűntek a legszemélytelenebbeknek ebben a tekintetben. A szülők iskolázottsága érintetlenül hagyja a tanulási formák faktorait. Az intézmények közötti különbségek azonban markánsnak bizonyulnak. A 87. ábrán a sztenderdizált faktorszkórok azt mutatják, hogy az egyes intézmények hallgatóira mennyire jellemző az adott tanulási forma. A függőleges tengelytől balra elhelyezkedő oszlopok az átlagtól negatív irányba, a jobbra elhelyezkedő oszlopok pedig az átlagtól pozitív irányba eltérő válaszokat jelölik. A Debreceni Egyetem mindhárom faktor esetében negatívan tér el az átlagtól, viszont a rangsorokat tekintve második helyen áll – a kárpátaljai intézmények után – az oktató centrikus faktorban. A diáktárs centrikus tanulásban ugyanakkor seréghajtónak bizonyul. A kárpátaljai intézmények pedagógushallgatóira alig jellemzők az önálló tanulási formák, de az oktató centrikus tanulási formákban élen járnak. A kárpátaljai hallgatókhoz képest ellentétes jellemzés adható az erdélyi-partiumi intézményekben tanuló pedagógusjelöltek tanulási formáiról: náluk jellemző ugyanis a legkevésbé az oktató centrikus tanulás, míg az önálló tanulásban a második helyen állnak az intézmények rangsorában. Rájuk jellemző egyébként a leginkább a diáktárs centrikus tanulás, itt a legszorosabb a diákok közötti tanulási együttműködés. Az egyéb magyarországi intézmények hallgatói az erdélyi-partiumi intézményekbe járókhoz hasonlítanak a legjobban. Karakterességben van csupán egy csekély hangsúlykülönbség: az önálló tanulás az egyéb magyarországi intézményekben a legerőteljesebb. Szembetűnő a Debreceni Egyetem és az egyéb magyarországi intézmények karakteres elkülönülése a tanulási formákat illetően: egyedül az oktató centrikus tanulási formákban való lemaradásukban fedezhető fel némi hasonlóság, ami azzal magyarázható, hogy a határon túli kisebb intézményekkel szemben a magyarországiakban a nagyobb hallgatói tömeg természeténél fogva személytelenebbek a hallgató-oktató kapcsolatok. A másik két faktor esetében széttartó adatokat kaptunk a

[13] A faktoranalízis első változatában „Az irodalom elolvasás vagy a feladat elkészítése nélkül mentem órára" item egyik faktoron sem ült (negatív jelentéstartalma miatt fordított skálázással vontuk be), ezért a faktoranalízist újból lefuttattuk a kihagyása után. Így a végleges, itt bemutatott faktorok a maradék 11 változó mögötti struktúrát mutatják meg. Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 49,2%-át magyarázzák.

Debreceni Egyetem és az egyéb magyarországi intézmények vonatkozásában, ami az egyetemi és a főiskolai jelleg különbségeiből is adódhat.



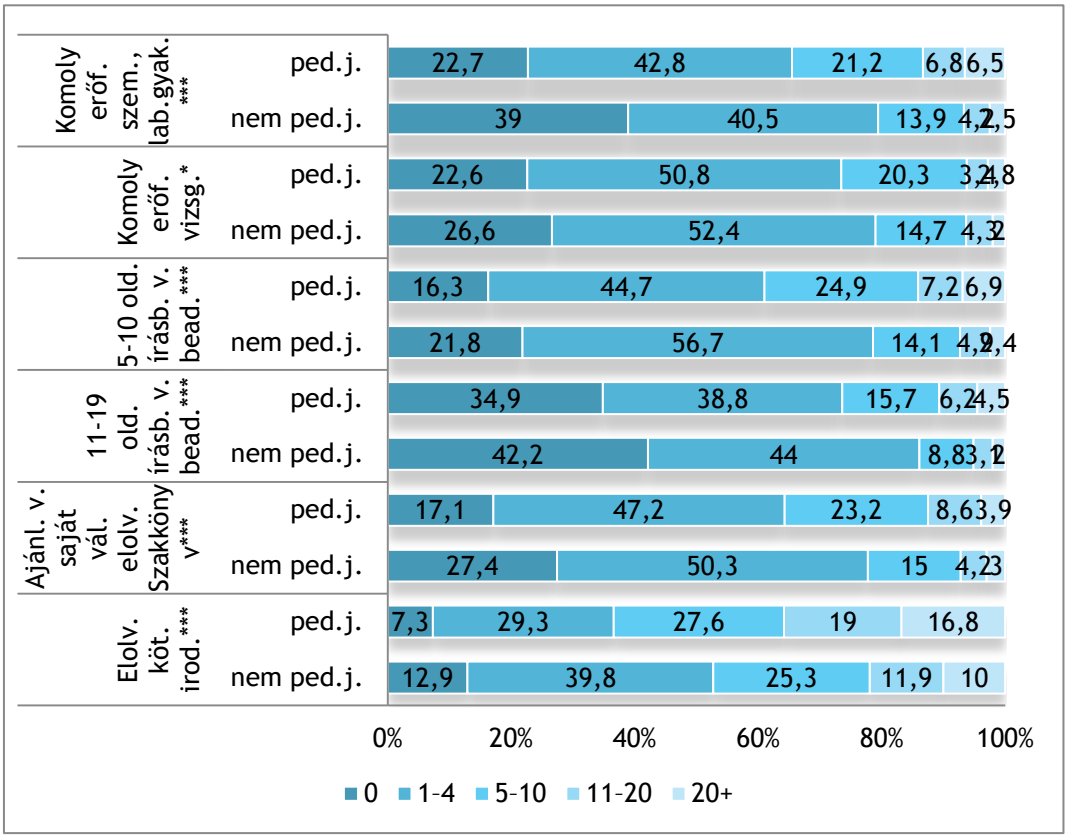
87. ábra: *Intézményi különbségek a pedagógusjelöltek tanulási formái szerint (sztenderdizált faktorszkórok, ahol a 0 jelenti az átlagot)*

Az, hogy a pedagógusjelöltek milyen iskolafokra képesítő képzésben vesznek részt, egyedül a hallgatótársakhoz kötődő tanulási formákkal volt összefüggésben: a leendő óvónők és tanítók intenzívebben jellemezhetők ezzel a tanulási formával, mint a szaktanári pályát választók. A tanulási formákban tehát nem különbözik annyira a két pedagógusjelölt csoport, mint a fentebb bemutatott eredményességi mutatókban.

Olvasási és írásbeli feladatok (Ceglédi Tímea)

A kérdőívben külön kérdésblokk foglalkozott azzal, hogy a képzés mennyire „dolgoztatja meg" a hallgatókat. A 88. ábrán látható adatok alapján megállapítható, hogy a pedagógusjelöltek nagyobb erőfeszítéseket tesznek minden mutató tekintetében, mint a más pályára készülők. Több írásbeli dolgozatot és beadandót írnak, több kötelező és ajánlott, saját maguk választott irodalmat olvasnak, több vizsgát és gyakorlati tárgyat ítéltek komoly erőfeszítéssel teljesíthetőnek. Tehát mind az abszolút számokban, mind a saját megítélésükre hagyatkozó mutatókban az látszik, hogy a jövő pedagógusai több tanulmányi munkát tesznek le az asztalra, mint az egyéb szakokra járók általában. Az, hogy a pedagógusképzés a többi szak átlagához képest alaposabban megdolgoztatja a jövő pedagógusait, és hogy a képzés több erőfeszítést követel tőlük, adódhat a szakok közötti különbségekből is (pl. az orvostanhallgatóknál az írásbeli feladatok háttérbe szorulhatnak, a kurzusok és vizsgák megítélése pedig kontextusfüggő).

Az összehasonlítás pedagógusjelöltekre nézvén pozitív eredményein túl azonban érdemes megnézni az adatok általános megoszlását is, hiszen sokat elárul a régióban zajló egyetemi-főiskolai képzés belső tartalmáról (88. ábra).



88. ábra: Olvasási és írásbeli feladatok gyakoriságának különbségei pedagógusjelöltek és más pályára készülők között (%)

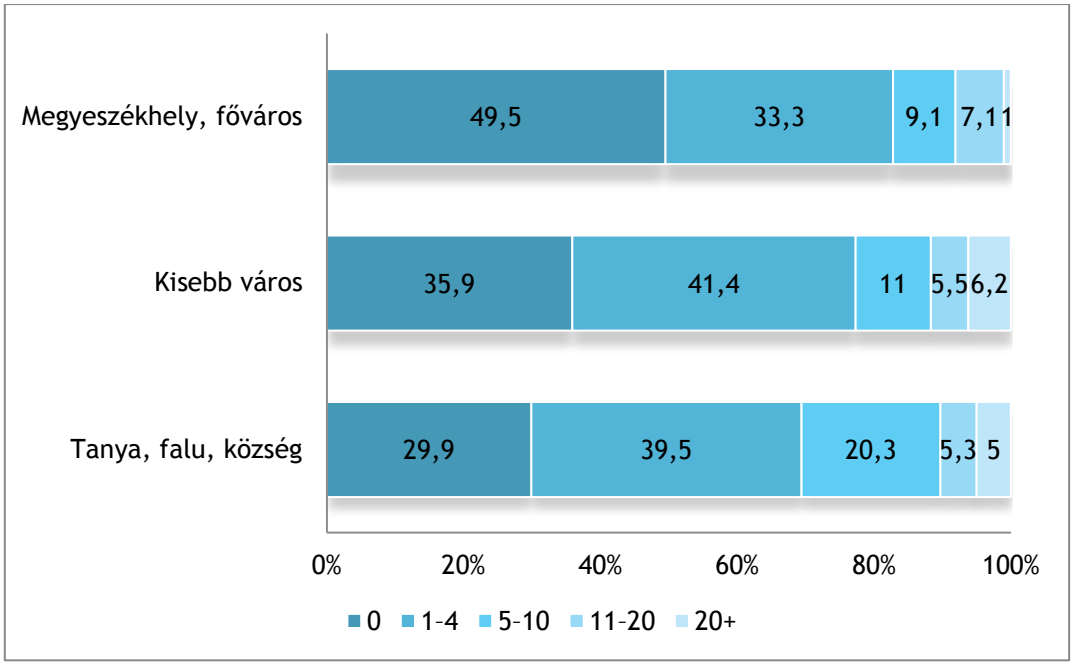
A válaszolók háromnegyede nyilatkozott úgy, hogy volt legalább egy komoly erőfeszítést igénylő vizsgája. Amikor a szemináriumokra, laborgyakorlatokra kérdeztünk rá, akkor a megkérdezettek kétharmadára érzett legalább egyet közülük komoly erőfeszítések árán teljesíthetőnek. 5-10 oldalas dolgozatot vagy beadandót majdnem mindenki szokott készíteni, a megkérdezettek mindössze egyötöde mondta azt, hogy egyet sem teljesített ebben a tanévben. A nagyobb lélegzetű, 11-19 oldalas írások esetében azonban már 40% azok aránya, akik soha nem készítettek még ilyet. Legalább egy kötelező írásos tananyagot (jegyzet, tankönyv, könyv hosszúságú olvasmány-gyűjtemény) kilenctizedük olvasott, de magas arányban vannak azok, akik több ilyet is magukévá tettek: közel egyötödük olvasott 10-nél is több kötelezőt a tanév során. A kötelezőkön túl az ajánlott, saját maguk által választott szakmai olvasnivalókat is sokan forgatják, hiszen legalább egy ilyet a hallgatók háromnegyede elolvasott a megkérdezés tanévében.

Összességében tehát komoly, nagy erőfeszítéseket igénylő tanulmányi munka nyomait olvashattuk ki az adatokból, ugyanakkor arra a 10-20 vagy akár 40 %-ra is érdemes odafigyelni, akik egyet sem teljesítenek egy tanévben a felsorolt feladatokból.

Az előbbiek alapján felmerülhet a kérdés, hogy vajon a hallgatók otthonról hozott mintáival függ össze a tanulmányokba fektetett energia, vagy a képzés elvárásai a meghatározóbbak inkább? Kétféle bontásban is megvizsgáltuk a kérdéseket az intézményi és demográfiai háttérváltozók mentén, és nem a „legalább egy" vagy „egy sem" közötti különbségekben, hanem az ötnél több vagy annál kevesebb dolgozat/olvasmány/vizsga közötti különbségek mentén rajzolódtak ki szignifikáns törésvonalak, hiszen, ahogy fentebb láttuk, legalább egyet minden mutatóban fel tudott mutatni a pedagógusjelöltek döntő többsége.

A nem mint háttérváltozó csalóka lehet annak eldöntésében, hogy demográfiai vagy intézményi hatások mozgatják-e erősebben a tanulmányi munka intenzitását és tartalmát, hiszen a szakok és intézmények is differenciáltak a nemeket illetően (Fényes 2009, Kovács E. 2011). Mindenesetre szembetűnő, hogy a nők szignifikáns előnyt mutatnak a kötelező irodalom elolvasásában. Ötöt vagy annál is többet a nők 67,5%-a olvasott el az adott tanév során, míg a férfiak 44,8%-ára igaz ugyanez. Az ajánlott vagy saját maguk által választott szakolvasmányt azonban egyenlő arányban forgat a két nem, továbbá a nagyobb és kisebb terjedelmű dolgozatok teljesítésében és a vizsgák nehézségének megítélésében sem tapasztalható nemi eltérés. A szemináriumok vagy laborgyakorlatok esetében azonban kitűnik a férfiak „lazasága", hiszen náluk csak 23,3%, míg a nőknél 37,6% mondta azt, hogy öt vagy annál is több komoly erőfeszítést igénylő szemináriumot vagy laborgyakorlatot látogatott a tanév során.

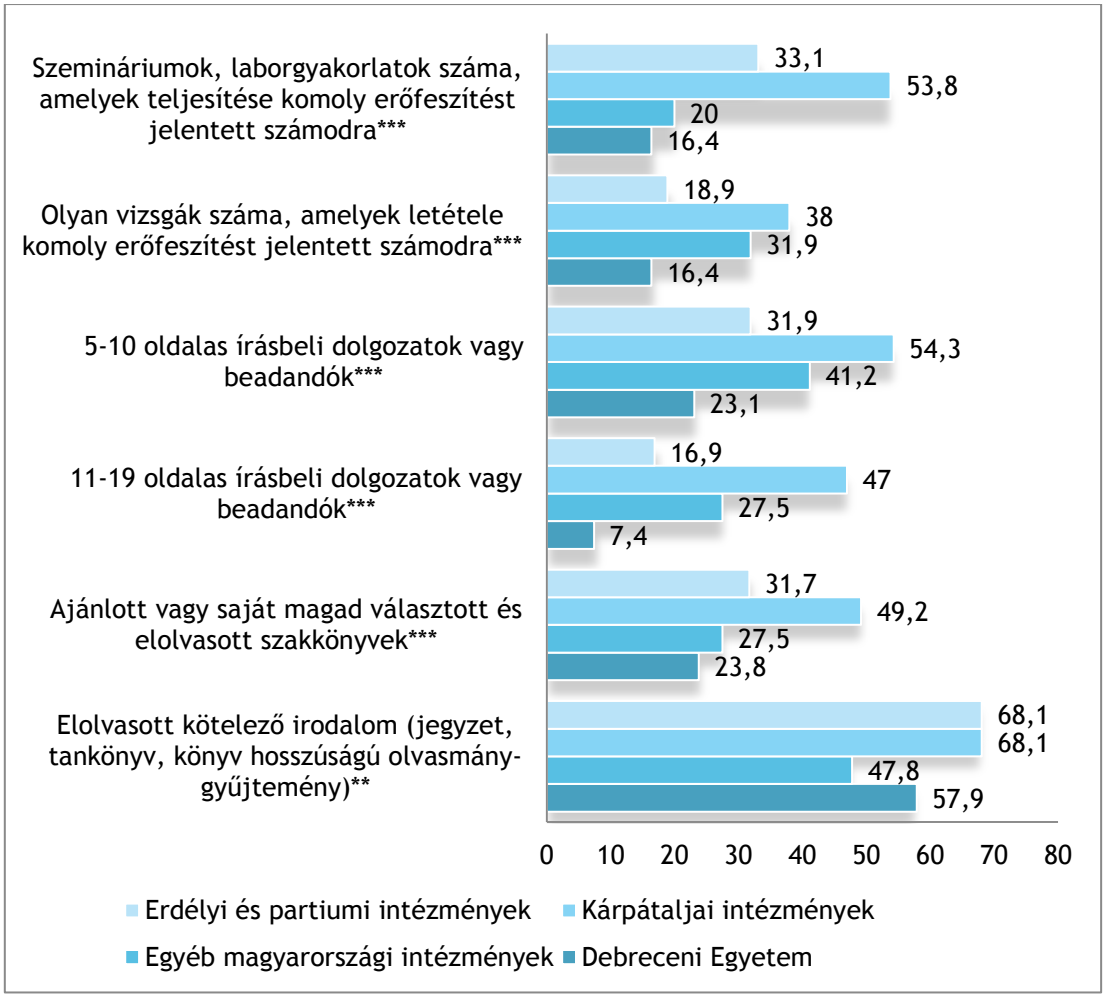
A gyermekkori lakóhely típusa a kötelező és ajánlott irodalom olvasását érintetlenül hagyja, de a beadandókkal és a vizsgák/szemináriumok nehézségének megítélésével már szignifikáns kapcsolatot mutat. Öt vagy annál több nagyobb dolgozatot a tanyák, falvak vagy községek szülöttei (30,6%) írtak a legnagyobb arányban, őket követik a kisebb városokból érkezők (22,8%), s a megyeszékhelyen vagy fővárosban felnőttekre jellemző a legkevésbé az ilyen dolgozatok írása (17,2%). A kisebb dolgozatoknál hasonló tendencia rajzolódik ki, bár itt a különbségek már nem érik el a szignifikancia határát. A szemináriumok és laborgyakorlatok nehézségének megítélésében is ugyanez a lépcső rajzolódik ki (szignifikáns különbségekkel), tehát annál többen kerülnek az öt vagy annál több nehéz vizsgáról beszámolók közé, minél kisebb településről érkeztek (tanya, falu, község: 38,6%, kisebb város: 34,7%, megyeszékhely, főváros: 24%) (89. ábra). A vizsgák megítélésénél nem szignifikáns ugyan, de hasonló a tendencia.



89. ábra: Pedagógusjelöltek 11-20 oldalas írásbeli dolgozatainak vagy beadandóinak száma az elmúlt tanévben a 14 éves kori lakóhely településtípusa szerinti bontásban (%)

A szülők iskolázottságának hatására csupán egy halvány nyomot találtunk. Az öt vagy annál több komoly erőfeszítést igénylő vizsgákról beszámolók a középfokú végzettségű anyák gyermekei körében alul- (21,9%), a diplomás anyákkal rendelkezők körében pedig felülreprezentáltak (35,3%), de az alapfokú végzettségű anyáktól származók is az átlagot meghaladó arányban kerültek a nehézségekről beszámolók közé (30%, átlag: 26,2%). Tehát a két véglet érzi nehezebbnek a vizsgákat. Mivel a többi kérdésben nem érvényesült az apák és az anyák kvalifikáltságának hatása, elmondható, hogy a szülők iskolázottsága alapvetően nem, vagy nem egyértelmű mintázattal szól bele a hallgatók tanulmányi munkabefektetésébe.

Viszont az már látványosan meghatározó, hogy ki milyen intézményben tanul. A legjobban „megdolgoztatott" pedagógushallgatókkal a kárpátaljai intézményekben találkoztunk, akik minden tanulmányi követelményben élen járnak. A második helyeket felváltva töltik be az egyéb magyarországi és az erdélyi-partiumi intézmények hallgatói – ez utóbbiak a kötelező irodalom olvasásában hasonlóan magas arányokat produkálnak a kárpátaljai hallgatókhoz. Az egyéb magyarországi intézmények az olvasásos feladatokban elmaradnak a határon túli intézmények mögött, de 5-nél több kisebb dolgozatról és komoly erőfeszítést igénylő vizsgáról a második leggyakrabban ők számoltak be. A Debreceni Egyetem pedagógusjelöltjei a kötelező irodalom olvasásában az élbolyban szerepelnek, de minden más mutatónál sereghajtónak bizonyultak (90. ábra).



90. ábra: Az öt vagy annál több tanulmányi követelményt teljesítő pedagógusjelöltek aránya intézményi bontásban (%)

A leendő óvónők és tanítók körében gyakrabban mondták azt, hogy öt vagy annál több kötelező szakirodalmat olvasnak, öt vagy annál több nagy vagy kis terjedelmű beadandót írnak, valamint vizsgáikat és gyakorlati tárgyaikat is gyakrabban vélik komoly erőfeszítéssel teljesíthetőnek.

Összességében tehát inkább intézményi meghatározottságot tapinthattuk ki a tanulmányi munka mutatóiban, a családi hatások alig érzékelhetők. Néhány mutatóban találtunk ugyan összefüggést (pl. a hallgatók gyermekkori lakóhelye), de ezek nem tekinthetőek annyira karakteresnek, mint az intézményi arcvonások által rajzolt mintázatok. Lefordítva mindezt a gyakorlat nyelvére megállapítható, hogy a tanulmányi munkával kapcsolatban nem a hallgatók oldaláról, hanem az intézmények oldaláról érdemes beavatkozni.

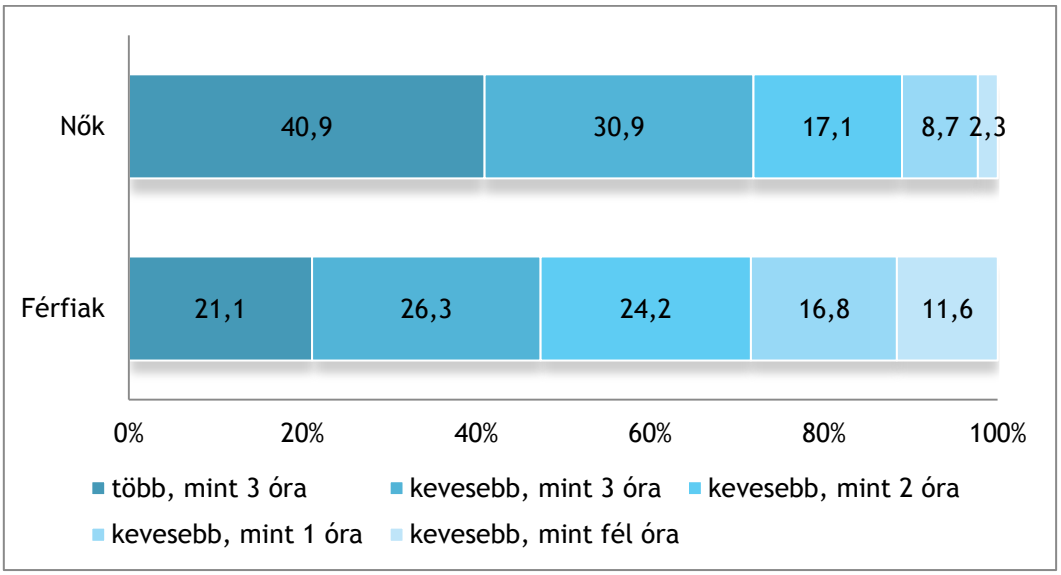
Óralátogatás, vizsgaismétlés, otthoni tanulás (Ceglédi Tímea)

A megkérdezett hallgatók 62,3%-a bejár az órák 80-100%-ára. A pedagógushallgatók esetében ugyanez az arány magasabb, 73,1%, a többi hallgatónál pedig 56,7%. Ugyancsak szignifikáns a különbség a pedagógusjelöltek javára a sikeres vizsgák esetében: 54,7%-uk mondta azt, hogy minden vizsgája elsőre sikerült (átlag: 47,9%, többi hallgató: 44,4%). Viszont érdekes, hogy a leendő pedagógusok között a legmagasabb azok aránya is, akik

minden vizsgájukat ismételték (pedagógusjelöltek: 8,3%, többi hallgató: 3,7%, átlag: 5,3%). A tanulási időráfordításban is a jövő pedagógusai járnak élen (szignifikáns különbséggel), hiszen 33,4%-uk tölt napi szinten három óránál többet tanulással. A más pályára készülők közül mindössze 23,5% mondta ugyanezt.

Óralátogatás, vizsgaismétlés, otthoni tanulás a pedagógusjelöltek körében a háttérváltozók tükrében

Az órákat a női hallgatók látogatják gyakrabban. 76,7%-uk bejár az órák 80-100%-ára. A férfiak esetében 62,7%-ra igaz ugyanez. Az órákra is a nők készülnek többet (a nők 40,9%-a, a férfiak 21,1%-a készül 3 óránál többet naponta), tehát igazolódni látszik az a női hallgatókról alkotott kép, hogy a tanuláshoz, a közvetlen kurrikulumhoz köthető tevékenységekben ők a lelkiismeretesebbek, de – ahogy fentebb láttuk - az extrakurrikuláris aktivitásuk a férfiaknak nagyobb (Fényes 2010, Fényes – Ceglédi 2010) (91. ábra). A társadalmi háttér változói nem differenciálták szignifikánsan a megkérdezett pedagógusjelöltek óralátogatási gyakoriságát és az órára készüléssel eltöltött időt sem. Intézményi különbségek az óralátogatásban nem rajzolódtak ki, de az otthoni készüléssel eltöltött időben már szignifikáns intézményi különbségekre bukkantunk: A legtöbben a kárpátaljai hallgatók közül nyilatkoztak úgy, hogy 3 óránál többet készülnek naponta (49,4%), őket követik a Debreceni Egyetemre járók 35,1%-kal, s az egyéb magyarországi és partiumi-erdélyi intézmények hallgatói zárják a sort 26,2, illetve 26,8%-kal. A Debreceni Egyetemnek a tanulási formák esetében látott lemaradása (ld. előző fejezet) új színezetet kap, ha a mostani eredményeinket is mellérakjuk: az látszik ugyanis, hogy az ide járó pedagógusjelöltek valószínűsíthetően inkább a magányos tanulás hívei.



91. ábra: Pedagógusjelöltek napi átlagos órára készülési ideje nemi bontásban (%)

A pedagógusjelölt szakja az otthoni tanulási idővel nem, de az óralátogatással szignifikáns összefüggést mutatott. A leendő óvónők és tanítók csaknem nyolctizede (79,8%) nyilatkozta azt, hogy látogatja az órák 80-100%-át, míg a szaktanári szakokra járóknál csak bő héttizedről mondható el ugyanez (71,5%).

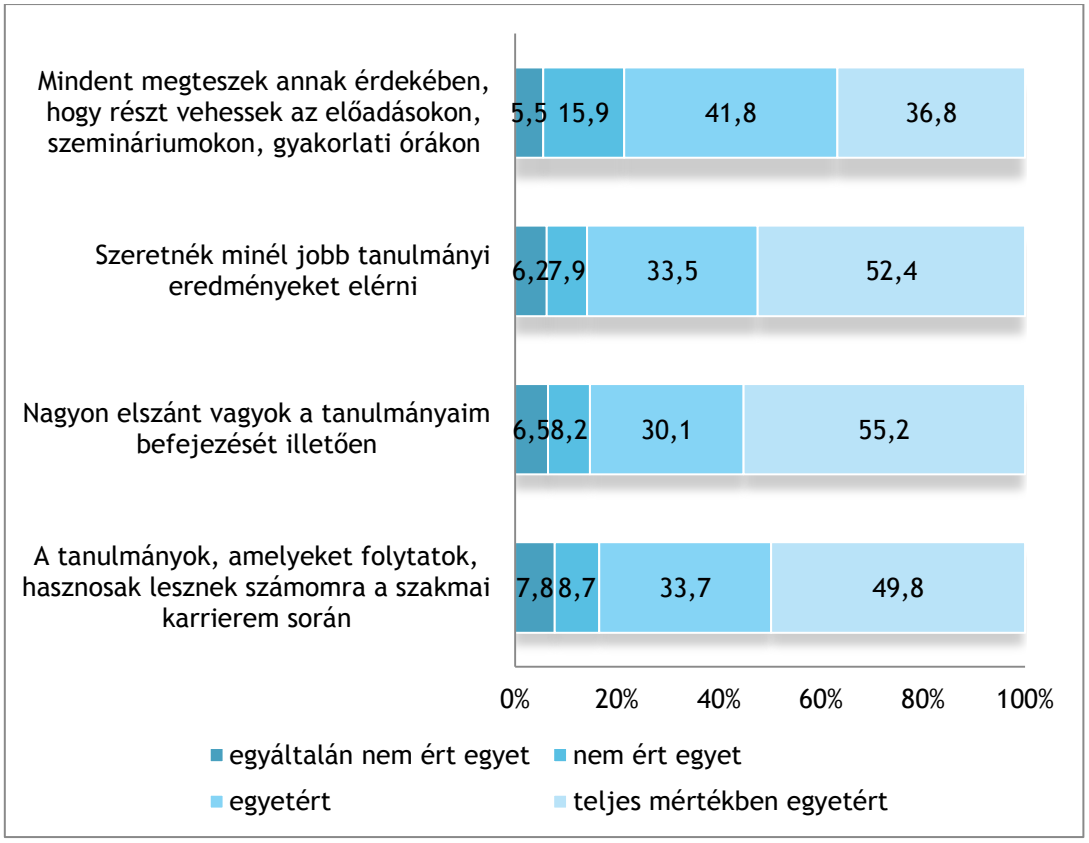
A vizsgaismétlések esetében is eltérő arányokkal találkoztunk a két pedagógusjelölt típusban, bár itt már a leendő szaktanárok mutattak pozitívabb képet: náluk 64,5%-nak sike-

rült elsőre minden vizsgája, míg az óvónői és tanítói pályára készülőknél mindössze 48,4% ugyanez az arány. A vizsgasikert egyébként nem befolyásolták a demográfiai változók (bár a diplomás anya a szignifikancia határát súrolva növelte a vizsgaismétlés esélyét) és az intézmény országa sem jelentett markáns prediktort. A kitöltés nyelve viszont már szembeötlő különbségeket generált: a románul és ukránul válaszolók között 81% azok aránya, akik legalább egy vizsgájukat megismételték, míg a magyarul válaszolóknál mindössze 37,7% mondta ugyanezt.

A vizsgaismétlések nem feltétlenül a hallgatók tudásbéli hiányosságairól, hanem a képzés vizsgáinak a hallgatók képességeihez, előzetes felkészültségükhöz viszonyított nehézségéről is árulkodhatnak, de szerepet játszhat bennük a hallgatók tanulási hatékonysága, esetleg azon vizsgastratégiája is, hogy a jobb jegyért ismételnek. E sejtéseinket azonban – az ökológiai tévkövetkeztetés elkerülése miatt – csak részletes intézményi elemzések igazolhatják.

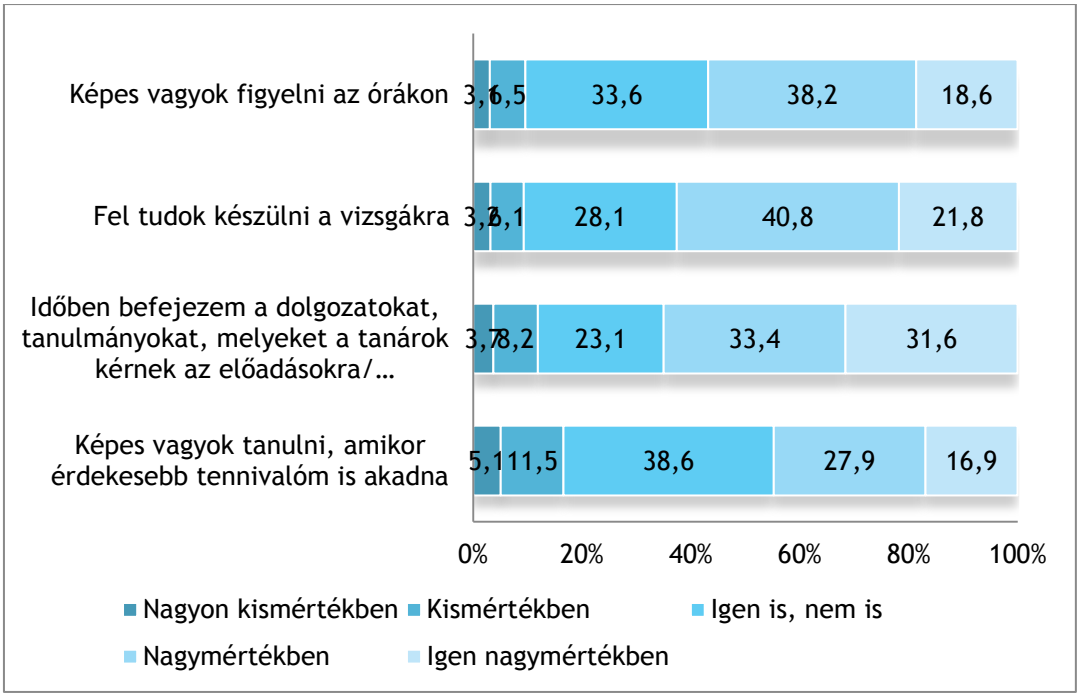
Elszántság, elköteleződés (Ceglédi Tímea)

Az elszántságot, a képzés hasznosságát mérő kérdések alapján egy elkötelezett, a képzést komolyan vevő kép rajzolódott ki a térség hallgatóiról. Ötödük-hatoduk került csupán a tagadó válaszokat adók közé a tanulmányok befejezésével kapcsolatos elszántságot, a tanulmányok hasznosnak ítélését, a jobb jegyekre vagy a maximális óralátogatásra való törekvést mérő kérdésekben. A pedagógusjelölteknek egyedül abban mutatkozott szignifikáns előnye, hogy egy kicsivel jobban törekednek az óralátogatásra („egyetért" és „teljes mértékben egyetért válaszok" együttes aránya – pedagógusjelöltek: 81,3%, nem pedagógusjelöltek: 77,2%), amely törekvés a fenti óralátogatási adatokból is kitűnt. A többi kérdésben nincs a mintavételi hibahatárt meghaladó különbség a leendő pedagógusok és a más szakosok között, tehát a pedagógusjelöltek nem elszántabbak és elkötelezettebbek tanulmányaikat illetően a többieknél. Mindazonáltal a képzésnek oda kell figyelni a tagadó választ adó pedagógushallgatókra is (akik ötödüket-hatodukat teszik ki), mert a jövőben ezeket az értékeket viszik tovább az iskolákba, óvodákba, de már a katedra másik oldalán, mintaadó pedagógusként – hacsak nem ők azok, akik eleve más pályára készülnek (Lukács et al. 2002, Gábor 2011, Jancsák 2014, Chrappán 2010, Sági – Ercsei 2012, 2014) (92. ábra).



92. ábra: Elszántság, elkötelezettség – az attitűdök szintjén a teljes mintában (%)

A kérdőív egy másik kérdésblokkjában hasonló állítások értékelésére kértük a hallgatókat, de ezúttal nem a tanulmányokhoz való hozzáállást, hanem azok tényleges teljesítését mértük. Feltűnő a bizonytalanságot sugalló „is-is" választ adók magas aránya minden kérdésnél. A válaszok alapján nagy nehézséget okoz nagyon sok hallgatónak, hogy az érdekesebb tennivalók csábítása ellenére is a tanulásra tudjon összpontosítani: csak 44,8%-uk nyilatkozott úgy, hogy ez szokott sikerülni neki. A passzívabb, kevesebb önfegyelmet igénylő, több szabadságot megengedő tevékenységekkel könnyebb a dolguk (vizsgára való felkészülés, beadandók időbeli leadása, figyelés órán), bár itt is megjelenik egy 10% körüli réteg, aki arról számolt be, hogy kismértékben vagy nagyon kismértékben képes ezekre. A pedagógusjelöltek szokásos előnye itt nem észlelhető, egy kivételével minden kérdésre hasonló válaszokat adtak, mint a többi hallgató. A kivételt jelentő kérdésben viszont alulmaradnak a más pályára készülőkhöz képest: csak 60,1%-uk tudja leadni időben a dolgozatait, míg a más szakosok körében 67,6% ugyanez az arány.

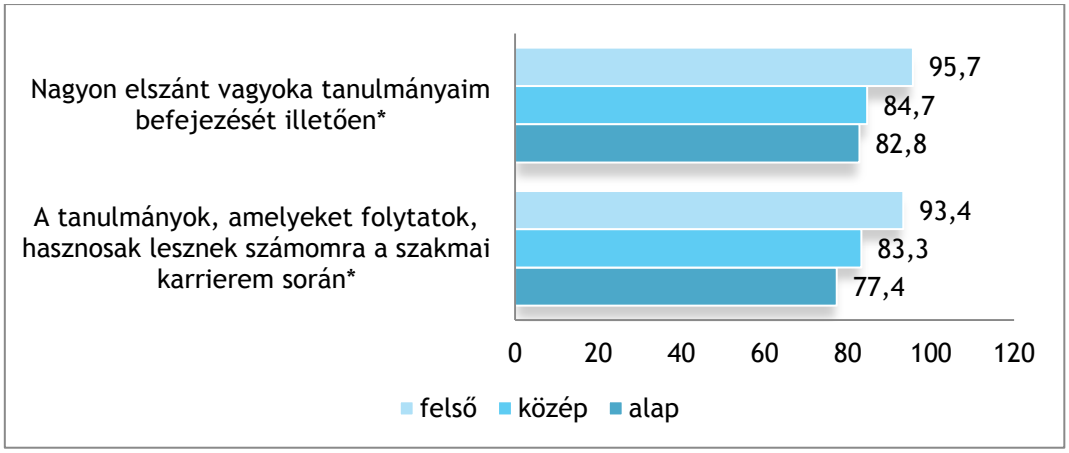


93. ábra: Elszántság, elkötelezettség – a tettek szintjén a teljes mintában (%)

Pedagógusjelöltek elszántságának, elkötelezettségének háttérmutatói

A hallgatónők szignifikánsan magasabb arányban érzik hasznosnak tanulmányaikat („inkább igen", „teljes mértéken igen" együttes aránya – férfiak: 73,7%, nők:87,3%), és a maximális óralátogatás is fontosabb számukra („inkább igen", „teljes mértéken igen" együttes aránya – férfiak: 69,3%, nők: 83,7%), mint a férfiak számára. A településtípus szerinti csoportok között nem volt különbség egyik állításban sem.

Az apa iskolai végzettsége viszont már differenciálta a válaszok egy részét: minél magasabb végzettségű apától származik valaki, annál valószínűbb, hogy hasznosnak érzi tanulmányait és elszánt tanulmányai befejezését illetően (94. ábra). A diplomás-nem diplomás felosztásban a diplomás apák gyerekei a kurzusok látogatása érdekében tett erőfeszítésekre adott pozitív válaszokban is szignifikánsan felülreprezentáltak. Az anyák iskolai végzettségénél a diploma megléte jelentette a látványosabb törésvonalat: a diplomás anyákkal rendelkezők körében szignifikánsan gyakoribb a tanulmányok befejezésével kapcsolatos elszántság (pozitív válaszok együttes aránya – diplomás anya: 92,4%, nem diplomás anya: 85,4%). Ezek az eredmények arról árulkodnak, hogy az alacsonyabban iskolázott szülők gyerekei, különösen az elsőgenerációs értelmiségiek körében gyakoribb a kilátástalanság, kevésbé bíznak a meritokratikus elven történő boldogulásban. A kérdőív e kérdésblokkja a hallgatói lemorzsolódás nyomainak kitapintására is alkalmas lehet, ugyanis feltételezhetően a bizonytalanságot, céltalanságot sugalló válaszokat adók a legveszélyeztetettebbek a tanulmányok félbehagyásával.



94. ábra: A pedagógusjelöltek pozitív tanulmányi célképzete(„igen", „teljes mértékben") együttes aránya az apák iskolai végzettsége szerinti csoportokban (%)

Intézményi bontásban az látszik, hogy az egyéb magyarországi intézmények hallgatói közül érzik a legtöbben, hogy tanulmányaik hasznosak (92,4% körükben az „inkább igen" és „igen" válaszok együttes aránya), őket követik az erdélyi és partiumi intézmények 88%-kal, és a Debreceni Egyetem 87,2%-kal. A sort a kárpátaljai intézmények hallgatói zárják 78,3%-kal. A tanulmányok befejezését illető elszántságban, a jobb jegyekre vagy a kurzusokon való részvételre való törekvésben nem tapinthatók ki szignifikáns intézményi különbségek.

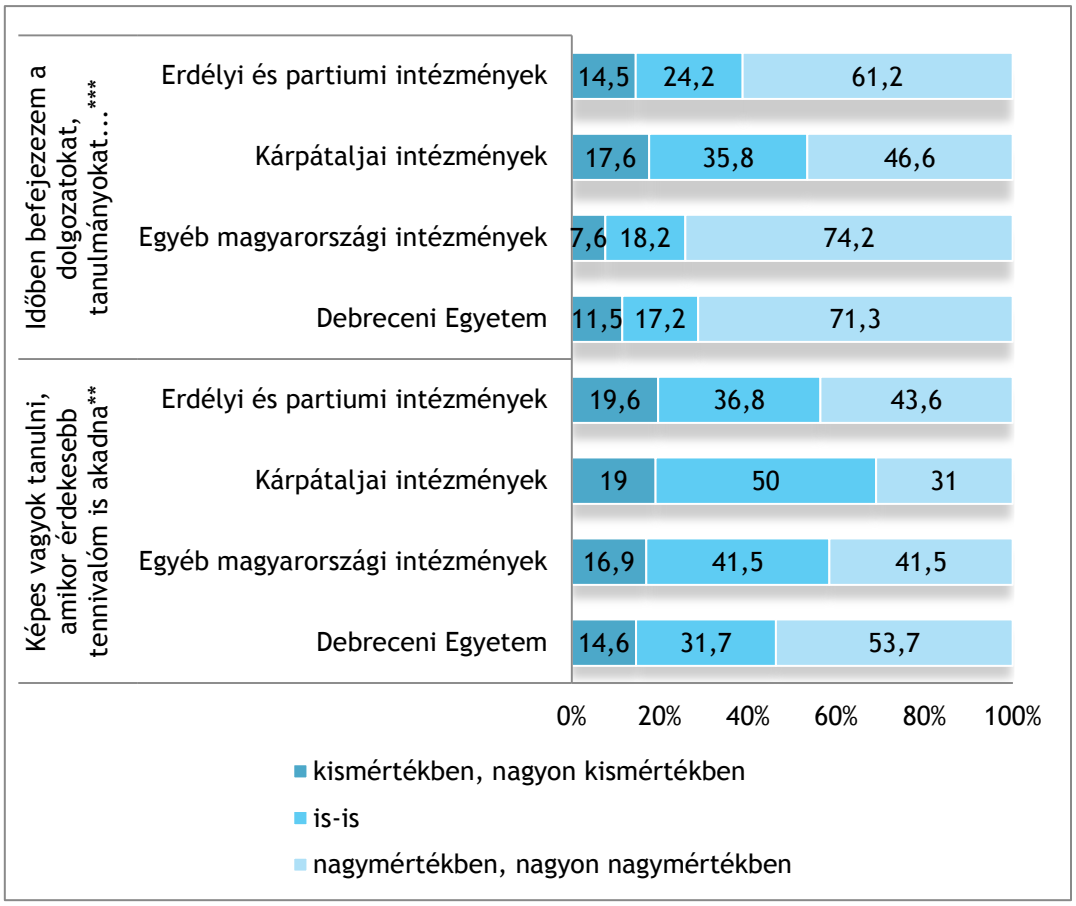
A pedagógusjelöltek szakja szerinti csoportokban a jobb jegyekre való törekvésen kívül minden kérdésben szignifikáns volt az eltérés, méghozzá a leendő óvónők és tanítók javára: ők mutatkoztak szorgalmasabb kurzuslátogatóknak, elszántabbnak a tanulmányok befejezését illetően és a képzés hasznosságáról is gyakrabban adtak pozitív választ, mint a szaktanári képzésekben résztvevők.

Amikor nem a tanulmányokhoz való hozzáállást, hanem azok tényleges teljesítését mérő válaszok háttértényezőit vizsgáltuk, hasonló eredményekre bukkantunk. A női hallgatók nem csak hozzáállásukban, hanem tetteikre vonatkozó válaszaikban is felülreprezentáltak a mutatók felében: nagyobb arányban vannak közöttük olyanok, akik időben befejezik beadandóikat („nagymértékben" és „nagyon nagymértékben" válaszok együttes aránya – nők: 63,5%, férfiak: 44,1%). Akkor azonban, amikor a tanulási fegyelemről kérdeztük őket (képes-e tanulni érdekesebb tennivaló esetén), akkor a nők a bizonytalan választ adók között voltak felülreprezentáltak, tehát a férfiak tudták jobban eldönteni ezt a kérdést, mégpedig negatív irányba: körükben nagyobb volt a kismértékű vagy nagyon kismértékű figyelést vallók aránya. Az órai figyelemben azonban már nem volt nemi eltérés, s a vizsgákra is hasonló mértékben tudnak felkészülni.

A 14 éves kori lakóhely szerint nem, de a szülők iskolázottsága mentén kitapinthatók összefüggések. Az apa és anya iskolai végzettsége nagyon erősen differenciálja a vizsgákra való felkészülés képességére vonatkozó válaszokat: minél magasabban iskolázott apától és anyától származik valaki, annál valószínűbb, hogy pozitív választ fog adni erre a kérdésre („nagymértékben" és „nagyon nagymértékben" válaszok együttes aránya – alapfokú apa: 48,3%, középfokú apa: 58,9%, felsőfokú apa: 73%, alapfokú anya: 45%, középfokú anya: 61,8%, felsőfokú anya: 67,2%).Az órán figyelésben az anyák esetében az alap-

közép-felső, az apák esetében a diplomás-nem diplomás törésvonalban mutatkoztak szignifikáns különbségek, ismételten a magasabban kvalifikált szülők javára („nagymértékben", „nagyon nagymértékben" válaszok együttes aránya – nem diplomás apa: 57,1%, diplomás apa: 71,1%, alapfokú anya: 48,8%, középfokú anya: 56,1%, felsőfokú anya: 72,8%). A beadandókkal kapcsolatos késések tekintetében nem szignifikáns, de látványosak az alacsonyabban iskolázott apáktól származók időgazdálkodási nehézségei.

Az intézmények sorában a Debreceni Egyetemről érkezett a legmagasabb arányban pozitív válasz a tanulási fegyelemre (érdekesebb tennivalók ellenére is képes tanulni), a legkisebb arányban Kárpátaljáról. A dolgozatok, tanulmányok leadásának pontosságában is az élbolyban vannak a Debreceni Egyetem pedagógusjelöltjei, bár itt halszálnyival megelőzik őket az egyéb magyarországi intézményeken tanulók. Ebben a kérdésben is a kárpátaljai hallgatók vannak a leginkább lemaradásban (95. ábra).



95. ábra: Intézményi különbségek a pedagógusjelöltek között az elszántság, elkötelezettség mutatóiban – a tettek szintjén (%)

A leendő szaktanárok körében gyakoribb a késés a dolgozatok, tanulmányok leadásában („nagyon kismértékben" és „kismértékben" válaszok együttes aránya – szaktanár:16,3%, óvó-tanító: 9,2%), viszont az érdekesebb tennivalók ritkábban tántorítják el őket a tanulástól, mint az óvónői és tanítói pályára készülők esetében („nagymértékben" és „nagyon nagymértékben" válaszok együttes aránya – szaktanár: 45,4%, óvó-tanító: 33,3%).

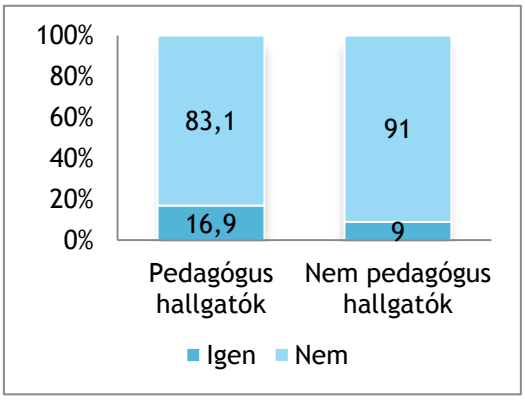
A képzésnek oda kell figyelni azokra a pedagógushallgatókra (mintegy ötödükre-hatodukra), akik nincsenek meggyőződve tanulmányaik hasznosságáról, bizonytalanok a

jövőben, nem tesznek meg mindent tanulmányaikért, mert a jövőben ezeket az értékeket viszik tovább az iskolákba, óvodákba, de már a katedra másik oldalán, mintaadó pedagógusként (ha a pályán kívánnak maradni). További elgondolkodtató eredmény, hogy az alacsonyabban iskolázott szülők gyerekei körében gyakoribb a kilátástalanság a tanulmányokat illetően, s a vizsgákra való felkészülés vagy az órai figyelés is nagyobb nehézséget okoz a számukra. Tehát a hátránykompenzálásnak kiemelt szerepet kell kapnia a pedagógusképzésben.

Interkulturális tapasztalatok és attitűdök

Nemzetközi hallgatói mobilitás – tervek és akadályok (Dusa Ágnes Réka)

A felsőoktatás nemzetköziesedésével foglalkozó szakirodalom szerint a nemzetközi hallgatói mobilitásba való bekapcsolódás vagy az abból való kimaradás komoly egyenlőtlenségekhez vezethet (Hrubos 2012, Murphy-Lejeune 2002). Ezek az egyenlőtlenségek abból fakadnak, hogy a csereutak, külföldi részképzések során speciáliskészségeket, kompetenciákat és attitűdöket kívánnak a hallgatóktól, majd ugyanezen területek fejlődéséhez járulnak hozzá. A rugalmasság, a tolerancia növekedése, a magabiztos idegennyelvhasználat, a nemzetközi kapcsolati háló kialakítása, egy új oktatási-tanulási környezet megismerése és az ahhoz való alkalmazkodás képessége mind-mind egy-egy példa arra, hogy milyen szempontokból növekszik (növekedhet) egy hallgató. A nemzetközi hallgatói mobilitásra sok kutató már úgy tekint, mint egy tőkefajtára, mely a későbbiek során a munkaerő-piacon való elhelyezkedésben is segít, mégpedig azáltal, hogy az emberi-tőkét növeli. Ennél is tovább ment Murphy-Lejeune (2002), aki az Erasmus mobilitási program kutatása során önálló tőkefajtaként nevezi meg a csereprogramokban szerzett tapasztalatot, létrehozva a mobilitási tőke fogalmát. Azonban nemcsak a munkaerő-piaci vagy gazdasági előnyök szempontjából lehet fontos a nemzetközi mobilitási programokba való bekapcsolódás. A külföldi csereutak a pedagógusok, pedagógusjelöltek szempontjából olyan szemléletmód-váltáshoz vezethetnek, melyeket a hazai munkájuk során is tudnak aztán hasznosítani. Ilyen a már említett új oktatási-tanulási környezettel való találkozás, más nevelési attitűdök megismerése, különböző módszerek kipróbálása stb.



96. ábra: Vettél-e már részt hosszabb-rövidebb ideig tartó külföldi tanulmányúton, csereprogramban felsőoktatási éveid alatt? (%) (n=1153)

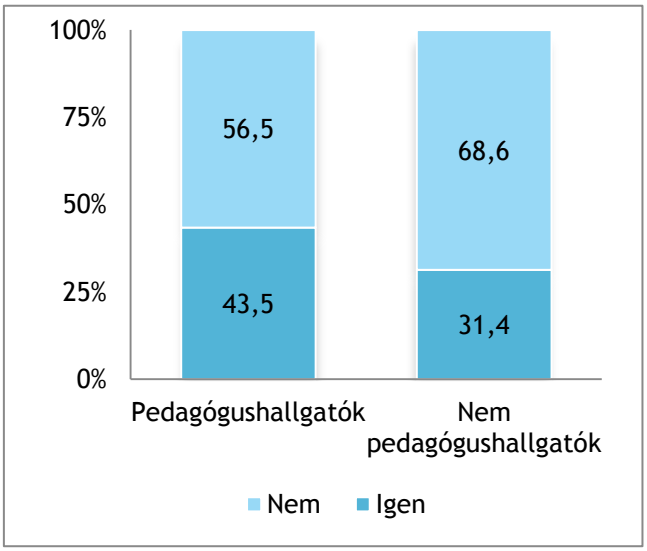
A megkérdezett pedagógusjelöltek között szignifikánsan többen jártak már tanulmányi céllal külföldön a felsőoktatási éveik alatt, mint a korábbi adatfelvétel során megkérdezettek (96. ábra). Ez az előző felméréshez képest emelkedő tendencia, de ennek egyszerű oka lehet: az előző felmérésben csak elsőéves hallgatókat kérdeztünk meg.

Ha **csak a pedagógusjelöltekre** szűkítjük a kutatást, akkor azt látjuk, hogy a férfiak már többen jártak a felsőoktatási éveik alatt tanulmányi célból hosszabb-rövidebb ideig külföldön. A válaszadó pedagógusjelölt férfiak 23,8 százaléka, míg a nők 15,2 százaléka járt

korábban külföldön. A következő szignifikáns különbség abban mutatkozott meg, hogy ki milyen iskolafokozatra felkészítő képzésben vesz jelenleg részt: az óvó-tanító szakokra járó hallgatók között 10,9 százalék járt már külföldi csereúton, míg a leendő szaktanárok között ez az arány 19,9 százalék (sign. 0,008). Érdekes, hogy a korábbi tanulási mobilitási tapasztalat tekintetében a szülők iskolai végzettsége, vagy a diák 14 éves kori lakóhelye között nem mutatkozott szignifikáns különbség. A következő szignifikáns kapcsolat a hallgatók családjának szubjektív anyagi helyzetében mutatkozott, azaz abban, hogy a hallgató mit gondol arról, hogy az országa többi családjához képest egy kilencfokú skálán hová helyezné saját családjának anyagi helyzetét.

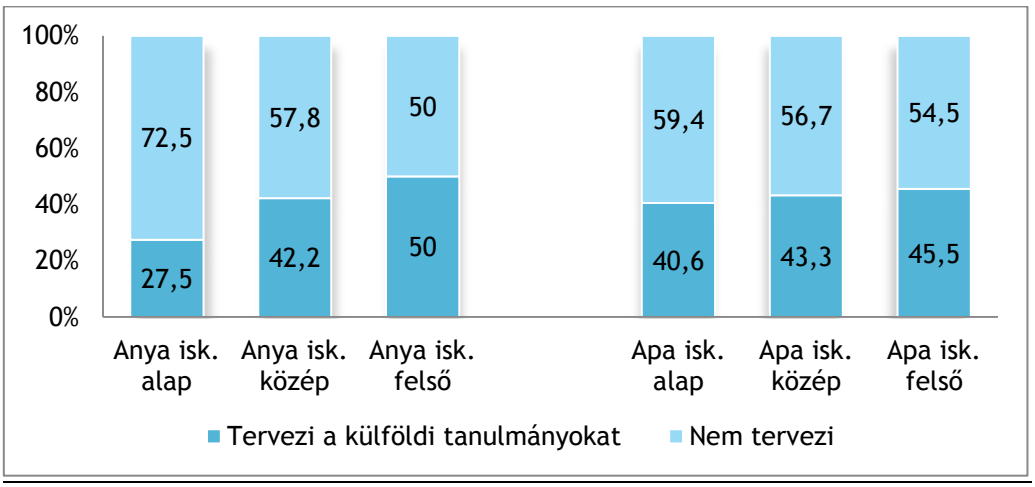
Érdekes, hogy a külföldi tanulmányi csereprogramban már résztvevő pedagógusjelölt diákok esetében a család szubjektív anyagi helyzete 4,83 átlagú (szórás: 1,19), míg akik nem jártak külföldön, azok a családjuk anyagi helyzetét 5,11-es átlaggal értékelték (szórás: 1,19). Bár a mobilitási programokban való részvétel igényel önerőt is, s a megvalósult mobilitásban is megfigyelhető, hogy a biztosabb anyagi helyzetűek mennek hosszabb-rövidebb ideig külföldre, mégis, lehetséges, hogy a szubjektíven érzékelt jobb anyagi helyzet megtartó erőként működik, míg a rosszabb anyagi helyzettel együtt járó mobilitás valamiféle elvágyódást jelez.

A jövőbeli mobilitásokat terveket tekintve már azt látjuk, hogy a hallgatók harmada szeretne külföldön tanulni (33,3 százalék volt az igen válaszok aránya). Ha a pedagógusjelölt és más szakos hallgatókat hasonlítjuk össze, akkor a hallgatói mobilitás nemzetközi és hazai tendenciáihoz képest meglepő módon azt látjuk, hogy a pedagógushallgatók körében szignifikánsan magasabb azok aránya, akik terveznek hosszabb-rövidebb külföldi tanulmányokat a felsőoktatási éveik alatt: a megkérdezett pedagógusképzési szakra járó hallgatók 42,7 százaléka tervezi, hogy a hazai felsőoktatási éveit külföldi tapasztalatokkal bővíti. A nemzetközi és hazai statisztikák is azt mutatják, hogy ezeknek a terveknek a megvalósulása elmarad a hallgatók várakozásaitól, általánosan jellemző, hogy a tervezett külföldi rövid csereprogramok, fél vagy egy tanéves kredit-mobilitás, illetve a teljes képzésre irányuló diploma-mobilitás megvalósult száma elmarad a tervezettől.

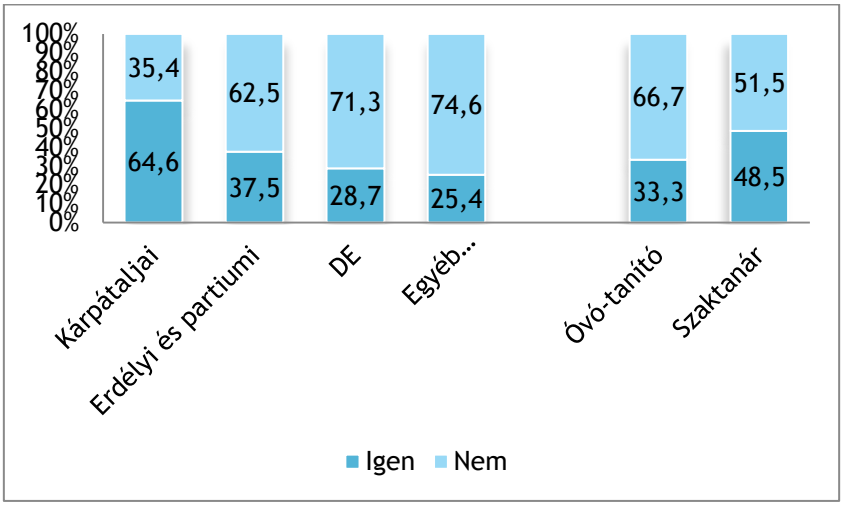


97. ábra: Tervezed-e, hogy a felsőoktatási éveid alatt külföldön tanulj? (%)(n=1153)

A pedagógushallgatók tervezett külföldi tanulmányi tervei szempontjából sem a nem, sem a 14 éves kori településtípus, sem az apa iskolázottsága nem mutatott szignifikáns összefüggést. Viszont az anya legmagasabb iskolai végzettségének már van kimutatható hatása: minél magasabb az édesanya/nevelőanya iskolai végzettsége, annál nagyobb esélyl-yel tervezi a pedagógusjelölt a külföldi tanulmányutat felsőoktatási évei során (szign: 0,03). Az apa legmagasabb iskolai végzettsége nem mutatott szignifikáns összefüggést a mobilitási tervekkel (szign: 0,87), ám tendenciaszerűen ebben az esetben is megállapítható a felsőfokú végzettségű apa pozitív hatása.



98. ábra: A tervezett külföldi tanulmányút és a szülők iskolai végzettségének összefüggése a pedagógusjelöltek között (%)



99. ábra: Pedagógusjelöltek tervezett külföldi tanulmányai intézményi és ISCED szerinti bontásban (%)

A pedagógusjelöltek tanulmányi mobilitási terveit tekintve abban is mutatkozott szignifikáns különbség, hogy melyik intézménybe járnak (szign: 0,00), illetve hogy milyen iskolafokozaton fognak majd tanítani (szign: 0,00). Az adatok azt mutatják, hogy a kárpátaljai és romániai pedagógusjelöltek vágynak leginkább külföldi résztanulmányok folytatására, hiszen 64,6, illetve 37,5 százalékuk válaszolt igennel a külföldi tanulmányi terveket firtató kérdésre. A leendő munkahelyük ISCED szerinti besorolását tekintve pedig inkább a leendő szaktanárok azok, akik inkább terveznek mobilitást felsőoktatási éveik alatt, a

leendő szaktanárok majdnem fele szeretne külföldön tanulni, míg a jövendőbeli óvótanítóknak csupán harmada tervez hasonlót.

	Említések száma	
	Szaktárnet 2015 (N=1729)	**Szaktárnet 2014 (N=306)**
Magyarország	167	65
Nagy-Britannia	128	28
Németország	104	25
USA	48	8
Franciaország	33	6
Olaszország	29	5
Spanyolország	24	3
Dánia	22	1
Egyéb Nyugat-Európa	77	18
Egyéb Kelet-Európa	39	8
Egyéb más földrész	33	2
Még nem tudja	69	

17. táblázat: A leggyakrabban említett célországok (említések száma) (n=1153)

A hallgatók által megnevezett vágyott célországok hasonlók a korábbi adatfelvételekhez, bár a felmérésünkben a határon túli megkérdezetteknek köszönhetően Magyarország vált a leggyakrabban említett célországgá, de Nagy-Britanniát 128-an, Németországot 104-en, az Amerikai Egyesült Államokat pedig 48-an említették célországként. Összességében a nemzetközi tendenciáknak megfelelően a Partium régió hallgatóira is az jellemző, hogy európaiként elsősorban európai célországokat neveznek meg, s a keletről nyugatra irányuló tanulási mobilitás rajzolódik ki. Elég magas azoknak is a száma, akik bár tervezik, hogy tanulnak majd külföldön, de még bizonytalanok abban a tekintetben, hogy hová mennének. Az előző adatfelvételhez képest az említett országok sorrendje nem változott, s nagyjából az említések aránya sem.

A hallgatókat arról is megkérdeztük, hogy mit gondolnak, milyen tényezők nehezítik meg leginkább a külföldi tanulmányutak megvalósítását. A felsorolt tényezőket egy négyfokú skálán értékelték, ahol az egyes jelentette, hogy egyáltalán nem okoz problémát számunkra az adott tényező, míg a négyes komoly problémát jelentett. Az összes megkérdezett hallgató válaszaiból az derül ki, hogy leginkább a plusz pénzügyi teher (átlag: 3,11; szórás: 0,8), az elégtelen idegennyelv-tudás (átlag: 2.95; szórás: 1,1) és a családtól, barátokról való távollét (átlag: 2,83; szórás: 1,1) jelent akadályt a külföldi tanulmányutak megkezdésében.

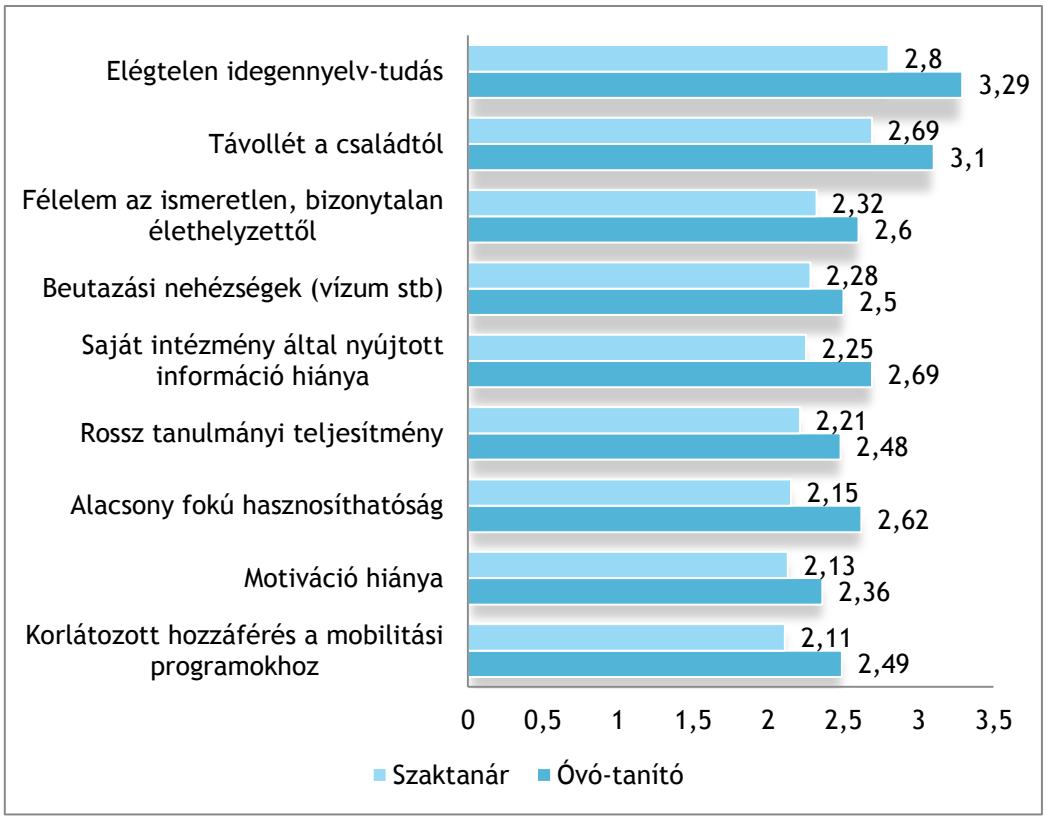
Ha a pedagógusjelölt és más szakos hallgatók véleményének átlagait vetjük egybe, akkor azt látjuk, hogy a véleményük csak két esetben tér el szignifikánsan egymástól: a valamilyen pedagógiai szakra járó hallgatók véleménye szerint a külföldi tanulmányok nehezeb-

ben illeszthetők a hazai követelményrendszerbe, így fennáll a csúszás esélye, valamint úgy gondolják, hogy kevésbé hasznosíthatók itthon a kint szerzett tapasztalatok.

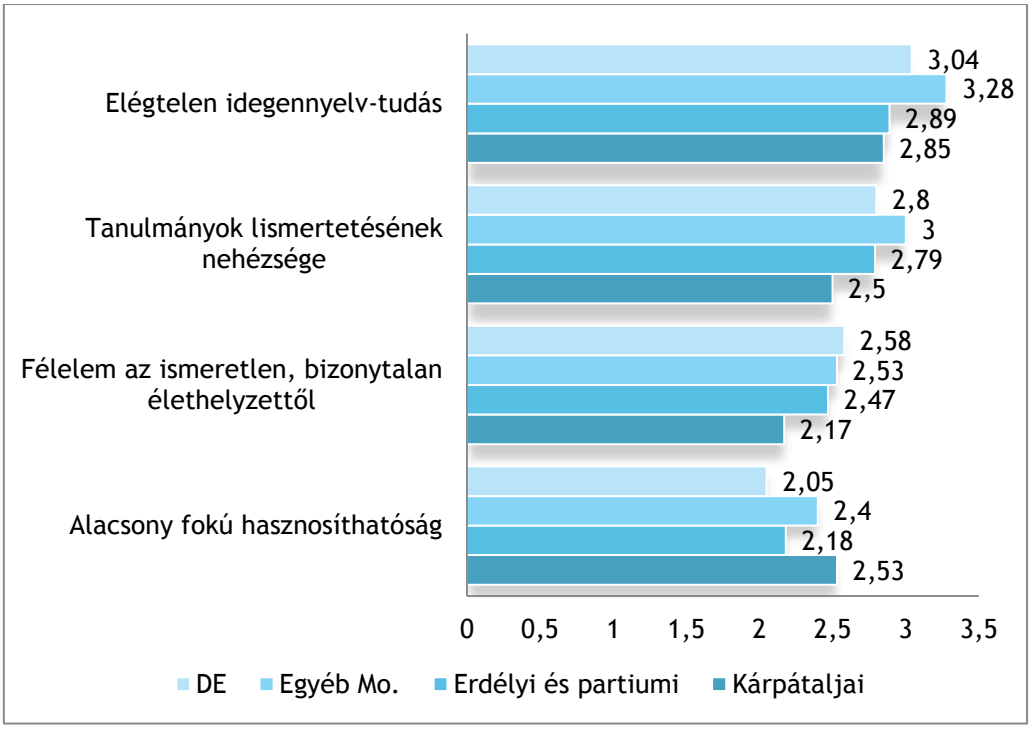
	Pedagógusjelölt hallgatók	Nem pedagógusjelölt hallgatók
Külföldi tanulmányok nehezen integrálhatók a hazai képzési szerkezetbe	2,6	2,29
Külföldi tanulmányok alacsony fokú hasznosíthatósága itthon	2,31	2,03

18. táblázat: Pedagógusjelölt és más szakos hallgatók véleménye a külföldi tanulmányokat gátló tényezőkről (négyfokú skála átlagpontjai) (n=1153)

A csak pedagógusjelöltekre szűkített elemzéskor már kilenc item esetében volt szignifikáns összefüggés, mikor azt vizsgáltuk, hogy milyen átlagpontokkal értékelték a leendő szaktanárok és az óvó-tanítók a külföldi mobilitásukat gátló tényezőket. Egyértelműen azt látjuk, hogy a jövőbeli óvó-tanítók számára minden felsorolt tényező nagyobb problémaként jelenik meg. A gátló tényezők sorrendje is nagyjából azonos. Leginkább az elégtelen idegennyelv-tudást nevezték meg a hallgatók komoly akadálynak, ezt követi a családtól és varátoktól való távollét, majd a félelem az ismeretlen, bizonytalan élethelyzettől.



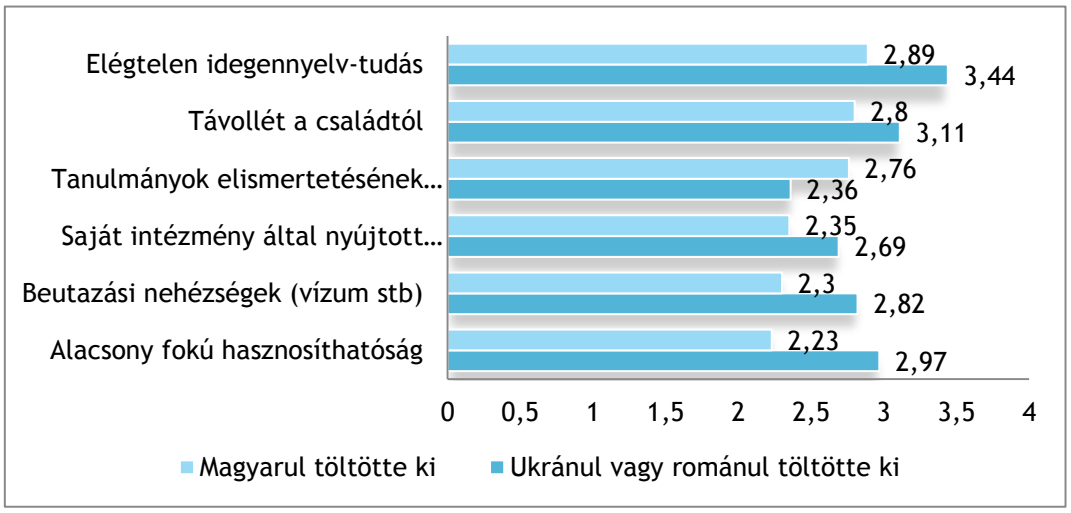
100. ábra: Pedagógusjelöltek átlagpontjai a külföldi tanulmányokat gátló tényezőkről a leendő munkahelyük ISCED szintje szerinti bontásban (négyfokú skála átlagai)



101. ábra: Külföldi tanulmányokat gátló tényezők intézmények szerinti bontásban (négyfokú skála átlagai)

A nemeket tekintve a pedagógusjelölt férfiak és nők között három esetben mutatkozott szignifikáns különbség. A nők számára inkább jelent problémát a nem megfelelő idegennyelv-ismeret (a nők átlagpontja: 3,02, férfiaké: 2,64), a családtól és barátoktól való távollét (a nők átlagpontja: 2,87, férfiaké: 2,54), valamint a saját intézmény által nyújtott információ hiánya (a nők átlagpontja: 2,46, férfiaké: 2,12). Az intézmények esetében négy szignifikáns különbség mutatkozott meg a pedagógusjelöltek között (101. ábra).

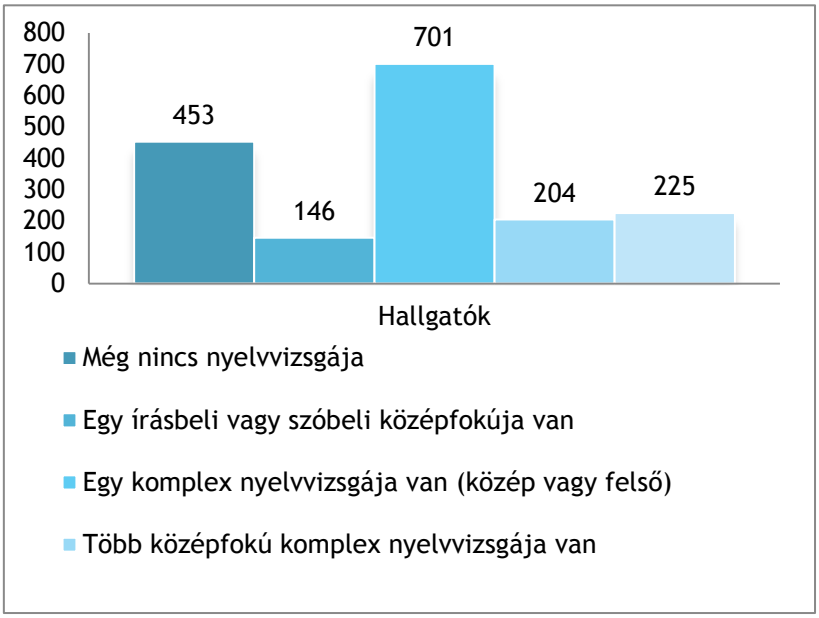
A kérdőív kitöltésének nyelve alapján hat szignifikáns különbség jelentkezett. A magyar nyelvű válaszadók sokkal optimistábbnak tűnnek, mivel a kérdőívet román vagy ukrán nyelven kitöltők azok, akik minden itemre magasabb pontszámot adtak.



102. ábra: Külföldi tanulmányokat gátló tényezők a kitöltés nyelve szerinti bontásban (négyfokú skála átlagai)

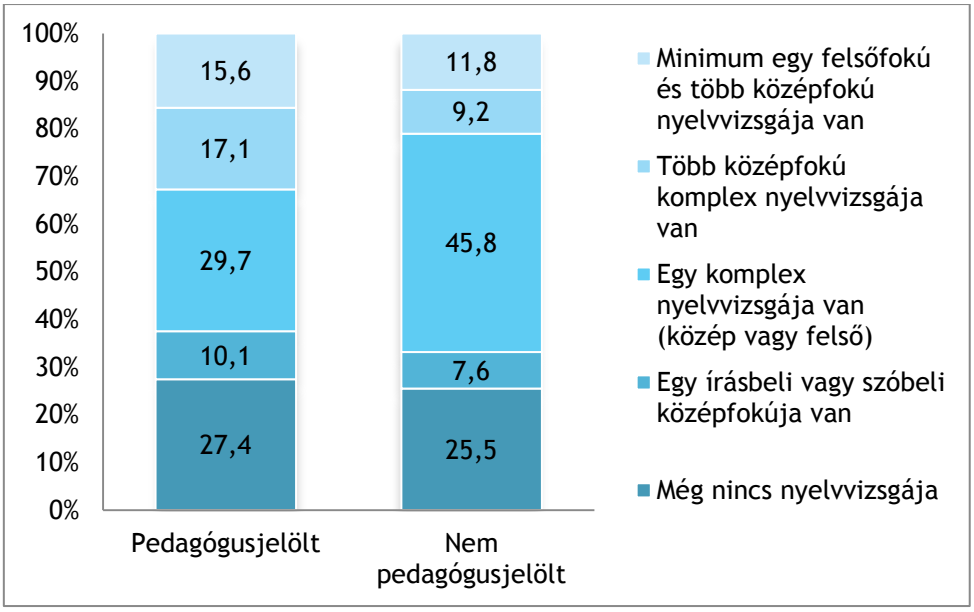
Nyelvtudás, nyelvtanulási attitűdök (Dusa Ágnes Réka)

A nyelvvizsgát tekintve azt az eredményt kaptuk, hogy a válaszadók 26,2 százalék (453 fő) még nem rendelkezik semmilyen nyelvvizsgával, egy középfokú komplex nyelvvizsgával már a hallgatók 37,7 százaléka (651 fő) rendelkezik, egy felsőfokú komplex nyelvvizsgával pedig további 1,2 százalék (20 fő). Ha a több nyelvvizsgával rendelkezőket nézzük, 204 fő (a hallgatók 11,8 százalék) tett legalább egy középfokú komplex és valamilyen más középfokú nyelvvizsgát. További 225 főnek (13 százaléknak) pedig a komplex felsőfokú nyelvvizsgája egészül ki közép vagy felsőfokú nyelvvizsgával/nyelvvizsgákkal.



103. ábra: A megkérdezett hallgatók nyelvvizsgái (fő) (N=1729)

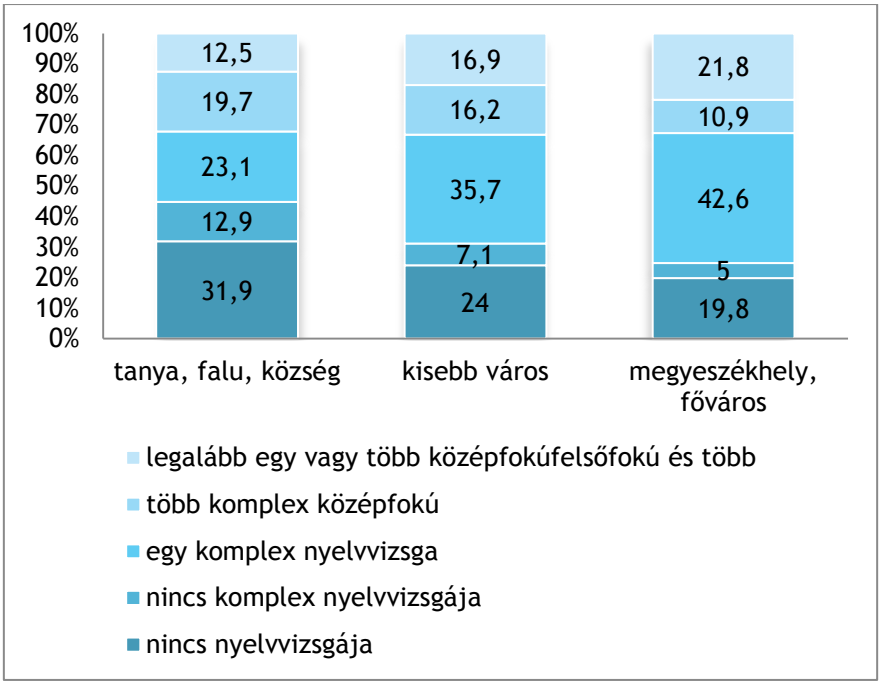
A pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek között a nyelvvizsgák megoszlása esetében kettős kép rajzolódik ki. Egyrészről a pedagógusjelöltek között magasabb azoknak az aránya, akiknek még nincs komplex nyelvvizsgája, s másfélszer több nem pedagógusjelöltnek van már egy komplex nyelvvizsgája, mint a pedagógusjelölteknek. Azonban a pedagógusjelölt hallatók között többen vannak, akiknek több nyelvvizsgája is van.



104. ábra: Pedagógus és nem pedagógus hallgatók nyelvvizsga birtoklása (%)

A pedagógusjelölt hallgatók nyelvvizsgával való ellátottsága esetén nem lehet eltekinteni attól, hogy az illető hallgató nyelvszakos-e vagy sem. A nyelvszakosok között szignifikánsan kisebb a nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók aránya (16,7 százalék a nem nyelvszakosok 28,9 százalékos arányához képest). Továbbá a nyelvszakosok között magasabb a felsőfokú nyelvvizsgájuk mellett más nyelvvizsgákkal is rendelkezők aránya (36,4 százalék a nem nyelvszakosok esetében pedig 12,8 százalék). Egy komplex nyelvvizsgával viszont hasonló arányban rendelkeznek (a nem nyelvszakos pedagógusjelöltek 29,6 százaléka, a nyelvszakos pedagógusjelöltek 30,3 százaléka).

A pedagógusjelöltek megszerzett nyelvvizsgái és a 14 éves kori lakóhelyük településtípusa között volt kimutatható szignifikáns összefüggés. Akik gyermekkorukban faluban vagy községben nevelkedtek, azok között magasabb azok aránya, akik még egyáltalán nem rendelkeznek nyelvvizsgával (azaz 31 százalékuk), míg a megyeszékhelyen vagy fővárosban felnövekvők esetében ez az arány csak 19,8 százalék. A megyeszékhelyen vagy fővárosban felnövekvők között a legtöbb diáknak van egy komplex nyelvvizsgája (42,6 százalékuknak), ezzel szemben a 14 éves korukban kisebb településtípuson élők között ez a diákok kisebb arányára mondható el (kisebb város: 35,7 százalék; falu, község: 23,1 százalék).

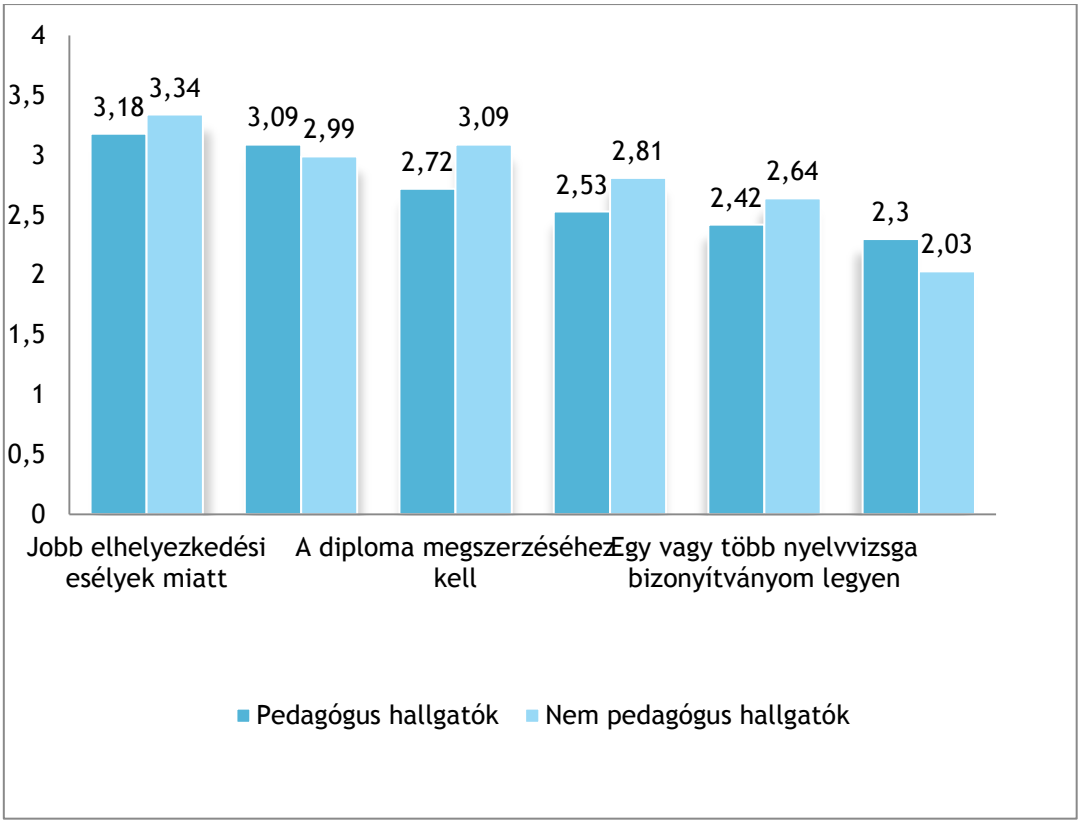


105. ábra: A pedagógusjelöltek nyelvvizsgái 14 éves kori település típusa szerinti bontásban (%)

A nyelvtanulási motivációjukat vizsgáló kérdés[14] alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a partiumi hallgatók nyelvtanulási célja között az első helyre a jobb elhelyezkedési esélyek kerültek (3,29-es átlagpont). Második motivációs tényező a kiszolgáltatottság elkerülése idegen nyelvi környezetben (3,15-ös átlag), míg a harmadik legfontosabb nyelvtanulási célnak a más anyanyelvű és kultúrájú emberekkel való kommunikáció igényét értékelték a diákok (3,11-es átlag). Legkevésbé a külföldi tanulás vagy munka miatt tanulnak idegen nyelveket (átlag: 2,53), valamint nem gondolják azt, hogy az idegennyelvtudás elengedhetetlen lenne a szülőhelyükön való boldoguláshoz (átlag: 2,13).

A pedagógus és nem pedagógushallgatók átlaginak összehasonlításakor a tíz motivációs célból hat mutatott szignifikáns különbséget:

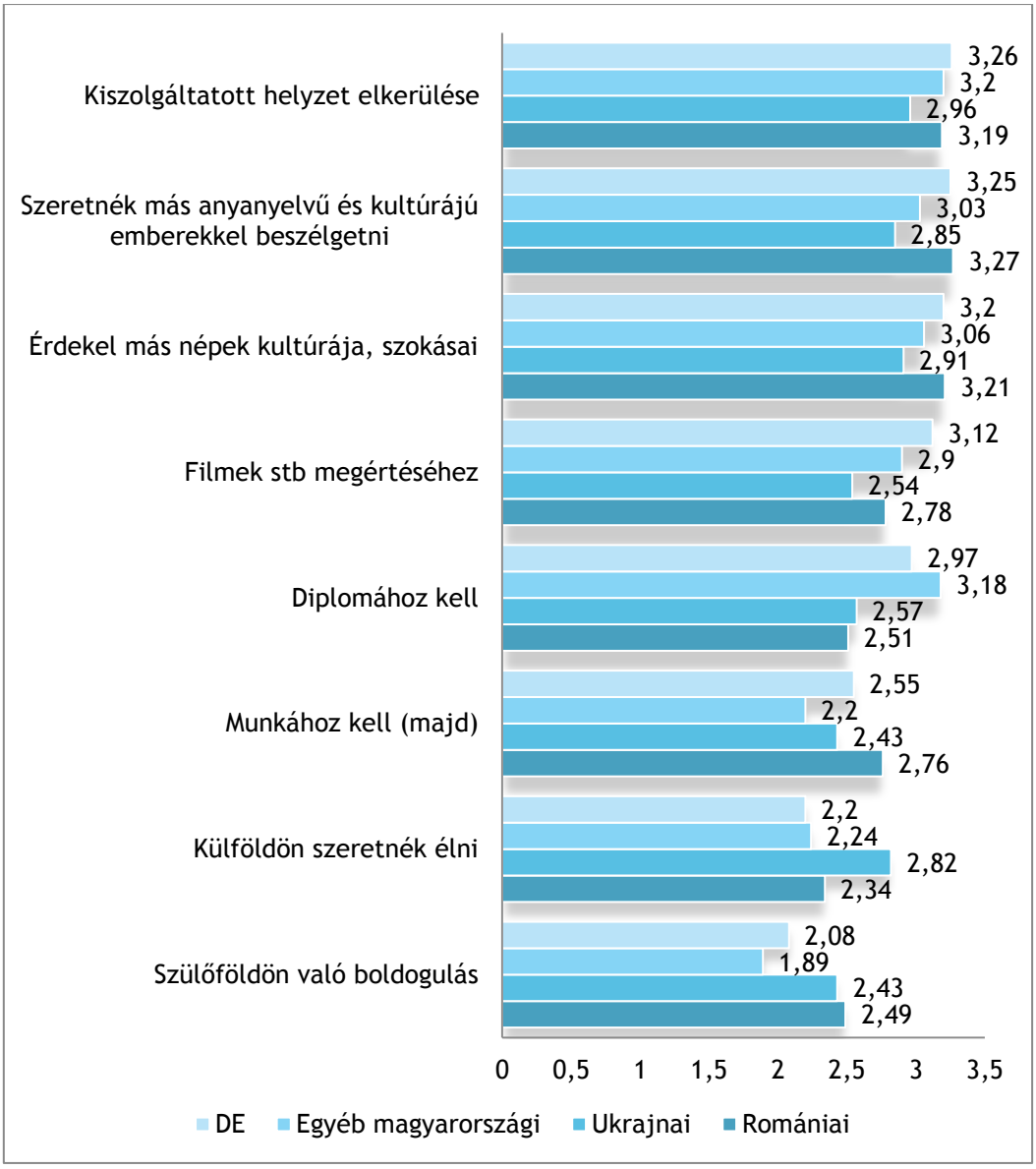
[14] A felsorolt motivációs célokat négyfokú skálán értékelték a hallgatók, ahol a 1 volt a legkevésbé fontos cél, 4 pedig a legfontosabb cél.



106. ábra: Nyelvtanulási célok a pedagógus és nem pedagógushallgatók között (négyfokú skála átlagértékei)

Ez alapján azt látjuk, hogy a nem pedagógusjelölt hallgatók körében az elhelyezkedés, a diploma megszerzése, a (későbbi) munkavégzés és a nyelvvizsga megszerzése miatt fontosabb a nyelvtanulás. A leendő pedagógusok körében is nagyjából ez a sorend, ám esetükben a más népek és kultúrák iránti érdeklődés és a szülőföldön való boldogulás item is magasabb értéket mutatott – ez azért lehet, mert a pedagógusok közötti magasabb a határon túliak aránya.

A pedagógushallgatókon belüli legtöbb szignifikáns különbség az intézményt tekintve mutatkozott meg. A debreceni egyetemisták esetében négyfokú skálán a kiszolgáltatott élethelyzet elkerülése item éppen hogy magasabb átlagpontot szerzett a más anyanyelvű és kultúrájú emberekkel való beszélgetéssel szemben. Nagyjából az rajzolódik ki, hogy a debreceni pedagógusjelöltek számára az idegennyelv-tudás a világra való nyitottság eszköze, s a „praktikus szempontok", mint a későbbi munkához való szükségesség vagy a külföldi tanulás/munka lehetősége kevésbé számít fontos szempontnak a nyelvtanulási motivációkban. Az egyéb magyarországi felsőoktatási intézmények pedagógusjelöltjei esetében a második legfontosabb cél a diplomaszerzés. A kárpátaljai alminta esetében viszont a külföldi munka vagy tanulás sokkal magasabbra értékelt motivációs cél, mint a többi intézmény hallgatóinál.

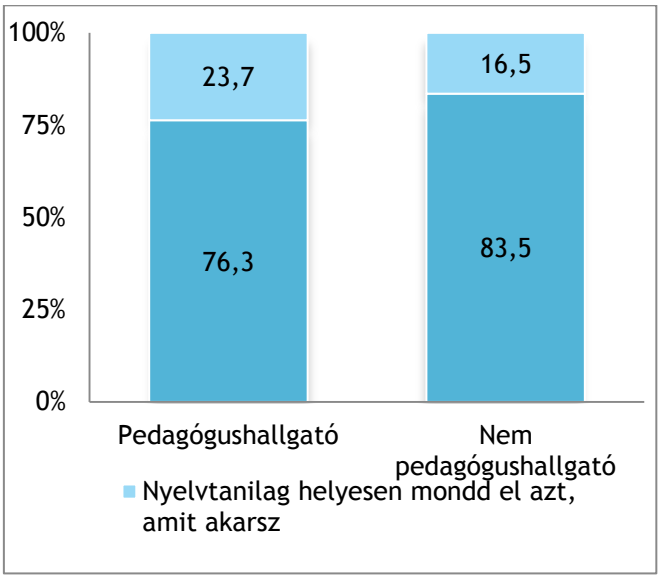


107. ábra: Nyelvtanulási motivációk a pedagógusjelöltek között intézményi bontásban (négyfokú skála átlagai)

Az apa és az anya iskolázottsága, a 14 éves kori településtípus vagy az, hogy valaki óvótanító vagy szaktanár lesz, nem mutatott szignifikáns különbséget. Még a nem szerepe volt négy item esetében differenciáló tényező. A nők erősebb motivációs tényezőként értékelték mind a négy szignifikáns különbséget mutató itemet, így a más kultúrájúakkal való beszélgetést (nők átlaga: 3,16, férfiak átlaga: 2,8), a más kultúrák megismerését (nők átlaga: 3,15 férfiak átlaga: 2,83). Továbbá a jobb elhelyezkedési esélyeket (nők átlaga: 3,2; férfiak átlaga: 2,95) és a nők pontozták a nyelvtanulás (későbbi) mindennapi munkához való szükségességét is (nők átlaga: 2,57; férfiak átlaga: 2,29).

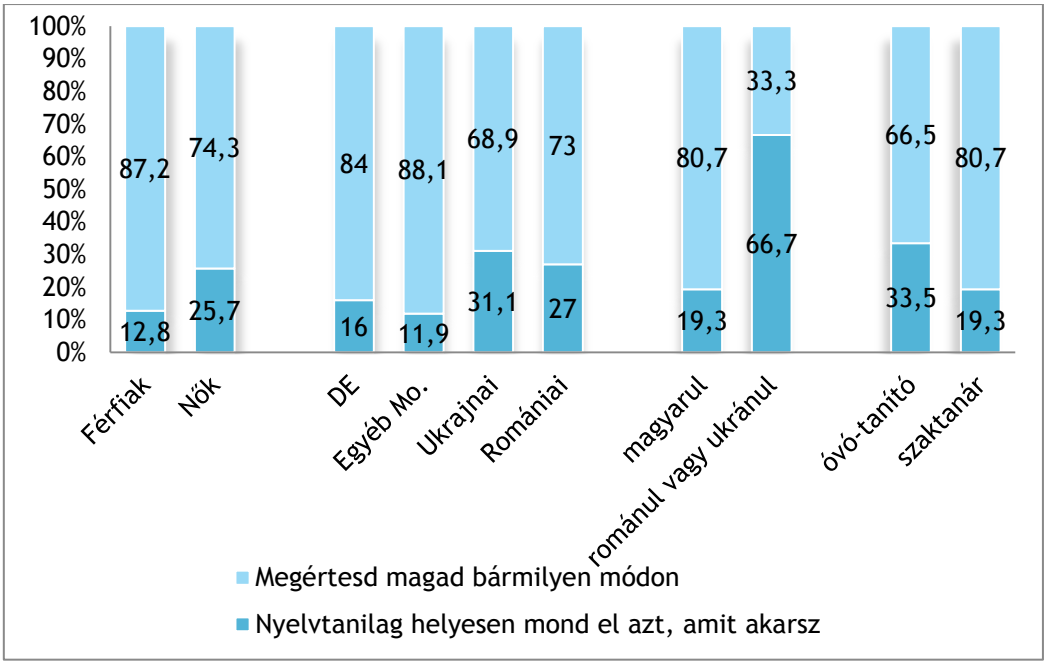
A pedagógus és nem pedagógushallgatók nyelvtanulási attitűdjét tekintve is találunk különbséget. Arra a kérdésre, hogy mi a fontosabb egy idegen nyelű kommunikáció során: hogy bármilyen módon megértessék magukat, vagy hogy nyelvtanilag helyesen mondják el, amit akarnak, azt látjuk, hogy általában a megkérdezett hallgatók szerint a sikeres kommunikáció a fontos, nem a nyelvtani helyesség. A nem pedagógusjelölt hallgatók

körében viszont szignifikánsan (0,001) magasabb volt azoknak a száma, akik szerint a nyelvtani helyesség kevésbé számít, míg a pedagógus szakra járók között több hallgató helyezi előtérbe a nyelvtani helyességet.



108. ábra: „Ha idegen nyelven beszélsz, mi fontosabb neked a kettő közül?" kérdésre adott válaszok megoszlása pedagógus és nem pedagógushallgatók összehasonlítása (%)

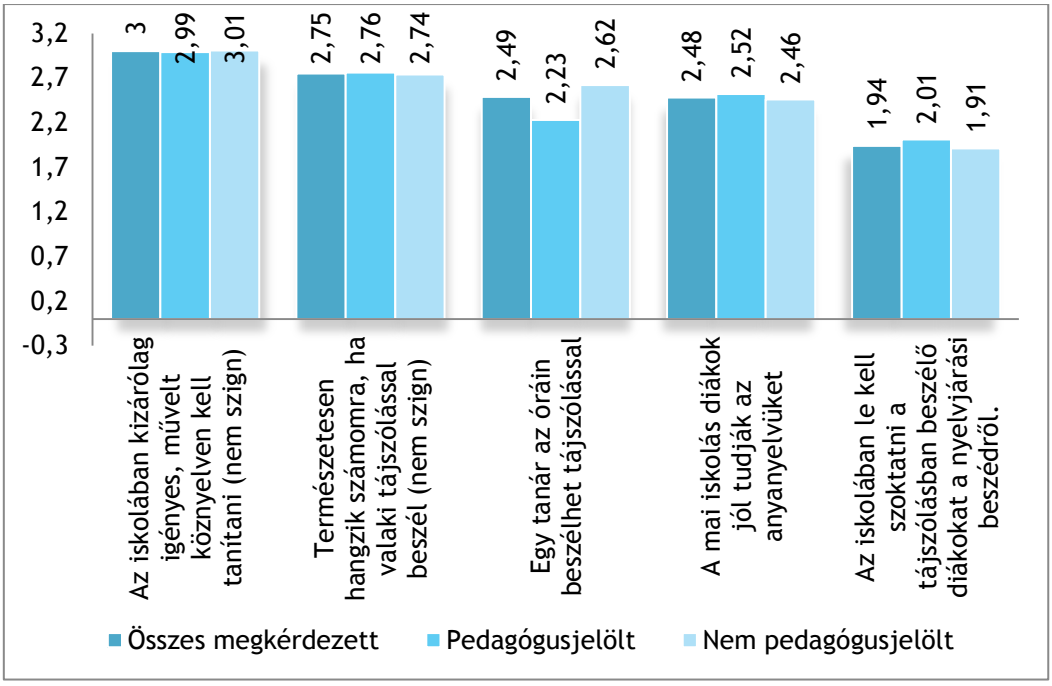
A pedagógusjelölt nők számára fontosabb a nyelvtani szabályok betartása, de túlnyomó többségük szerint a sikeres kommunikáció a fontosabb. Az intézmények összehasonlításában az ukrajnai és romániai felsőoktatási intézmények hallgatói ragaszkodnak jobban az idegen nyelven való kommunikáció során a nyelvtani helyességhez, de az intézményi bontásban is azt látjuk, hogy mind a négy csoportban alapvetően azt gondolják, hogy az a fontos, hogy az ember megértesse magát idegen nyelven. Az óvó-tanítók is így gondolják, szemben a sokkal megengedőbb szaktanárokkal. A legmeglepőbb különbséget a kérdőívet magyarul kitöltők és a román vagy ukrán kitöltők között találtunk, hiszen a nem magyar nyelven válaszoló diákok 66,7 százaléka véli úgy, hogy fontosabb, hogy az ember nyelvtanilag helyesen mondja el, amit akar, mikor idegennyelven beszél, s csak 33,3 százalékuk gondolta, hogy nem baj, ha hibák is csúsznak a beszélgetésbe. Ahogy a 109. ábrán látjuk, a magyarul válaszolóknál 19,3 százalék a nyelvtant előtérbe helyezők aránya.



109. ábra: Idegennyelv-használat attitűdje nemi, intézményi, kérdőív kitöltésnek nyelve és ISCED-szint szerinti bontásokban (%)

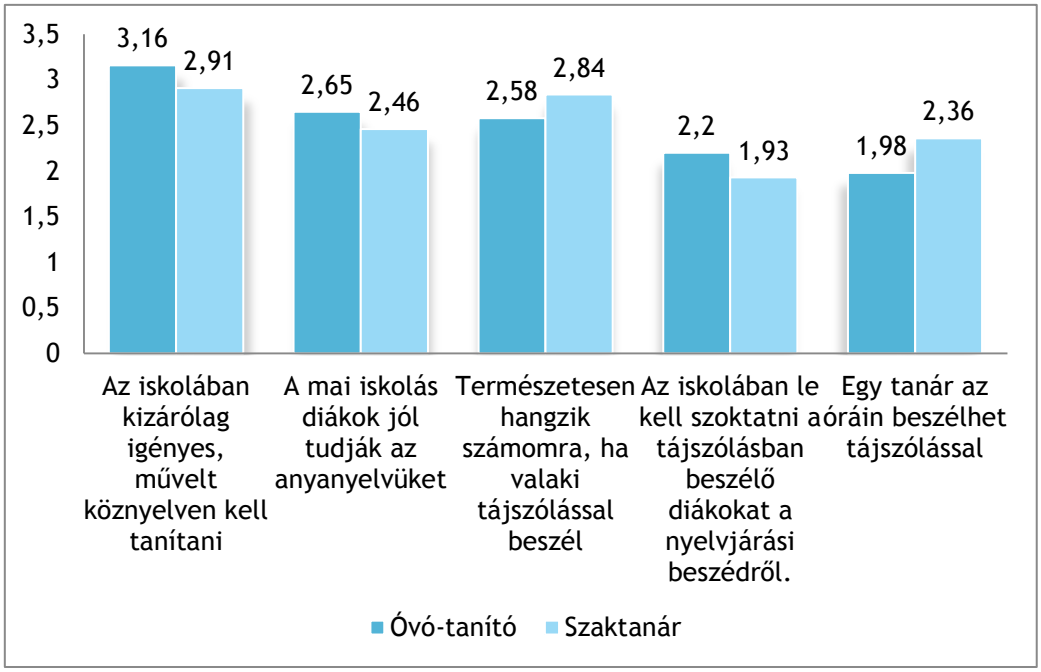
A nyelvhasználat sokszínűségének tolerálása (Dusa Ágnes Réka)

Az anyanyelvi attitűdöket, ezen belül is specifikusan a tájnyelvhez, tájszóláshoz való hozzáállást öt állítással mértük. A hallgatók egy négyfokozatú Likert skálán értékeltek öt nyelvhasználatra vonatkozó kijelentést. Az összes megkérdezett hallgató leginkább azzal értett egyet, hogy az iskolában kizárólag igényes, művelt köznyelven kell tanítani (átlag: 3,0; szórás: 0,92). A hallgatók számára inkább természetesnek hangzik, ha valaki tájszólással beszél (átlag: 2,75; szórás: 0,92), és azzal is inkább egyetértenek, hogy egy tanár az órán beszélhet tájszólással (átlag: 2,49; szórás: 1). Majdnem ugyanennyi átlagpontot adtak arra, hogy a mai iskolás diákok jól tudják az anyanyelvüket (átlag: 2,48; szórás: 0,82). A legalacsonyabb átlagpontot az a kijelentés kapta, miszerint az iskolában le kell szoktatni, a tájszólással beszélő diákokat a nyelvjárási beszédről (átlag: 1,94; szórás: 0,94). A pedagógusjelöltek és nem pedagógus szakos hallgatók véleménykülönbsége három esetben volt szignifikáns.



110. ábra: A pedagógusjelöltek és nem pedagógusjelöltek nyelvi attitűdjei (négyfokú skála átlagértékei)

Érdekes, hogy a nem pedagógusjelölt hallgatók inkább gondolják azt, hogy egy tanár az óráján beszélhet tájszólással (átlag: 2,62), míg a pedagógusjelöltek 2,23-as átlagpontot adtak erre az állításra tehát kevésbé értettek egyet vele. A tájszólásban beszélő diákokkal is kicsit megengedőbbek a nem pedagógushallgatók, bár a nyelvjárásról való leszoktatással maguk a pedagógushallgatók sem értenek egyet.



111. ábra: A nyelvhasználat sokszínűségével kapcsolatos attitűdök a pedagógushallgatók között leendő munkahelyük iskolafokozata szerinti bontásban (négyfokú skála átlagértékei)

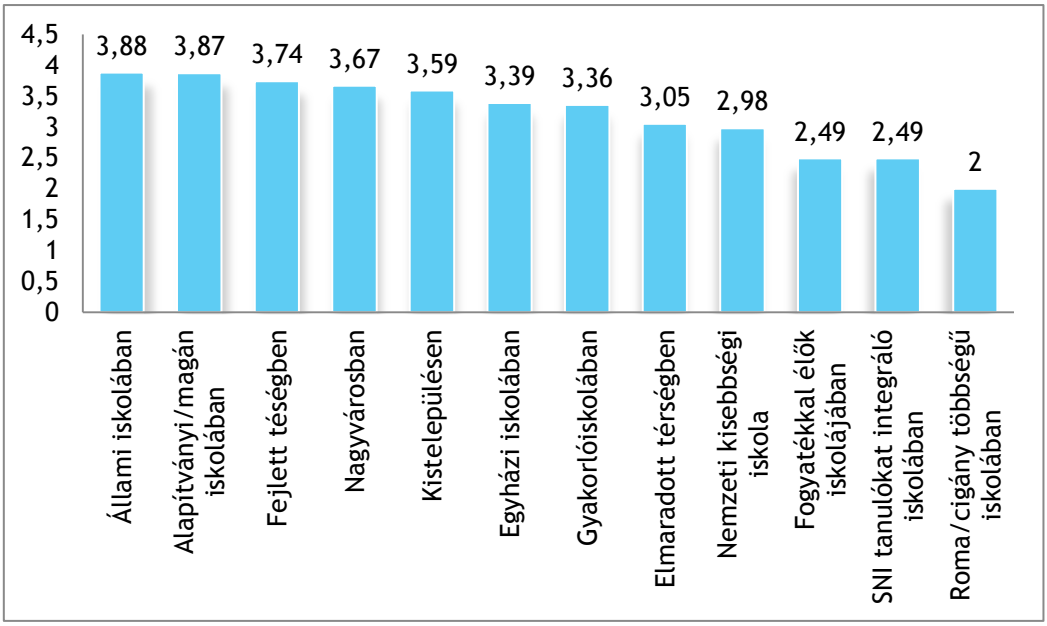
A leendő munkahelyük iskolafokozata (ISCED szintje) szerinti két csoport véleménye is szignifikánsan különböző. A leendő szaktanárok sokkal megengedőbbek a tájszólást

használókkal szemben: inkább egyetértenek azzal, hogy egy tanár beszélhet tájszólással az óráján, s kevésbé értenek egyet azzal, hogy a gyerekeket le kellene szoktatni a nyelvjárási beszédről. A szaktanárok számára a tájszólás természetesebben is hangzik.

Az egyetem utáni kilátások

Pedagógusjelöltek jövőtervei (Dusa Ágnes Réka)

A leendő pedagógusok jövőterveit abból a szempontból is szerettük volna megvizsgálni, hogy mennyire tudják elképzelni magukat különböző típusú iskolákban. Fenntartó, településtípus vagy a magas hátrányos helyzetű gyerekek aránya szempontjából ötfokú skálán kifejezett vélemények szerint a leendő pedagógusok legszívesebben állami fenntartású iskolában tanítanának (átlag: 3,88), legkevésbé szívesen pedig roma/cigány többségű iskolában oktatnának (átlag: 2,00).

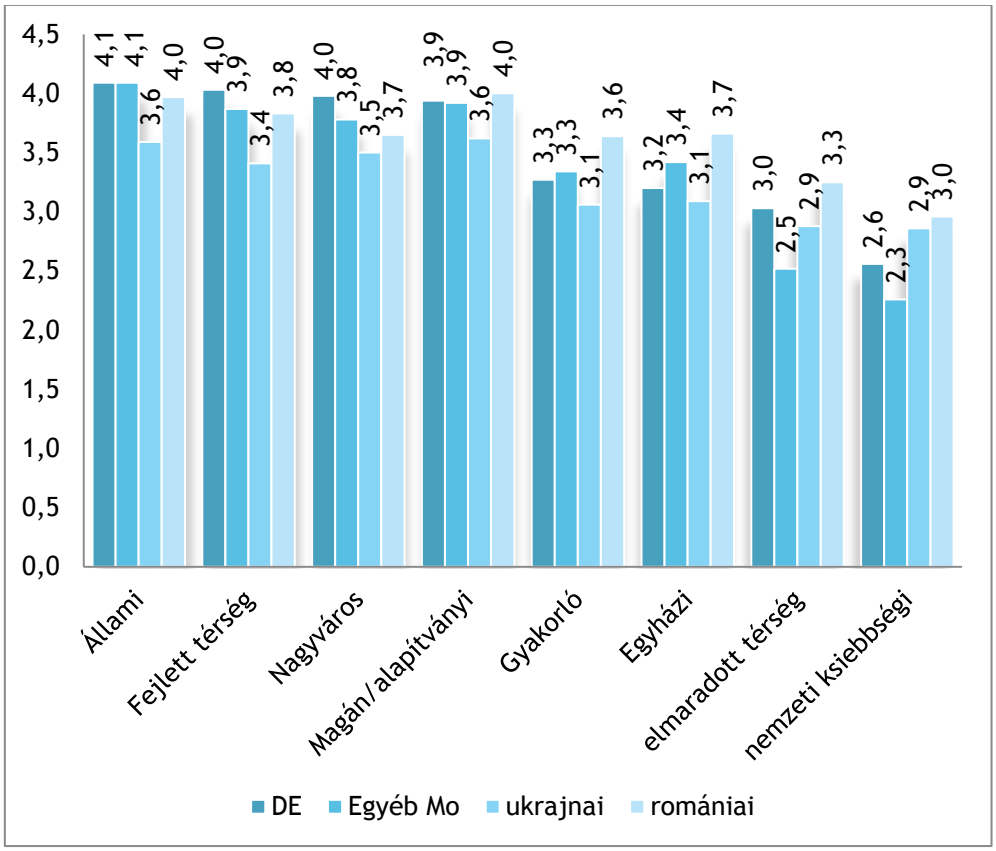


112. ábra: „Mennyire szívesen vállalnál munkát a következő helyeken?" kérdésre adott válaszok (ötfokú skála átlagai)

Nemek szempontból minden szignifikáns különbséget mutató esetben a nők magasabbra értékelték a felsorolt iskolatípusokat. A nők magasabb átlagpontot adtak az állami iskolának (nők átlaga: 3,97 férfiak átlaga: 3,39), és az alapítványi/magán iskolák (nők átlaga: 3,9; férfiak átlaga: 3,47) esetében is. Kistelepülésen is inkább a nők tanítanának (nők átlaga: 3,64; férfiak átlaga: 3,35), a nemzeti kisebbségi iskolákat is ők értékelték többre (nők átlaga: 3,05; férfiak átlaga: 2,6). Fogyatékkal élők iskoláját a nők 2,56 átlagponttal értékelték, a férfiak pedig 2,14 átlagponttal. Végül az SNI-s tanulókat integráló iskolában is inkább a nők vállalnának munkát, a nők átlagpontja 2,57, míg a férfiaké 2,1.

A 14 éves kori lakóhely településtípusa csak két esetben mutatott szignifikáns összefüggést azzal, hogy a pedagógusjelöltek hogyan értékelték az iskolatípusokat. Ez alapján fejlett térségben lévő iskolákat a megyeszékhelyen vagy fővárosban felnövők, nagyváros értékelték magasabbra, tehát ők szeretnének inkább fejlett régió iskolájában dolgozni. Ehhez hasonló módon nagyvárosban is olyanok szeretnének majd tanítani, akik maguk is nagyvárosban nőttek fel, míg ez a szempont a kisebb városban, illetve a tanyán, faluban felnőtt hallgatók számára kevésbé volt fontos.

Intézmények alapján is láthatunk különbségeket a hallgatók között. A sorrend a fő tendenciát tekintve nagyjából hasonló a négy intézménycsoportban.



113. ábra: „Mennyire szívesen vállalnál munkát a következő helyeken?" kérdésre adott válaszok átlaga intézményi bontásban (ötfokú skála átlagai) (n=1153)

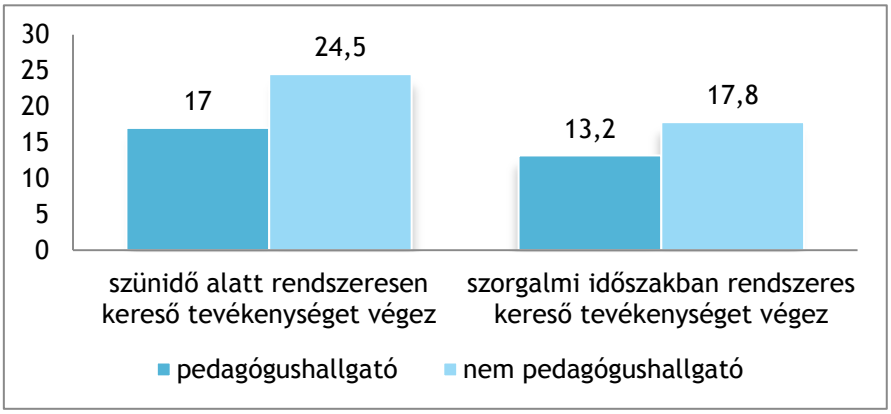
A fizetett munka és az önkéntesség mintázatai a pedagógushallgatók körében (Bocsi Veronika)

A hallgatók munkavégzésével, munkához való viszonyával több kutatás is foglalkozott az elmúlt években. Ennek a felfutásnak az indoka abban is keresendő, hogy az elmúlt másfél évtizedben a hallgatók kereső tevékenységének a mértéke jelentősen kibővült, s a diákok egy komoly hányada bekapcsolódott a munkaerő-piacra. A munkaerő-piacra történő beáramlásnak az okai igen összetettnek tekinthetők, s minden bizonnyal szerepel ezek között a nem tradicionális hallgatók felsőoktatásba való beáramlása is, hiszen az ő esetükben a munkavégzés a tanulási folyamatot financiálisan teszi lehetővé. Másik okként nevezhetjük meg a költségtérítéses képzések bővülését, illetve a költségtérítéssel kapcsolatos, utóbbi években történő oktatáspolitikai döntéseket. Minden bizonnyal szerepet játszik a hallgatói oldalon a munkához való viszony megváltozása is, illetve a diákmunkákat kiközvetítő szervezetek jelentős bővülése. S miközben a hallgatói munkavégzés fontos tapasztalatokhoz, s akár kapcsolatokhoz is juttatja a résztvevő diákokat, feltehetjük a kérdést, hogy a munka periódusait, időkereteit a diákok honnan csoportosítják át. A munkavégzéshez való viszonyt, illetve a kereső munka mértékét és jellegzetességeit a régióban már több hallgatói kutatás is elemezte (Fényes 2010, Szőcs 2013, Kóródi 2004,

Bocsi 2013b). Az önkéntes munkavégzés kapcsán szintén kiemelhetjük a régióban folyó elemzéseket (Fényes 2014, Szeder 2014). Az ide kapcsolódó vizsgálatok egyik fókuszpontja a hagyományos, illetve az új típusú önkéntesség. A második típus esetében az altruista motivációk mellett megjelennek a praktikus, felhasználható előnyök is (Fényes és Kiss 2011). Az önkéntességhez való viszonyt szintén alakítják az oktatáspolitikai döntések – a kérdés csupán az, hogy ennek milyen hatása lesz majd a felnőtt életévekben történő önkéntes tevékenységek végzési gyakoriságára. Az elkövetkező évek kutatásai minden bizonnyal meg fogják mutatni, hogy ténylegesen megnöveli-e majd az önkéntes munkában résztvevők arányait.

A munkához kapcsolódó kérdésblokk kapcsán a fő elemzési kérdésnek azt tekinthetjük, hogy a pedagógushallgatók, akik, mint láttuk, tradicionálisabb értékterekkel rendelkeznek, s a munkaerő-piac leginkább alkalmazotti szegmensében fognak elhelyezkedni, milyen mértékben jelennek meg a kereső munka világában, s hogyan viszonyulnak az önkéntes munkavégzéshez.

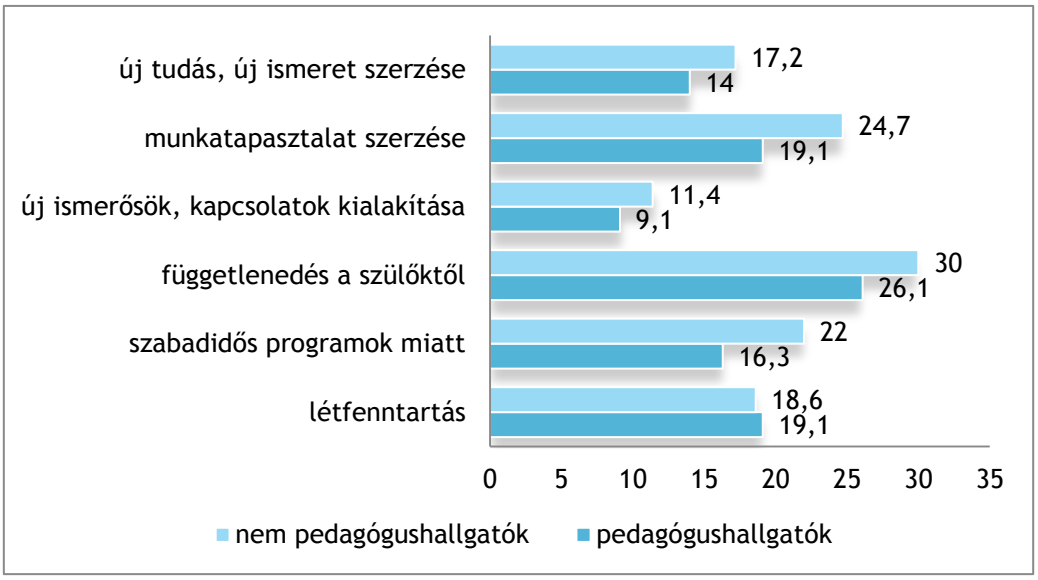
Első lépésben a részvétel arányait vizsgáltuk meg. Itt egyrészt elemeztük az önkéntességgel kapcsolatos tevékenységekben való részvételt, valamint a kereső munka arányait. Az adatok azt mutatják, hogy a pedagógushallgatók eltérő módokon viszonyulnak a két területhez, hiszen míg az önkéntes munkák esetében közöttük magasabb a rendszeresen ilyen tevékenységet végzők aránya, addig a kereső munkák területén a részvételük szerényebb, mint a nem pedagógushallgatóké. Az eltéréseket mind az eltérő gondolkodási struktúrákkal, mind pedig a munkaerő-piaci kimenet eltéréseivel magyarázhatjuk. Az önkéntes munka kapcsán meg kell jegyeznünk, hogy a középiskolai önkénteskedés arányai mind a két csoportban magasabbak, mint a felsőoktatásban megtapasztalt értékek. Az egyetemi évek alatt a pedagógushallgatók 54,2%-a nem végez ilyen tevékenységet, míg a nem pedagógus diákok esetében ez az arány 68,1%. A rendszeres kereső munka adatait a 114. ábra mutatja be.



114. ábra: A rendszeres fizetett munka végzésének százalékos aránya almintánként (N=572 és 1139) (n=1153)

A 114. ábra alapján kijelenthetjük, hogy a diákok sokkal inkább a szünidőben vállalnak fizetett munkát, ami egyrészt utalhat a tanulmányok és a kereső tevékenység összeegyeztethetőségének nehézségeire, de megmagyarázható a megkeresett összegek felhasználási céljával is. A diákok által végzett munka általában nem kapcsolódott egyik almintában

sem a végzett tanulmányokhoz, s mind a két csoportban igen alacsony, 10 százalék körüli volt azoknak az aránya, akik már külföldi munkatapasztalatokkal is rendelkeznek.



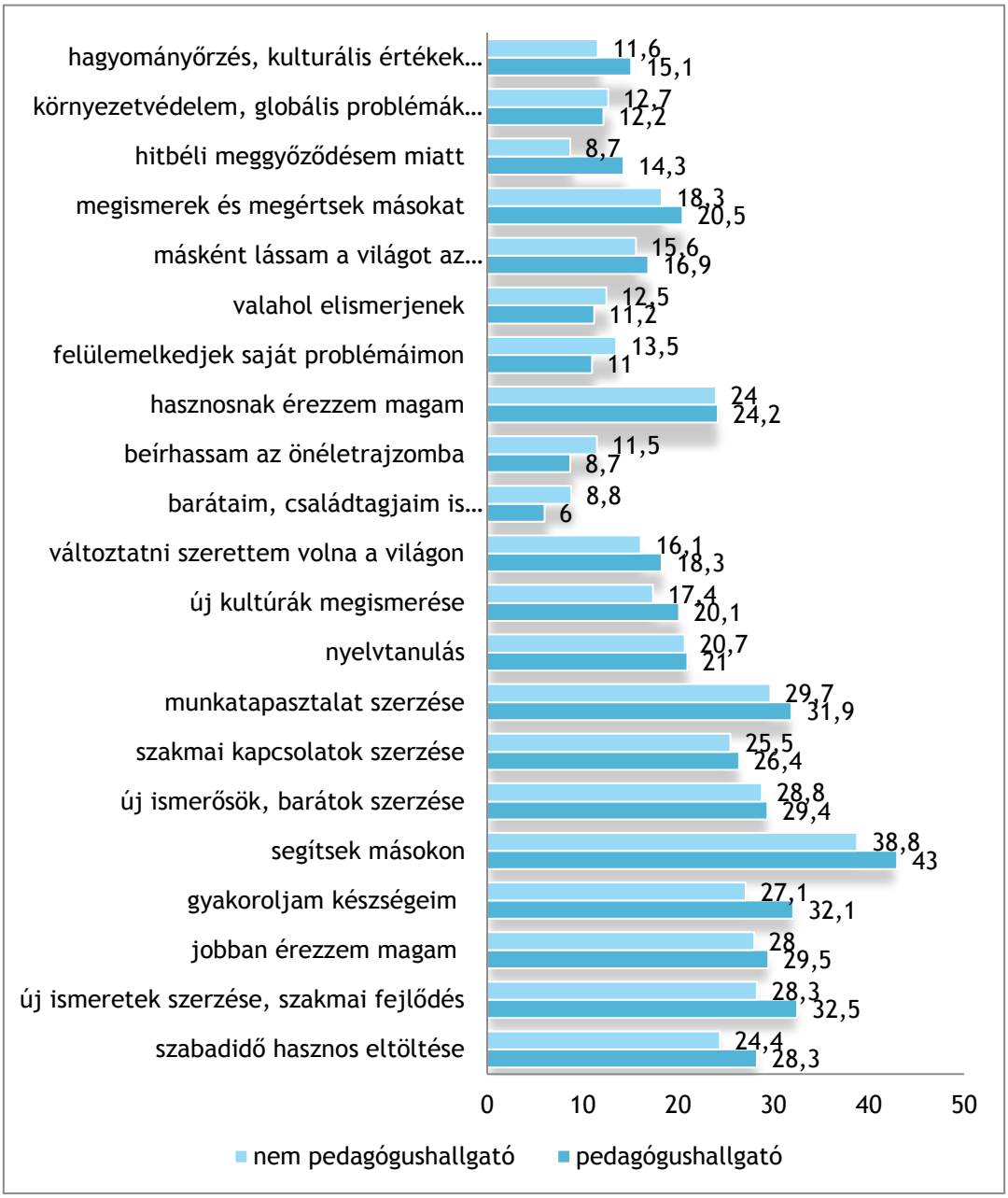
115. ábra: A kereső munka motivációi az almintákban (százalékban megadva, N=1139 és 572)

A fizetett munka motivációival kapcsolatos eredményeket a 115. ábra mutatja be. A kapott adatok arra utalnak, hogy a pedagógusképzésben résztvevő diákok munkavállalásának okai kevésbé irányulnak a szülőktől való függetlenedésre, a szabadidős elfoglaltságok finanszírozására vagy a munkatapasztalat szerzésére. Mindez a tradicionálisabb gondolkodásra, és egyúttal kevésbé kompetitív munkafelfogásra utal. S ha csak csekély mértékben is, de az esetükben magasabb a létfenntartás miatt kereső munkát vállalók aránya. Ugyanakkor jelzésértékű, hogy az új tudás megszerzése esetében is a nem pedagógushallgatók mutattak magasabb értékeket. Ez utalhat arra, hogy a két almintának más a munkaerő-piacról alkotott felfogása, s a pedagógushallgatók kevésbé kapcsolják a tudás bővítését ehhez a területhez. A szülőktől való függetlenedés eltérései az eltérő családi kapcsolathálókra és generációs viszonyokra utalhatnak.

A szociodemográfiai változók hatása kapcsán azt mondhatjuk el, hogy mind a pedagógushallgatókon belül, mind pedig a nem pedagógushallgatók körében az önkéntes munka a nemi hovatartozással függ össze (a nők esetében magasabb arányokat kapunk). A településtípus a pedagógushallgatók kereső tevékenységét motiválja inkább: a nagyobb városokból érkezők munkavégzése gyakoribb, illetve ebben az almintában a munkatapasztalat szerzése motivációs faktorként jelenik meg. A szülők iskolai végzettsége a nem pedagógushallgatók esetében szignifikáns eltéréseket mutat: az alacsonyabb szintekhez magasabb szünidei és szorgalmi időszakban történő munkavégzés kapcsolódik, s a motivációk között a körükben erősebb a létfenntartás, a függetlenedés, illetve szabadidős programok finanszírozásának hatása. Eltér a fizetett munka végzésének aránya intézményi/területi bontásban is. A DE hallgatóinak esetében a szünidei munkavégzés mutat kiugró adatokat, míg a tanulmányok közbeni munkavégzés a Partiumban és Erdélyben jellemzőbb.

Korábbi adataink rámutattak arra, hogy az önkéntes munka a pedagógushallgatók körében elterjedtebb. Kérdés ugyanakkor, hogy a motivációs háttér tekintetében milyen eltérések lesznek a két alminta között. A kapott adatokat a 116. ábra mutatja be. Az ábráról

leolvasható, hogy a közösségi, a makro-társadalomra és az emberi kapcsolatokra irányuló itemek a pedagógushallgatókra jellemzőbbek, s különösen nagy eltérést tapasztalunk a „hitbéli meggyőződésem miatt" kijelentés kapcsán. A nem pedagógushallgatók körében individuálisabb és haszonelvűbb indokokkal találkozhatunk (valahol elismerjenek, felülemelkedjek saját problémáimon, beírhassam az önéletrajzomba).



116. ábra: Az önkéntesség motivációival teljes mértékben egyetértők százalékos aránya (N=1139 és 572)

Az önkéntesség szociodemográfiai változókba való beágyazottsága gyengének mutatkozott: egyedül a nemi hovatartozás alakította jelentősebben az egyes kijelentések elfogadottságát. A mintázatok a tradicionális nemi szerepeknek feleltethetőek meg (korábban láthattuk, hogy a nemek közötti eltérések az értékek és motivációk mentén a pedagógushallgatók esetében erősebbnek mutatkoznak). Két kijelentés kapcsán figyelhetjük meg a

férfiak „előnyét”. Az egyik individuális jellegű (valahol elismerjenek), a másik pedig a hagyományos közösségekből való kilépéssel rokonítható (új kultúrák megismerése). A területi/intézményi megosztást tekintve azt láthatjuk, hogy a közösségi-altruista motivációk a határon belül kevésbé jellemzőek. De ez sem általánosítható teljes egészében, hiszen némely esetben a Debreceni Egyetemre jellemzőek olyan altruista kijelentések, amelyek például Kárpátalján kevésbé választottak a pedagógushallgatók (hasznosnak érezzem magamat). Az érdekesebb ISCED szintek szerinti eredményeket a 19. táblázat mutatja be. Az alacsonyabb szintekre készülő pedagógushallgató diákok motivációja inkább közösségi jellegű, míg a tanárszakosok esetében a saját közösségen túlra vezető szálak, a praktikus felhasználhatóság és az elismerés lesz jellemzőbb.

	új kultúrák megismerése	**beleírhassam az önéletrajzomba**	**hasznosnak érezzem magamat**	**valahol elismerjenek**	**másként lássam a világot**
Óvó-tanító			+		
Szaktanár	+	+		+	+

19. táblázat: Az önkéntesség motivációi a leendő óvó-tanítók és szaktanárok körében (N= 572, khí négyzet próba, p<0,005)

A fizetett és az önkéntes munkával kapcsolatos kérdések összefoglalásaként azt mondhatjuk el, hogy a pedagógushallgatók a munkaerő-piacon kevésbé jelennek meg, míg az önkéntes tevékenységek területén az arányuk magasabbnak mutatkozott. Fontos, és oktatáspolitikai szempontból releváns különbség van a munka motivációjának tekintetében – a pedagógushallgatók kevésbé piacelvű és kompetitív elképzelésekkel jellemezhetők.

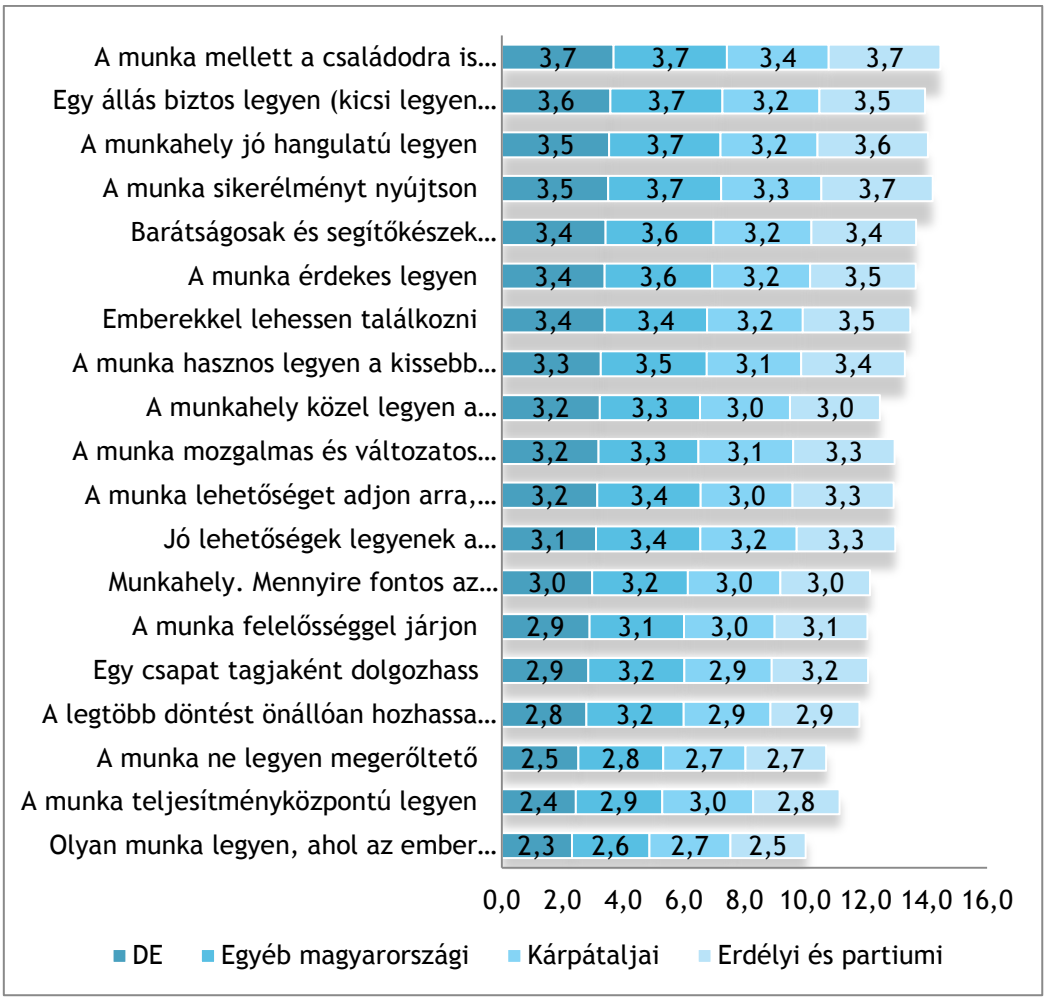
A jövőbeli munkával kapcsolatos elvárások (Márkus Zsuzsanna)

A kérdőív lehetőséget adott a hallgatók jövőbeli munkahely-keresési kritériumaik vizsgálatára is. Arra kerestük a választ, hogy milyen szempontokat tartanak fontosnak leendő munkahelyükkel kapcsolatban. Ehhez egy 17 állításból álló munkaérték-skálát használtunk, ahol egy jelölte, ha az adott állítás egyáltalán nem, négy pedig, ha nagyon fontos a számukra. Az adatok különbségeket mutatnak a pedagógusképzési és nem pedagógusképzési hallgatók között. Amíg a pedagógusok számára elsősorban a teljesítményközpontú, munkaorientált jövőbeli állásokra vágynak, addig a nem pedagógusok számára a lazább időbeosztású, jó hangulatú biztos megélhetést kínáló munkahelyek a szimpatikusak. Figyelemre méltó, hogy a leendő pedagógusok számára a legkevésbé kívánatos a munkahelyi önálló döntéshozatal, a rugalmas munka- és időbeosztás, valamint gyakran megerőltető munkahelyi feladatok elvégzése. Tehát ezek a hallgatók olyan munkahelyet képzelnek el maguknak, ami biztonságos, tehát alacsony az elbocsátások aránya és nem igényel folyamatos önálló döntéshozatalt, egyszerűen a diákok konkrét feladatok elvégzésére szeretnének vállalkozni. Kérdésként merül fel, hogy vajon a pedagóguspálya megfelel-e elképzeléseiknek. Ezzel szemben a nem pedagógusképzési hallgatók számára a felelősségteljes és a csapatmunka munka a jövőbeli állás negatív jellemzői.

117. ábra: A jövendő munkahely megválasztásakor figyelembe vett szempontok fontossága a pedagógushallgatók és a nem pedagógusnak készülő hallgatók körében (átlagok)

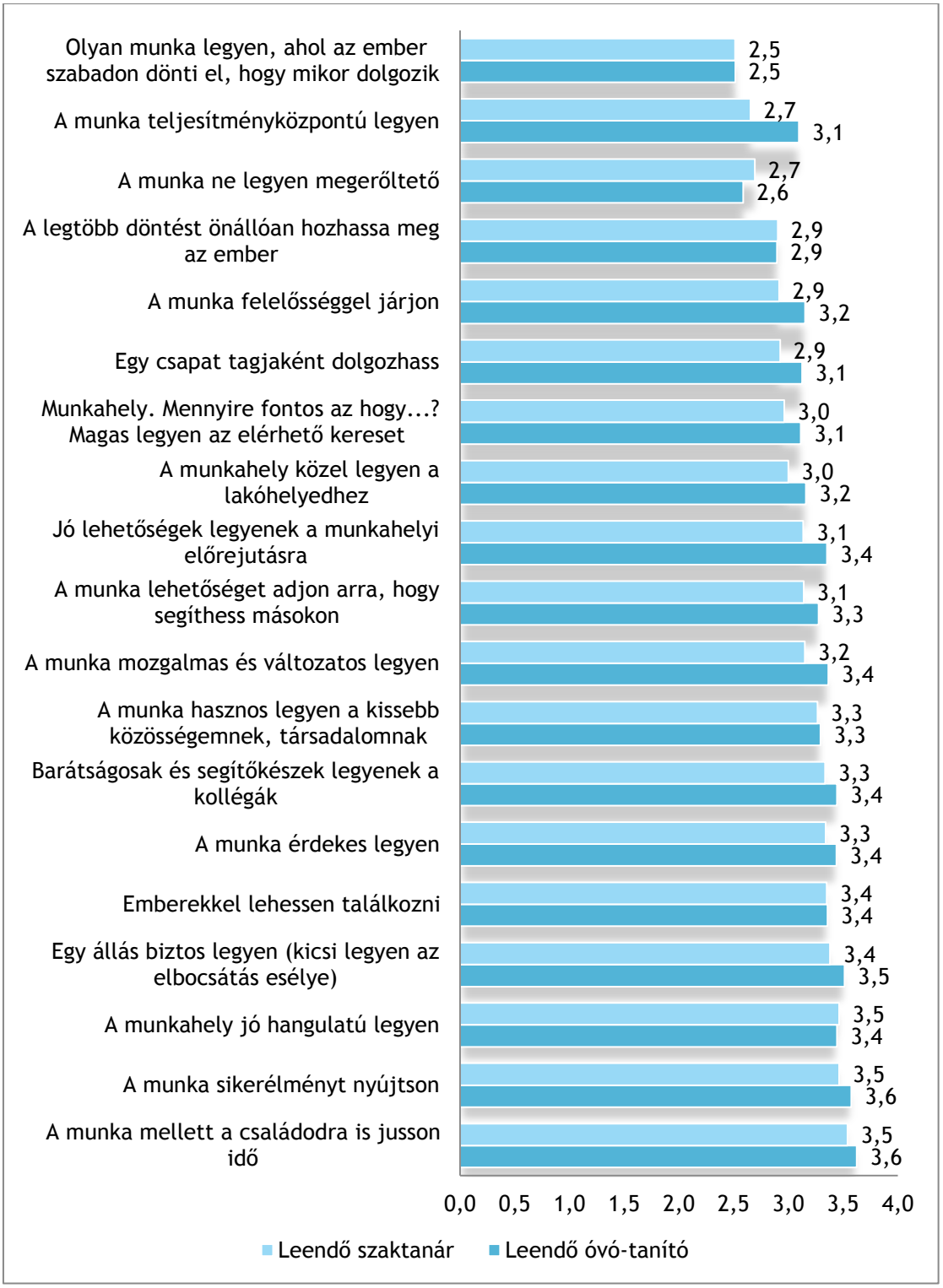
E téren fontos különbségekre bukkantunk a különböző intézmények diákjainak körében. A Debreceni Egyetem pedagógusképzési hallgatói számára szintén a kedvező időbeosztás, a munkahely kellemes, barátságos hangulata és a munkatársakkal való kollegiális viszony a legfontosabb kritériumok, az önálló döntéshozatal, az olykor erőn

felüli munka és a csapatmunka viszont a legkevésbé óhajtott munkahelyválasztási jellemző.



118. ábra: A jövendő munkahely megválasztásakor figyelembe vett szempontok fontossága a képzés helye szerint (átlagok)

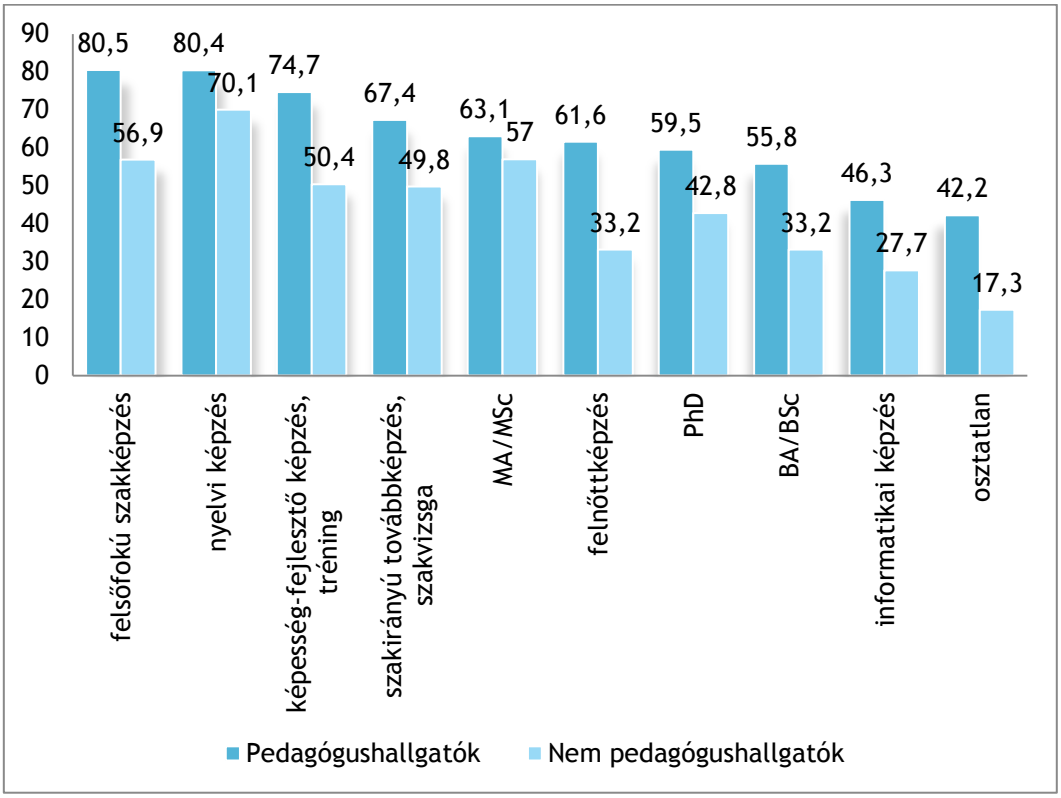
A különböző oktatási szintre készülők között tendenciózus különbségeket találtunk e téren. Az óvók és tanítók minden kritériumot magasabbra értékeltek leendő szaktanár társaiknál, az adatok azt mutatják, hogy a leginkább abban különböznek szaktanár társaiknál, hogy a teljesítményközpontú és felelősségteljes munka jobban vonzza őket.



119. ábra: A jövendő munkahely megválasztásakor figyelembe vett szempontok fontossága a leendő óvó-tanítók és szaktanárok körében (átlagok)

LLL – Élethosszig tartó tanulás (Dusa Ágnes Réka)

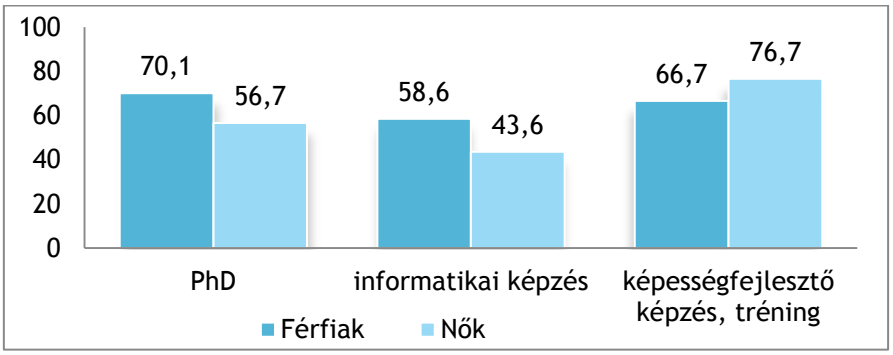
Az élethosszig tartó tanulás a tudástársadalom egyik fontos tényezője, s egyfajta eredményességi tényezőként is tekinthetünk rá: a folyamatos fejlődésre való nyitottság fontos mutatója a hallgatótársadalomnak.



120. ábra: Jövőbeli tanulási tervek, igen válaszok aránya pedagógusjelölt és más szakos hallgatók összehasonításában (%)

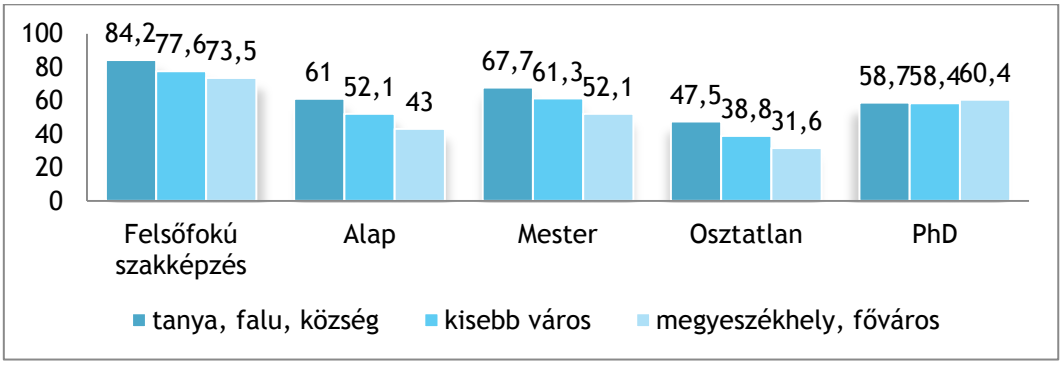
A pedagógusjelöltek nyitottabbnak tűnnek a későbbi tanulási terveiket tekintve: minden megkérdezett továbbtanulási lehetőség felé nyitottabbnak mutatkoztak, az újabb diplomát adó képzések iránt is, de az egyéb készségeket, képességeket fejlesztő képzések, tréningek iránt is. Ezek a különbségek ráadásul bizonyos esetekben egészen nagyok, különösen a felnőttképzés, a képesség-fejlesztő tréningek és az osztatlan képzések tekintetében. A megkérdezett hallgatók 87,1 százaléka 1-3 éven belül kapcsolódna be valamelyik képzésbe, 13,6 százalékuk 4-7 éven belül.

A pedagógusjelöltek csoportja viszont már nem homogén a továbbtanulási terveiket tekintve. Nemek szerinti bontásban a hallgatók későbbi PhD-t, informatikai képzést és képességfejlesztő-tréninget érintő terveik különbözők. A tudományos fokozatszerzés és az informatikai képzés is inkább a férfiak számára tűnik vonzó továbbtanulási tervnek, a PhD megszerzésére a válaszadó pedagógusjelölt férfiak 70,1 százaléka nyitott, szemben a nők 56,7 százalékos arányú igen válaszával. Az informatikai képzés esetében kisebb a különbség, a férfiak 58,6 százaléka szeretné a későbbiekben az informatikai tudását gyarapítani, míg a pedagógusjelölt nőknek 43,6 százaléka tervez hasonlót. Ezzel szemben a nők nyitottabbak a képességfejlesztő képzések és tréingek iránt, 76,7 százalékuk szeretne majd részt venni benne, szemben a férfiak 66,7 százaléknyi igen válaszával.



121. ábra: Jövőbeli tanulási tervek, igen válaszok aránya pedagógusjelöltek között férfi és női bontásban (%)

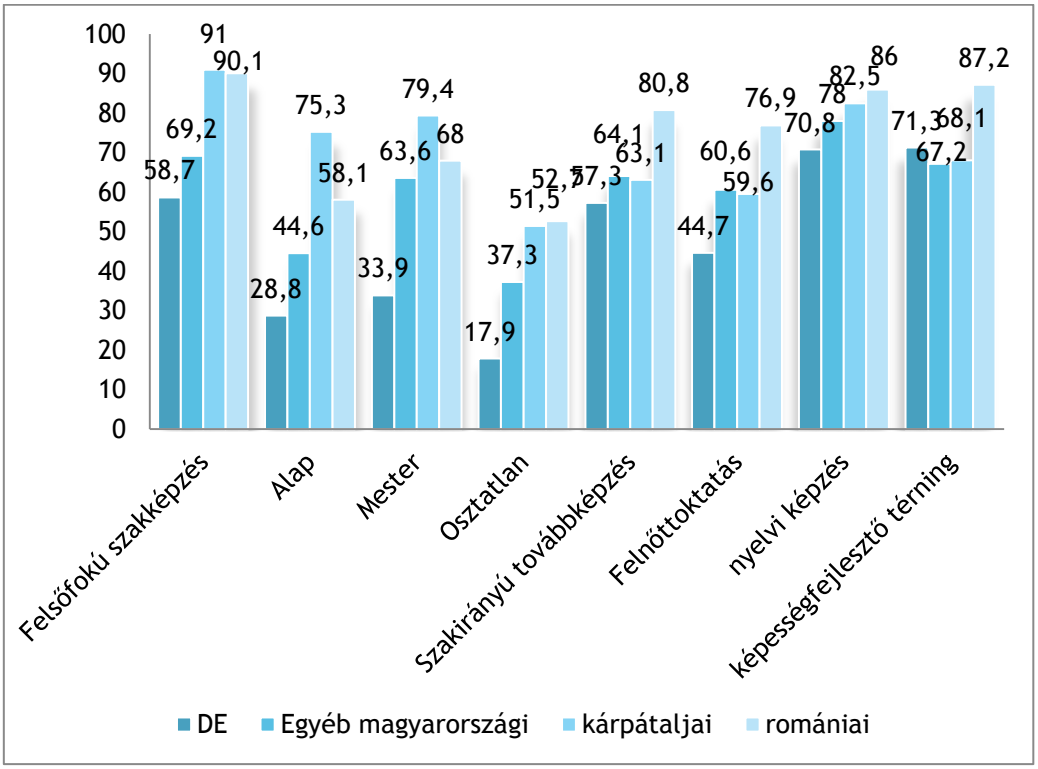
A 14 éves kori lakóhely településtípusa elsősorban a különböző diplomát adó felsőoktatási képzésekhez való viszonnyal hozható összefüggésbe. Mind a négy szignifikáns esetben az az eredmény rajzolódott ki, hogy a 14 éves korukban tanyán, faluban, községben élők sokkal inkább szeretnének még a mostani egyetemi diplomájuk mellett/után felsőfokú szakképzésben, alapképzésben, mesterképzésben vagy osztatlan képzésben részt venni. Őket követik mind a négy esetben a kisebb városban felnövekvők. A településtípus szerinti bontásban a megyeszékhelyen, vagy fővárosban nevelkedett pedagógusjelöltek szeretnének a legkevésbé újabb diplomát szerezni a jelenleg folytatott szakjuk mellé. Ennek talán az lehet a magyarázata, hogy a kisebb településeken élők szeretnének több lábon állni, s ezzel biztosítani a későbbi sikeres munkaerő-piaci elhelyezkedésüket, míg a megyeszékhelyen és fővárosban felnövők nem a diplomák számát szeretnék növelni, hanem magasabb iskolafokozatot szerezni, Ezt támasztja alá az a nem szignifikáns, de tendenciaszerűnek tekinthető adat, mely szerint viszont a lehetséges későbbi PhD tanulmányok folytatását arányaiban picikét többen inkább a gyermekkorukban megyeszékhelyen, fővárosban élők választották.



122. ábra: Pedagógusjelöltek továbbtanulási tervei 14 éves kori lakóhely településtípusa szerinti bontásban (%)

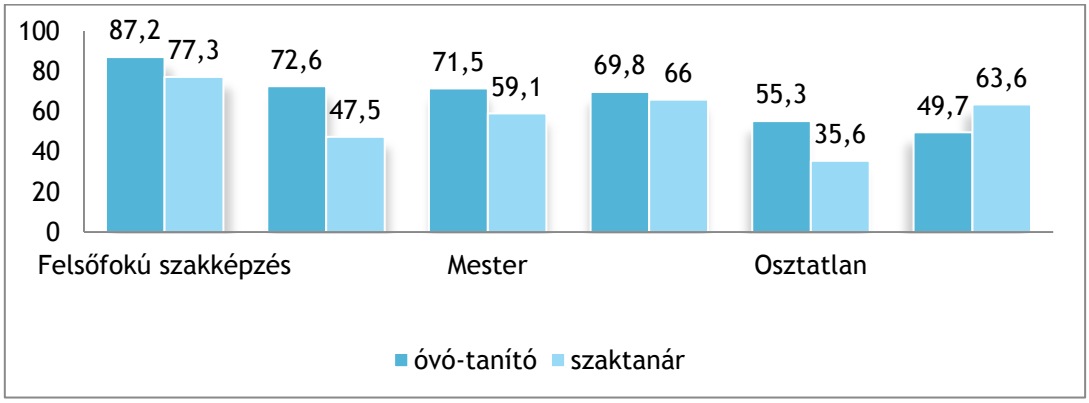
A pedagógusjelöltek intézmények szerinti bontásakor majdnem minden esetben találtunk szignifikáns összefüggést a tervezett későbbi tanulmányokra vonatkozó kérdések elemzésekor. A Debreceni Egyetem pedagógusjelöltjei kevésbé szeretnének jelenlegi szakjuk után mást tanulni, míg a legnyitottabbak a későbbi tanulásra az ukrajnai és romániai pe-

dagógusjelöltek. Közöttük talán annyi különbséget érdemes tenni, hogy a kárpátaljai diákok inkább a formálisabb, diplomát adó képzéseket részesítik előnyben, míg a romániai pedagógusjelöltek a felnőttképzés, a nyelvi képzések és a képességfejlesztő tréningek iránt mutattak nagyobb érdeklődést.



123. ábra: A Pedagógusjelöltek továbbtanulási tervei intézményi bontásban (%)

A leendő munkahelyük ISCED szintje alapján a pedagógusjelöltek további tanulási terveiben szintén láthatunk szignifikáns különbségeket a jövőbeli óvó-tanító és szaktanárok között. Ismét azt látjuk, hogy az óvó-tanítók azok, akik jelenleg inkább tervezik, hogy a későbbiekben valamilyen másik diplomát is szereznek a jelenlegi szakjuk mellé, míg arányaiban a leendő szaktanárok egyedül a PhD-képzésre mondtak több igen.



124. ábra: Pedagógusjelöltek továbbtanulási szándéka óvó-tanító és szaktanárok szerinti bontásban (igen válaszok aránya)

Vezetői összefoglaló és javaslatok

1) **Vonzáskörzet.** A Debreceni Egyetem pedagógusképzésének vonzása kevéssé hat egyes közeli területek intézményeire, holott valószínűleg főként őket kell majd ellátnia szakemberekkel. A fentiek alapján lényeges feladatnak tekinthető Hajdú-Bihar megye középiskolásainak érzékenyítése a pedagóguspálya iránt.

2) **Toborzás, felvételi előkészítő, korai orientáció.** Összességében a régiónkban olyan nagy arányban kell megszervezniük és finanszírozniuk a családoknak a felsőoktatási belépést előkészítő különórákat, hogy ehhez érdemes lenne intézményi segítséget nyújtania a felsőoktatásnak. Ez a felkészülésnek garantált minőséget is biztosíthatna, ami az árnyékoktatás szabadpiacán nehezen tájékozódó szülők válláról levenné a gondot. Az útiköltségek és a közlekedési nehézségek miatt megfontolandónak tartjuk, hogy a Debreceni Egyetem a tanárképzésébe készülők számára távoktatásban, online kurzusok és feladatmegoldás formájában folytatható felvételi előkészítő képzést szervezzen, hiszen ezekben a családokban nagyon súlyos teher ennek a feladatnak a teljesítése. A pedagógushallgatók körében egyrészt magas a felsőoktatásba lépés előtti évvesztesek aránya, másrészt erősek a szülői társadalmi státus mentén tapasztalható különbségek. Ez arra hívja fel az oktatáspolitikusok figyelmét, hogy a felsőoktatási belépés zökkenőmentességét támogatni kell a pedagógus pályára készülőknél. A pedagógus pályára való korai és szisztematikus orientáció intézményrendszerét a régióban ki kell építeni. Ennek lehetséges intézménye egy kifejezetten pedagógusképzést támogató szakkollégium, mely például nyaranta tehetséges középiskolásokkal táborozik, ahogy azt az orvosképzésben is látjuk.

3) **Belépési sajátosságok.** A Debreceni Egyetem az országos általtagot messze meghaladó arányban vállalja fel a hátrányos helyzetű jelentkezőket, a Nyíregyházi Főiskolára pedig még ennél is több hátrányos helyzetű hallgató jár. A pedagógusjelöltek árnyalatnyival hátrányosabb helyzetűek, mint a többi hallgató (ahogy arra a HH/HHH többlet pontok, a szülők iskolázottsági, jövedelmi és foglalkoztatottsági adatai utaltak), de a középfokú nyelvvizsgát leszámítva bemeneti eredményességüket tekintve sem lemaradást, sem lekörözést nem tapasztaltunk a többi hallgatóval való összehasonlítás során. A pedagógus pályát összességében tehát nem a rosszabb eredményű hallgatók választják adataink szerint. Azok azonban, akik kedvezőtlenebb családi háttérrel érkeznek a pedagógusképzésbe, különös odafigyelést igényelnek, hiszen a felsőoktatásban nemcsak hogy be kell pótolniuk a kulturális tőke otthonról hozott valószínűsíthető hiányait, hanem leendő pedagógusként már nekik is képesnek kell lenniük ezek továbbörökítésére leendő diákjaik körében.

4) **Felsőoktatási eredményesség.** A pedagógusjelöltek annak ellenére, hogy kedvezőtlenebb családi háttérrel érkeznek a felsőoktatásba, tanulmányi aktivitásukat, vállalkozókedvüket és teljesítményeiket tekintve felülmúlják a más szakosokat a főiskolai/egyetemi évek alatt: szignifikánsan magasabb körükben a tudományos

publikációval, a konferencia előadással, a valamilyen önálló alkotással és a magántanítvánnyal rendelkezők aránya, s gyakrabban vállalnak csoport- vagy évfolyamfelelős szerepet is. Mindazonáltal a családi háttér hatásai az egyetemek/főiskolák falain belül is érzékelhetők: az egyetemi/főiskolai sikerességet is befolyásolja, hogy ki milyen tőkékkel érkezik a felsőoktatásba, tehát nagyobb figyelmet kell szentelni az otthonról hozott hátrányok kompenzálásának. Sok esetben találtunk intézményi különbségeket is az eredményességi mutatók között, tehát az egyetemeknek és a főiskoláknak nagy a felelősségük ezek alakulásában. Intézményi eszközként képzelhető el egy mentorprogram (vagy a meglévők kiterjesztése), amelyben felsőbb évesek mentorálnak belépőket, és segítik őket eligazodni a felsőoktatásban. A hallgatók mentori tevékenységéhez rendelkezésre álló hallgatói kompetenciákról és kapacitásról árulkodik, hogy a pedagógushallgatók társaiknál gyakrabban vállalnak magántanítványokat (26,4%), sőt, a Debreceni Egyetemen csaknem minden második pedagógusjelölt ad magánórákat. Az egyetemeknek/főiskoláknak érdemes lenne ezekre alapozva programokat kidolgozni (vagy a meglévőket kiszélesíteni), amely részeként például képzésekkel készítenék fel a mentorokat, konzultációval kísérnék a mentorálást, ösztöndíjjal támogatnák a mentorokat és mentoráltakat. Mindebből nemcsak a mentoráltak profitálnának, hanem a mentorok is, hiszen a mentori tevékenység a szakmai szerepelsajátítás, a szakmai szocializáció fontos gyakorlási terepe, a társadalmi felelősségvállalás mintaadó tevékenysége, a társadalmi sztereotípiák eliminálója lehet.

5) **Nyelvvizsga.** A megkérdezett hallgatók 26,2 százaléka nem rendelkezett nyelvvizsgával az adatfelvétel idején. Égetően szükséges a nyelvtanulási motivációk erősítése, a képzési súlyának, követelményeinek növelése, a saját intézmény által nyújtott nyelvgyakorlási, nyelvvizsga-felkészítési lehetőségek megismertetése. A pedagógushallgatók nyelvtanulásban való lemaradásának magyarázata a speciálisan a pedagógusképzéshez kötődő nemzetközi hallgatói csereprogramok hiánya vagy szűkössége. Ezek felállítása fontos feladat akár a pedagógusképzés akár a tanítási gyakorlat részeként. Szükséges a hallgatók fogadására alkalmas intézményekkel való kapcsolatfelvétel és az együttműködés rendszerszerű kiépítése, illetve a meglévő kapcsolatok frissítése és kibővítése, a külföldön szerzett ismeretek és kreditek adaptálhatóságának rugalmassá tétele, a hosszabbak mellett rövidebb tanulmányutak szervezése. Tovább növelné az ilyen gyakornoki utak, külföldi félévek népszerűségét és hatékonyságát, ha sikerülne a pedagógusjelöltek számára segítséget nyújtani a lehetőségekről való tájékozódásban, az igény felébresztésében, a tanulmányút megvalósításában. A hasonló utakat megjárt idősebb hallgatók mentori rendszerben segíthetnék a népszerűsítést és az utazni készülők felkészítését.

6) **Nemzetközi hallgatói mobilitás.** A hallgatók leginkább a plusz pénzügyi terheket, az elégtelennek érzett idegennyelv-tudásukat és a családtól, barátoktól való távollétet nevezték meg a külföldi tanulmányok gátjaként. A külföldi résztanulmányokba való nagyobb arányú bekapcsolódást ezért elősegítené, ha a pedagógus pályára készülők számára releváns nemzetközi csereprogramok épülnének ki. A korábban nemzetközi mobilitási tapasztalatot szerzett és az utazást még fontolga-

tó pedagógushallgatók közötti információcsere elősegítése pedig a biztonságérzet növelését támogatná. Emellett akár célzott tanulmányi mobilitást segítő idegennyelvi-kurzusokkal, általános felkészítő tréningekkel lehetne támogatni az egyetemen belül az érdeklődő hallgatókat. A rövidebb idejű tanulmányutak pedig a rokonaiktól, barátaiktól nehezen elszakadóknak is lehetőséget adnának a nemzetközi tanulmányi célú mobilitásra.

7) **Tanulmányi munka.** A pedagógusképzésben a többi szakhoz képest is messzemenő következményei vannak a tanulási stratégiáknak, melyek bizonytalanoknak tűnnek. Ez a tanulás-támogatás intézményi megoldásainak szükségességére hívja fel a figyelmet (tanulásmódszertani kurzusok, időgazdálkodási tréningek stb.). Azonban a tanulási stratégiák változtatása nem egyszerűen technikai, tanulásmódszertani probléma, hanem mélyen gyökerezik a családi habitusban, az idővel kapcsolatos diszpozíciókban, a cél-és eszközértékek terén kialakított preferenciákban, ezért ezek formálása, különösen az alsó-középosztályi származású hallgatók által dominált pedagógusképzésben lényegesen nagyobb befektetést igényel néhány rövidebb-hosszabb kurzusnál. Az olvasási és írásbeli feladatokhoz való viszony elemzése nyomán is bebizonyosodott, hogy összességében inkább intézményi meghatározottságot tapinthattuk ki a tanulmányi munka mutatóiban, a családi hatások alig érzékelhetők. Néhány mutatóban találtunk ugyan összefüggést (pl. a hallgatók gyermekkori lakóhelye), de ezek nem tekinthetőek annyira karakteresnek, mint az intézményi arcvonások által rajzolt mintázatok. Lefordítva mindezt a gyakorlat nyelvére: megállapítható, hogy a tanulmányi munkával kapcsolatban nem a hallgatók oldaláról, hanem az intézmények oldaláról érdemes beavatkozni. A képzésnek oda kell figyelni továbbá azokra a pedagógushallgatókra (mintegy ötödükre-hatodukra), akik nincsenek meggyőződve tanulmányaik hasznosságáról, bizonytalanok a jövőben, nem tesznek meg mindent tanulmányaikért, mert ők a potenciális lemorzsolódók, s ha mégis végeznek, a jövőben ezeket az értékeket viszik tovább az iskolákba, óvodákba, de már a katedra másik oldalán, mintaadó pedagógusként. További elgondolkodtató eredmény, hogy az alacsonyabban iskolázott szülők gyerekei körében gyakoribb a kilátástalanság a tanulmányokat illetően, s a vizsgákra való felkészülés vagy az órai figyelés is nagyobb nehézséget okoz a számukra.

8) **Felkészítés a kutatótanári létre, attitűdformálás.** Korábbi munkáinkban többször felhívtuk a figyelmet arra, hogy a hallgatók intézményi integrációja pozitív hatással van tanulmányi eredményességükre, így a pedagógusképzésben javaslatként fogalmazódik meg az egyetem keretein belül a kutatótanári létre felkészítő tudományos kutatócsoportok nyitása a pedagógushallgatók felé. A leendő pedagógusok számára nem tűnik fontos pedagógiai célnak a pedagógiai újdonságok, a tananyag modernizálása, frissítése és a színvonalas továbbképzéseken való részvétel, vagyis a szakterületükön való folyamatos fejlődés. Ezért törekedni kell a pedagógusjelöltek attitűdjeinek formálására alkalmas fórumok létrehozására, annak érdekében, hogy támogatást kapjon a szakmai innovációval kapcsolatos elköteleződésük, s ezáltal felkészítsük őket arra, hogy adaptívan viszonyuljanak a pedagógus életpálya modellben előttük álló lépcsőfokokhoz. Fontos lenne továbbá

a hallgatók elhelyezkedését segíteni, s jövőkilátásaikat pozitív irányba mozdítani, például a régió iskoláinak szakember-igényét szakok szerint folyamatosan nyilvántartó rendszer segítségével.

9) **Életcélok, mentálhigiénés támogatás.** A pedagógushallgatók alacsonyabb pontszámot értek el az életcéljaik tudatosságát mérő mutató szerint. Ez felhívja a figyelmet arra, hogy a debreceni pedagógusképzési karokon tanuló egyetemisták fokozottabb figyelmet igényelnek a képzés során, hogy megtalálják életük célját, olyan életcélokat tűzzenek ki maguk elé, melyek elérése segíthet megtalálni helyüket a világban, hogy egészséges, boldog, kiegyensúlyozott mintát nyújthassanak később pedagógusként. Ebben fontos segítséget, támaszt nyújthatnak a célzott mentálhigiénés programok, életvezetési tréningek, a meglévő programok népszerűsítése, kiterjesztése, az intézményen belüli társas (nem tömeges) elfoglaltságok kínálatának bővítése.

10) **Egészségtudatosság.** A szabadidős preferenciákra vonatkozó eredmények rávilágítanak arra, hogy a korábbi szocializációs hatásokon túl feltételezhetjük azt, hogy a pedagógusképzésben hatékonyan működnek azok az értékátadó funkciók, melyek felkészítik a hallgatókat arra, hogy milyen nagy szerepük van leendő diákjaik számára az egészségtudatos magatartás mintaadóiként, s arra, hogy megfelelő figyelmet fordítsanak a művészetekre és kultúrára akár befogadóként, akár alkotóként. A pedagógusjelölt hallgatók bár hasonlóan kedvelik a tömeges, bulis szabadidős tevékenységeket, kevésbé vonzza őket a konzumfogyasztói társadalom kínálata. Ezért javasoljuk, hogy a pedagógushallgatók szabadidős preferenciáinak megfelelően az intézmények programkínálatában nagyobb hangsúlyt kapjanak a sportos és kulturális tevékenységek, pl. kiállítások, múzeum és színházi előadások látogatása, komolyzenei koncertek, illetve az ezekre való esetlegesen kedvezményes belépés biztosítása és a lehetőségek népszerűsítése.

11) **Sportolási lehetőségek.** A rendszeres testmozgás mint egészségmagatartás tekintetében a pedagógusképzési karok hallgatói némileg elmaradnak a nem pedagógusképzési karok hallgatóitól, amennyiben a heti három vagy többszöri sportolást nézzük. A vizsgált régió egyetemeinek sportért felelős menedzsmentje számára fontos lehet, hogy a diákok 27 százaléka nem elégedett az egyetem nyújtotta sportolási lehetőségekkel. Fontos társadalmi és egészségpolitikai problémára hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzési karok hallgatóinak 35%-a anyagilag, 13%-a pedig egészségügyi problémára hivatkozva nem engedheti meg magának, hogy sportoljon. Kvalitatív kutatásaink is igazolják, hogy több olyan, a Debreceni Egyetem által szervezett sportolási lehetőség is érdekelné a hallgatókat, amire akár többször is elmennének egy héten, de ezek többségéért fizetni kell, s az adatok is azt mutatják, hogy a hallgatók ezt nem engedhetik meg maguknak. További intézményi problémát jelent a Debreceni Egyetemen, hogy sok hallgató a számára vonzó testnevelési kurzust sokan nem tudják időben felvenni a tanulmányi rendszerben, mert hamar betelnek a létszámok, tehát a kereslet sokkal nagyobb, mint a kínálat. Bár meg kell jegyezni, hogy a heti egy alkalom kötelező testnevelés nem elegendő testmozgás az egészség megőrzéséhez, de az intézményeknek nem

is ez acélja: a cél valójában megismertetni a testmozgások különböző fajtáival a hallgatókat, hogy igényeiknek, képességeiknek megfelelőt tudjanak választani, amit majd rendszeresen végeznének. Ehhez képest azt látjuk, hogy a nem megfelelő óraszám miatt sokan nem tudnak eljutni a különböző testnevelési kurzusokra, amikre meg igen, azt nem tudják megfizetni.

12) **Nevelési értékek.** A pedagógusképzésben résztvevő diákok nevelési elképzelései sokkal inkább tradicionális képet mutatnak, mint a nem pedagógushallgatóké, ami illeszkedik a tanári pálya értéktereihez. A két adatfelvételünk közötti elmozdulás arra utal, hogy ezen a területen megragadható az értékterek megszilárdulása. Ugyanakkor az alacsonyabb ISCED szinteken munkába állni készülők képzésekor (óvó, tanító és óvó-tanító képzés) megfontolandónak tartjuk az önállóság és a kreativitás iránti elkötelezettség erősítését (kiadott feladatok, játékok stb. eszközeivel), hogy kevésbé konform-gyermekképpel dolgozzanak a pedagógushallgatók.

13) **Morális értékek.** A hallgatók mindössze 20-50%-a utasította el egyértelműen a puskázást, lesést, lógást, vagy a szigorú tanárok kerülését, s a más szerzők gondolatainak hivatkozás nélküli átvételéről is csak a pedagógusjelöltek 58,9%-a nyilatkozott egyértelműen elutasítóan. Ez arra vall, hogy a tanulmányi munkavégzés szabályszegő gyakorlatai – egyébként nemcsak a pedagógusképzési hallgatók körében – egyre szélesebb körben válnak elfogadottá, sőt egyes közegekben kezdenek normává válni. Ez az egyetemek/főiskolák fontos feladatára hívja fel a figyelmet: a beadandó dolgozatok és a diplomamunka megírásához több, célzottabb felkészítésre van szükségük a hallgatóknak (feltételezhetően nem mindig vannak tudatában a plagizálásnak), illetve tudatosítani kell bennük a plagizálás következményeit. Ezt a gyakorlatban célzott kurzusokkal, a dolgozatok szigorú ellenőrzésével lehetne támogatni. A fellazult akadémiai normák mederben tartására pedig az etikai kódex láthatóbbá tétele, esetleg „népszerűsítése", a csalási formák következményeinek, s az ezzel kapcsolatos eljárásrendeknek a pontos és látható deklarálása szükséges. A szankcionálásnál hatékonyabb azonban, ha a feladatok fejlesztési céljainak tudatosításával, a lelkiismeretlen munkavégzés hosszabb távú negatív következményeinek felmutatásával történik a szemléletformálás.

14) **A pálya presztízse.** A két felvétel közötti elmozdulások arra utalnak, hogy a tanári pálya megítélése bizonyos területeken megváltozik a képzés során, s pozitív eredményként könyvelhetjük el, hogy ezek olyan területek, mint a társadalmi megbecsülés és hatékonyság növekvő tudata. Mindez az elhivatottság jegyeinek erősödését mutatja. A kapott adatok arra utalnak, hogy a pedagóguspálya megítélése és presztízse a falusi fiatalok esetében mutat kedvezőbb rajzolatot. Az volna elérendő, hogy a városi fiatalok esetében is hasonlóan kedvező képet tudjunk kimutatni. A szaktanárképzésben szintén negatívabb megítéléssel találkozunk, mint az óvó-tanítóképzésben. Ezek a mintázatok egyrészt a hozott világképhez illeszkednek, másrészt pedig tágabb társadalmi kontextusba beágyazottak, tehát fontosnak tartjuk olyan programok beindítását és folyamatos működtetését, melyek a

pedagógushallgatók szakmai énképének és önértékelésének szisztematikus, tudatos és extrakurrikuláris eszközöket igénybevevő fejlesztését szolgálják.

15) **Előítéletesség.** Aggasztó a pedagógushallgatók egyes, kihívást jelentő tanulói csoportoktól, különösen a roma/cigány tanulóktól való szorongása már a tanulmányi évek alatt. A hátrányosabb helyzetű pedagógushallgatók nem ritkán olyan települési környezetekben szereztek élettapasztalatot, ahol egyformán alacsony státusú roma/cigány és nem roma/cigány lakosság küzd a hétköznapi problémákkal, s törvényszerű, hogy ilyenkor a kudarcokért egymást teszik felelőssé. Napjaink tehetséggondozó, felzárkóztató és hátránykompenzáló programjainak köszönhetően egyre több roma/cigány diák kerül be a közoktatásba. Ez a határon túli intézményeknél is jelentős probléma. A pedagógushallgatókat egyrészt szakmailag fel kell készíteni a felzárkóztató munkára, másrészt érzékenyítő, interkulturális kompetenciafejlesztő tréningek szervezése is hozzájárulhat a pedagógus pálya iránti elköteleződést is gátló aggályok leküzdéséhez. A már említett mentorprogramban is rejlenek lehetőségek ezzel kapcsolatban: Nem csak a hallgató-hallgató kapcsolatokban lehetne kamatoztatni ezt az együttműködési formát, hanem a hallgatók mentorálhatnák az oktatási rendszer alacsonyabb fokain tanulókat is, ezáltal megismerve a pedagógusként rájuk váró feladatokat, s segítve az erre való felkészülést.

16) **Pedagógus identitás kialakítása.** A Debreceni Egyetem pedagógusképzési hallgatói leginkább a szaktudományos ismeretátadással, a szakmódszertani képzéssel és ezek gyakorlati hasznával elégedettek, de kevésbé érzik úgy, hogy az egyetem felkészíti őket a tanári szerepre, ami mögött megítélésük szerint a pedagógiai tapasztalatszerzés egysíkú, kései lehetőségei és nem kielégítő volumene áll.

17) **A pedagógushallgatók munka iránti attitűdje** eltérő jegyeket mutat a más pályára készülőkkel szemben, mivel a kereső munkák területén alul-, míg az önkéntes tevékenységek esetében felülreprezentáltak. A professziónak megfelelő fizetett vagy önkéntes munkavállalás ösztönzéséhez szükséges segíteni a leendő pedagógusokat szervezett keretek között, például hátrányos helyzetű tanulókat tutoráló program keretében, ösztöndíjas támogatás feltételeként, az iskolákkal kialakított kapcsolathálóra építve. A hallgatók tanárként való bevonása a tanulást segítő felzárkóztató foglalkozásokba a pedagógus szakma szerepelsajátítása, az előítéletesség csökkentése, a pedagógus identitás kialakítása szempontjából is fontos lenne, ezáltal csökkenthető lenne a pedagógus diplomával rendelkezők korai pályaelhagyása. Mindazonáltal az Iskolai Közösségi Szolgálat bevezetése miatt is fontos és aktuális feladata a felsőoktatásnak, hogy az önkéntességet segítse a pedagógushallgatók körében. Javasoljuk esetleg karitatív szervezetek támogatásával önkéntes munkát biztosító alkalmak teremtését, az ilyen típusú munkák népszerűsítését, melyekhez csatlakozni tudnak a pedagógushallgatók, hiszen az ez iránti igény erőteljesen megfogalmazódik.

18) **Kortárs beágyazottság.** A pedagógushallgatók szakos integrációja, különösen a tudományos, és a tanulmányokkal kapcsolatos területen erőteljesebb, a más hallgatókhoz fűződő szálaik azonban gyengébbnek mutatkoznak. Szintén kevesebb

kapcsolat fűzi őket az intézményeken kívüli kortárs közösségekhez. Ennek a rajzolatnak az oktatáspolitikai relevanciája abban rejlik, hogy ezen sajátosságok miatt a pedagógushallgatókat érő intézményi hatások is minden bizonnyal erősebbek, s ezek a diákok, a tanulással és a tudományos élettel kapcsolatos kérdésekben is könnyebben motiválhatóak lehetnek (pl. szakmai rendezvények szervezése).

19) **Államnyelv a kisebbségi oktatásban.** A határon túli pedagógusképzésben résztvevők számára létkérdés, hogy anyanyelvükön tanulhassanak a köz- és felsőoktatásban. Emellett azonban nagyobb hangsúlyt kell fektetni az államnyelv elsajátítására, ugyanis a leendő pedagógusok nyelvi szempontból speciális helyzetben találják magukat a képzés elvégzése után. Az iskolai dokumentációt stb. államnyelven kell vezetni, továbbá pl. a kárpátaljai magyar iskolákban egyre nagyobb mértékben figyelhető meg az a jelenség, hogy többségi családok magyarul nem tudó gyermekeit magyar tannyelvű iskolába íratják.

Hivatkozott szakirodalom

1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

Andor Mihály & Liskó Ilona (1999): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra

Barta Szilvia (2013): Kísérlet a hallgatói akadémiai környezet vizsgálatára Közép-Kelet Európában. In Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): Iskola társadalmi térben és időben 2011-2012 II. kötet, Pécs. 258–268.

Bocsi Veronika (2013a): Az idő a campusokon. Szeged, Belvedere Meridionale

Bocsi Veronika (2013b): Munkaértékek a felsőoktatásban. In Darvai Tibor (szerk.): Felsőoktatás és munkaerőpiac. Eszményektől a kompetenciák felé. Setup – Belvedere Meridionale, Szeged, 67–85.

Bocsi, Veronika (2014): Leisure Time at Campuses: Edification of a Focus Group Examination. In Budzowski, Klement & Láczay, Magdolna (eds.): Poland, Hungary, the World. Selected Aspects of Contemporary Economy, Culture and Science. Oficyna Widawnicza Politechniki Wroclawskiej, Kraków, 21–30.

Bocsi Veronika (2015): Széttöredezettség vagy összefonódás? Értékek a felsőoktatásban. Kézirat. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Debrecen.

Bordács Margit (2001): A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében, Új Pedagógiai Szemle, 2

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospectsin Western Society. Wiley-Interscience, New York

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. Tanulmányok, Szerkesztette: Ferge Zsuzsa & Léderer Pál, Gondolat Kiadó, Budapest

Bourdieu, Pierre (2003): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák, In Meleg Csilla (szerk.): Iskola és társadalom, Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs, 73–88.

Brassai László (2011): Az élet értelmessége mint az egészségmagatartás védőfaktora serdülőkorban. PhD-értkezés, Semmelweis Egyetem

Buchbinder, Mara & Longhofer, Jeffrey & Barett, Thomas & Lawson, Peter & Floersch, Jerry (2006): Ethnographic Approach to Child Care Research. Journal of Early Childhood Research, Vol. 4. Issue 1. 45–63.

Bukodi Erzsébet (2000): Szülői erőforrások és iskolázási egyenlőtlenségek. In Elekes Zsuzsanna & Spéder Zsolt (szerk.): Törések és kötések a magyar társadalomban. ARTT-Századvég, Budapest.

Ceglédi Tímea & Fónai Mihály & Győrbíró András (2012): Tehetséggondozás és társadalmi kohézió. Tehetséggondozó intézmények a Debreceni Egyetemen és a Partiumi Keresztény Egyetemen. Pedagógia Online, 2 (2).

Ceglédi Tímea & Nyüsti Szilvia (2011): „A jók mennek el?" Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. Felsőoktatási Műhely 2011/4.

Ceglédi Tímea & Szabó Anita Éva (2014): Középiskolások és hallgatók az árnyékoktatásban. In Ceglédi Tímea & Gál Attila & Nagy Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére. Régió és oktatás sorozat, IX. kötet. CHERD-Hungary, Debrecen, 257–274. pp.

Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. Szociológiai Szemle, 2012/2. szám, 22. évfolyam, 85–110.

Ceglédi, Tímea & Fónai, Mihály (2013): Who Enters? Former Achievement and Social Background of Students in Colleges for Advanced Studies. In György, Zoltán & Nagy, Zoltán (eds.): Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion. Oradea: University of Oradea Press. 107–131

Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai Orsolya és mtsai (szerk.): Diplomás pályakövetés 4. – Friss diplomások. Educatio, Budapest. 268–286.

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, Belvedere – Max Weber Társadalomkutató Alapítvány, Budapest-Kolozsvár

Csurgó Bernadett & Kristóf Luca (2012): Csak papír? Családi állapot és értékrend. In Messing Vera & Ságvári Bence (szerk.): Közösségi viszonyulásaink. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet, Budapest, 2012/1. 42–53.

Dusa Ágnes (2014): Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései. In Ceglédi Tímea & Gál Attila & Nagy Zoltán (szerk.): Határtalan oktatáskutatás. CHERD-Hungary, Debrecen. 215–228.

Fábri István (2007): Előnyben részesítés: előnyben és hátrányban. Forrás: felvi.hu. Utolsó látogatás: 2011.06.10.

Fejes József Balázs & Kelemen Valéria & Szűcs Norbert (2014): A Motiváció Hallgatói Mentorprogram modellje. Útmutató felsőoktatási hallgatók részvételével szervezett hátránykompenzáló programok megvalósításához. Szeged, SZTE JGYPK Felnőttképzési Intézet

Fényes Hajnalka & Kiss Gabriella (2011): Az önkéntesség szociológiája. Kultúra és Közösség, 2(1). 35–48.

Fényes Hajnalka (2010): A nemi sajátosságok különbségeinek vizsgálata az oktatásban. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.

Fényes Hajnalka (2014): Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében. In Fényes Hajnalka & Szabó Ildikó (szerk.): Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2014. 85–108.

Fényes Hajnalka & Ceglédi Tímea (2010): Fiúk és lányok iskolai eredményességének különbségei. In Buda András & Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, kiadja a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. Debrecen, 276–285.

Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. Magyar Pedagógia, 109. évf. 1. sz. 77–101.

Ferge Zsuzsa (1980): Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat Kiadó, Budapest

Ferge Zsuzsa (2006): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Fényes Hajnalka & Róbert Péter (szerk.): Iskola és mobilitás (oktatási segédanyag), Debrecen, 67–84.

Fónai Mihály (2009): A Debreceni Egyetem Tehetséggondozó Programjába került hallgatók rekrutációja és a szakok értékelése. In Karlovitz János T. (szerk.): Speciális kérdések és nézőpontok a felsőoktatásban. Budapest, Neveléstudományi Egyesület, 49–66.

Forray R. Katalin (1992): A középiskolázás expanziója és az intézmények differenciálódása. In Forray R. Katalin & Kozma Tamás (szerk.): Társadalmi tér és oktatási rendszer. Akadémiai Kiadó, Budapest, 69–80.

Gábor Kálmán (2001): Elsőéves egyetemisták. Oktatáskutató Intézet, Budapest

Gáti Annamária (2010): Társadalmi háttér és mobilitás. In Garai Orsolya & Horváth Tamás & Kiss László & Szép Lilla & Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály 155–176.

Gazsó Ferenc & Laki László (1999): Esélyek és orientációk (Fiatalok az ezredfordulón). OKKER Kiadó Kft.

Hirschi, Andreas (2011): Calling in Career: A Typological Approach to Essential and Optional Components. Journal of Vocational Behaviour, 79(1). 60–73.

HÖOK (é.n.): A Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciájának hivatalos honlapja. http://hook.hu. Utolsó látogatás: 2011.01.05.

Hrubos Ildikó (2012): A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. Iskolakultúra 2012. 1–2. 85–90.

Jancsák Csaba (2012): Tanárképzésben részt vevő hallgatók értékítéleteinek szerkezete két regionális egyetemen. A Debreceni Egyetem és a Szegedi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek értékstruktúrái. Doktori értekezés. Debrecen, Humán Tudományok Doktori Iskola

Jancsák Csaba (2014): A tanárképzésben részt vevő hallgatók felsőoktatási életútja a középiskolától a tanári oklevélig. Iskolakultúra 2014/5. 18–27.

Keller Magdolna (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túl, Educatio 3.

Keller Tamás (2009): Magyarország helye a világ értéktérképén. Budapest, TÁRKI.

Knafo, Ariel & Sagiv, Lilach (2004): Values and Work Environment: Mapping 32 Occupations. European Journal of Psychology of Education, 19(3), 255–273.

Kóródi Márta (2004): A munkaattitűdök vizsgálatának szerepe az oktatás és a munka világa közötti kapcsolat értelmezésében. Kézirat. Neveléstudományi Doktori Program Archívuma, Debreceni Egyetem. Debrecen.

Kovács Anna & Szűcs Gabriella (szerk.) (2011): Esélyerősítés: Talpraesettséggel és szívvel. Kézikönyv a HÖOK Mentorprogram mentorai számára 2011. Felsőoktatási Mentorprogram, HÖOK

Kovács Edina (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In Kéri Katalin (szerk.): Társadalmi nem és oktatás. Konferenciakötet, PTE BTK „Oktatás és társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs

Kovács Klára (2011): Szabadidő és Sport a Debreceni Egyetemen. Iskolakultúra 10–11. 147–162.

Kovács Klára (2012): The role and importance of sport in students' lives at the University of Debrecen. Hungarian Educational Research Journal (2) 1. http://herj.hu/2012/03/kovacs-klara-a-sport-helye-es-szerepe-a-debreceni-egyetemistak-eleteben/

Kovács Klára (2013): Bourdieu, Hradil és Bandura elméleteinek vizsgálata a sportra vonatkozóan. A társadalmi, környezeti és egyéni tényezők hatása a partiumi régió hallgatóinak sportolására. Társadalomkutatás 2. 175–194.

Kovács Klára (2014): Boldogító mozgás. A sportolás hatása a partiumi hallgatók szubjektív jóllétére, lelki edzettségére és egészségének önértékelésére. Kapocs 2. 2–13.

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 2005. Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 423–453.

Ladányi János (1994): Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban. Educatio, Budapest

Lannert Judit (2004): Pályaválasztási aspirációk. PhD értekezés.

Lipset, Seymour Martin & Bendix, Reinhard & Zetterberg, Hans L. (1998): Társadalmi mobilitás az ipari társadalomban. In Róbert Péter (szerk.): A társadalmi mobilitás. Hagyományos és új megközelítések. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 72–84.

Lukács Péter et al. (2002): A pedagógusképzés megújításához. I. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Martos Tamás, Konkolÿ 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.

Murphy-Lejeune, Elizabeth (2002): Student Mobility and Narrative in Europe. The New Strangers. Routledge, London.

Nagy Mária & Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In Halász Gábor & Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Neuwirth Gábor & Szemerszki Marianna (2009): Tehetséggondozás a középiskolában, tehetségek a felsőoktatásban. Educatio, 2009 – nyár, 204–218.

Nyüsti Szilvia & Ceglédi Tímea (2012): Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók – Elvándorlási mintázatok és azok magyarázata a felsőfokú tanulmányok és a végzés utáni letelepedés során. Frissdiplomások 2011. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály

Nyüsti Szilvia (2013): Oktatási helyzetkép. In Székely Levente (szerk.): Magyar ifjúság 2012. 2013 Kutatópont, Budapest. 90–126.

Örkény Antal & Szabó Ildikó (2001): A siker záloga. Magyarországi és romániai középiskolások életstratégiáinak értékei. Eduactio, 2001/3. 472–492.

Perényi Szilvia (2011): Sportolási szokások — Sportolási esélyek és változástrendek. In Bauer Béla & Szabó Andrea (szerk.): Arctalan (?) nemzedék. Ifjúság 2000-2010. Budapest, Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 159–184.

Perényi Szilvia (2013): Alacsonyan stagnáló mozgástrend: a fizikai inaktivitás újratermelődése. In Székely Levente (szerk.): Magyar Ifjúság 2012. Budapest, Kutatópont. 229–249.

Pusztai Gabriella (2006): Egy határmenti régió hallgatótársadalmának térszerkezete In Juhász Erika (szerk.) A "Regionális egyetem" kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete. Debrecen: Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, 43–57.

Pusztai Gabriella (2009): A társadalmi tőke és az iskola: Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra Budapest: Új Mandátum Kiadó

Pusztai Gabriella (2010): A hallgatói kapcsolatrendszer és a tanulmányi eredményesség összefüggései. In Buda András & Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata. Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetet. 173–184.

Pusztai Gabriella (2011): A láthatatlan kéztől a baráti kezekig. Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest

Pusztai Gabriella (2012): "Befogad és kitaszít...?": A tanárszakos és más pedagógusjelölt hallgatók felsőoktatási integrációja. 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 Központja, 86–109.

Pusztai Gabriella (2013): „Nem biztos csak a kétes a szememnek…" Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In Nagy Péter Tibor & Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Tanulmányok Hrubos Ildikó köszöntésére. Budapest, ÚMK, 201–219.

Pusztai Gabriella & Nagy Éva (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. Educatio 2.

Pusztai, Gabriella & Fónai, Mihály (2012): Asymmetric Students' Ralations and Deprofessionalization. In the Case of Teacher Training. In Pusztai, Gabriella & Hatos, Adrian & Ceglédi, Tímea (eds.): Third Mission of Higher Education in a Cross-BorderRegion. CHERD, Debrecen. 114–133.

Putnam, Robert (2000): Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York, Simon & Schuster.

Róbert Péter (2000a): Bővülő felsőoktatás? Ki jut be? Educatio, 2000/I. 79–94.

Robu Magdolna (2013): Az istenreprezentáció kognitív szempontú vizsgálata. PhD-értekezés, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola

Sági Matild & Ercsei Kálmán (2012): Kik akarnak tanári diplomát szerezni? - Felsőoktatási Műhely, 2012/II. szám, 51–73.

Sági, Matild & Ercsei, Kálmán (2014): Who is willing to be a teacher? Causal factors of choosing teacher education at bachelors. In Gabriella Pusztai & Ágnes Engler (eds.): Teacher Education Case Studiesin Comparative Perspectives. CHERD-Hungary, 163–184.

Sági Matild (2011): Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In Garai Orsolya & Veroszta Zsuzsanna (szerk.): Frissdiplomások 2011. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 111–142.

Schwartz, Shalom H. (2003): Univerzáliák az értékek tartalmában és struktúrájában: Elméleti előrelépések és empirikus próbák húsz országban. In Váriné Szilágyi Ibolya (szerk.): Az értékek az életben és a retorikában. Akadémiai Kiadó, Budapest. 105–155.

Stark Gabriella Mária (2013): Pedagógusnak lenni Romániában – Oktatásgazdaságtani szemszögből. In Dósa Zoltán (szerk.) (2013): Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban IV. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár. 147–160.

Stark Gabriella Mária (2015): Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában a kisebbségi tanulási útvonalak szemszögéből. In Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): Hallgatói szocializáció a felsőoktatásban. Új Mandátum, Budapest (megjelenés alatt)

Szabados Tímea (1995): Gyermeknevelési elvek a magyar társadalomban. MTA Szociológiai Intézete, Budapest.

Szeder Dóra Valéria (2014): Munkahelyi konfliktusok az önkéntesség világában. In Fényes Hajnalka & Szabó Ildikó (szerk.): Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2014. 133–158.

Szemerszki Marianna (2009a): Hallgatók az átalakuló felsőoktatásban. In Jancsák Csaba (szerk.): Pillanatfelvételek a Kárpát-medencei ifjúságról. 13–27.

Szemerszki Marianna (2009b): Az Eurostudent felmérés magyarországi kapcsolódásai. In Hrubos Ildikó (szerk.): Műhelytanulmányok. NFKK Füzetek 2. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, 42-70.

Szemerszki Marianna (2010): Regionális eltérések a harmadfokú továbbtanulásban. In Kozma Tamás – Ceglédi Tímea (szerk.): Régió és oktatás: A Partium esete. Center for Higher Education Research and Development, Debrecen, 71–92. /Régió és Oktatás sorozat VII. kötet/

Szőcs Andor (2013): Munkaviszony és viszony a munkához – hallgatók a Debreceni Egyetemen. In Darvai Tibor (szerk.): Felsőoktatás és munkaerőpiac. Eszményektől a kompetenciák felé. Szeged, Belvedere Meridionale. 87–124.

Szűcs Gabriella (szerk.) (2009): HÖOK Mentorprogram – Felsőoktatási Mentorhálózat képzési kiadványa mentorok számára. Oktatási és Kulturális Minisztérium

Teperics Károly (é.n.): Debrecen oktatási vonzáskörzete. (kézirat) Forrás: http://terd.unideb.hu/doc/de_okt_vonzask.pdf. Utolsó letöltés: 2012-03-01.

Teperics Károly (2006): A debreceni felsőoktatás demográfiai háttere. In Süli-Zakar István (szerk.): „Tájak – Régiók – Települések…" Tisztelgés a 75 éves Enyedi György akadémikus előtt, Didakt Kft., Debrecen. 309–317.

Varga Eszter (2015): Az árnyékoktatási részvétel és a felsőoktatási eredményesség. In Pusztai Gabriella & Kovács Klára (szerk.): Ki eredményes a felsőoktatásban? Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest

Weiszburg Tamás (2015): Tudományos diákkörök határok nélkül (HTDK). „Határtalan tehetségek" konferencia, Wáli István Református Cigány Szakkollégium, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Debrecen, 2015.03.6-7.

CHERD Műhelytanulmányok

A sorozat eddig megjelent kötetei:

1. Pusztai Gabriella – Kovács Klára – Ceglédi Tímea – Dusa Ágnes Réka – Hegedűs Roland (2014): Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata I.
2. Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea – Bocsi Veronika – Kovács Klára – Dusa Ágnes Réka – Márkus Zsuzsanna – Hegedűs Roland (2015): Pedagógusjelöltek oktatásszociológiai vizsgálata II.

Elérhetőség: http://cherd.unideb.hu

SZÉCHENYI 2020
MAGYARORSZÁG KORMÁNYA
Európai Unió
Európai Szociális Alap
BEFEKTETÉS A JÖVŐBE