

sza szülőföldünkre.³⁰ Szerbia stagnáló, bizonytalan gazdasági helyzete csak tovább táplálja az oktatási hiányosságokat, a korlátozott munkaerő-piaci lehetőségeket, gyarapítva ezáltal a szülőföldjüket hátrahagyók számát. Ezek hosszútávon kihatnak az otthon maradt fiatalokra, pedagógushallgatókra és munkaerő-piaci helyzetükre. A tartós kitelepülés és külföldön tanulás miatt a régióban maradó fiatalok iskolai végzettsége meglehetősen egyoldalú, egyes szakok esetében telített a piac: ilyen a társadalom- és humántudományok területén szerzett végzettség a Vajdaságban. Az államnyelv ismeretének hiánya, és az a tény, hogy a fiatal nem tudja gazdasági előnnyé konvertálni „kétnyelvűségét”, korlátozott munkaerő-piaci érvényesülést eredményez.³¹

Mindenképp pozitívum, hogy a globalizáció korszakában egyre kevésbé állíthatjuk azt, hogy a migrációs döntés egyszeri, visszafordíthatatlan döntést jelent, Melegh (2009) szerint a migrációval kapcsolatos döntések nem tekinthetők véglegesnek.³² Remélhető, hogy az elvándorlás gondolatát latolgató pedagógushallgatók (27%) egy ideiglenes állapotként, tapasztalat- és tudáscseréként gondolnak a külföldi munkavállalásra.

Ferenc Viktória

Kik lesznek a jövő pedagógusai? – egyéni tényezők és intézményi hatás a kárpátaljai magyar nyelvű pedagógusképzésben

A korábbi években a kisebbségi magyar szülők iskolaválasztási motivációinak feltárására születtek átfogó és Kárpát-medencei szinten komparatív kutatások, amelyek egyrészt az etnikailag semleges, praktikus érvek és az etnikailag meghatározott, kifejezetten a kisebbségi létből fakadó motivációk beazonosítására tettek kísérletet. Jelen tanulmány szempontjából e korábbi kutatási eredmények közül érdemes kiemelni, hogy az etnikailag semleges motivációk közül a *pedagógus személye* fontos vonzóerőt jelent a szülők számára, különösen a beiskolázás alsóbb szintjein (óvoda, kisiskola), amikor a szülők először bízzák gyermeküket „idegen” személyre, akit nem családi/baráti kapcsolataik által ismernek.¹ A szülők egy része a *pedagógusok munkához való hozzáállása* alapján ítéli meg az iskola színvonalát, s válassza ki a számára megfelelő intézményt.²

Egy másik kutatásból – amely az oktatási rendszer hatékonyságát a családi háttér és a pedagógiai munka összevetése által vizsgálta – azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az egyes intézmények között nagy eltérés figyelhető meg a gyerekek fejlesztése szempontjából. A Kárpátalján végzett felmérés szerint ugyanis nem feltétlenül azok a diákok teljesítenek jobban, akik jobb családi háttérrel rendelkeznek: vagyis az egyes intézményekben folyó *pedagógiai munka* bizonyos esetekben a családi háttérből megjósolható eredményeket kihasználatlanul hagyja, máskor viszont képes a gyerek családi hátteréből fakadó rosszabb esélyeit javítani.³

¹ Ferenc Viktória – Séra Magdolna: Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás* 2012. 3. 473–513; 489.

² Ferenc Viktória: Nyelvet tanulni, továbbtanulni, „létesülni” – többségi iskolaválasztási stratégiák Beregszászban. *Kisebbségkutatás* 2013. 4. 98–121; 105.

³ Ferenc Viktória: Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás* 2014. 4. 188–221; Papp Z. Attila: Pedagógiai hozzáadott

³⁰ Langerné Rédei Mária: *A tanulói migráció és a munkapiac* (A Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutatóintézetének kutatási jelentései, 85.). KSH Népeségtudományi Kutatóintézet: Budapest, 2009.

³¹ Ágyas Réka: *A magyar ifjúság állapota a külhoni régiókban*. Kézirat: 2015 (megjelenés alatt).

³² Melegh Attila: Globalizáció és Magyarország. In: Koppány Judit – Udvarhelyi Éva Tessa (szerk.): *A világ az iskolában. Tanulmányok a globalizációról tanároknak*. Artemisszió Foundation: Budapest, 2009. 16–24. Letöltés helye: http://www.artemisszio.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=72&Itemid=42&lang=hu; letöltés ideje: 2011.04.10.

A pedagógus személye és a munkája során létrehozott pedagógiai hozzáadott érték úgy tűnik, kulcsfontosságú egy oktatási rendszer hatékony működése szempontjából. Ebből kifolyólag a neveléstudományok területén működő kutatókat nem véletlenül foglalkoztatja az alábbi két kérdés, amelyeknek a pedagógusképzés tervezésében is központi jelentősége van: (1) milyen alapvető tulajdonságokkal rendelkezik a jó tanár? (2) milyen eszközökkel segíthetjük a jelölteket abban, hogy azzá váljanak?⁴

Korthagen úgy véli, a jó tanár definíciója túlmutat egy egymástól elkülönült kompetenciákból álló listán, és sokkal inkább egy olyan kívülről-befelé épülő modell („*hagyma-modell*”), amelyben a pedagógusjelölt jó tanárrá válásának folyamata (és a változás nehézségi foka, így a tanárképzésben ide összpontosítandó munka mennyisége) megragadható. A hagyma-modell külső rétege a pedagógust körülvevő környezet (*environment*), ezt követik a pedagógus cselekvései (*behaviour*), majd az elsajátított kompetenciái (*competencies*), a pedagógusi munkára vonatkozó nézetei (*beliefs*), a szakmai önazonossága (*identity*), és végül, a modell legbelső pontja a küldetésstudat/elhivatottság (*mission*). E szintek között állandó és kölcsönös interakció van: a pedagógusjelöltek nézetei a pedagógusi munkáról (amelyek még diák korukban alakulnak ki) például erősen meghatározzák cselekvéseiket a tanítás során, még akkor is, ha a képzés során kialakított kompetenciáik ezzel ellentétes cselekvésekre is készsé tehetnék őket. A szerző egyáltalán nem azt állítja, hogy a pedagógusképzés nem tud a pedagógussá válás folyamatához hozzájárulni, csupán arra hívja fel a figyelmet, hogy a jelöltek fejlesztése az egyes szinteken más és más módszerekkel, s hatékonysággal történik, különösen a belső szinteken, amelyek kiváltképp ellenállóak a változásoknak, s e területekre egyelőre kevesebb figyelem összpontosul. Ugyanakkor azt is kiemeli, hogy minden egyes szint egyforma fontosságú.⁵

értéka roma tanulói arány függvényében a magyar iskolarendszerben. In: Bárdi Nándor – Tóth Ágnes (szerk.): *Önazonosság és tagoltság*. Argumentum: Budapest, 2013. 69–88.

⁴ Korthagen, Fred: In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 2004. 77–97.

⁵ Korthagen, 2004. In search of the essence of a good teacher, i.m. 77–97.

Tanulmányomban egy kérdőíves felmérés eredményeit ismertetem, amelyet kárpátaljai, magyar nyelvű képzésben résztvevő (tanítói, óvodapedagógia és szociálpedagógia szakos) pedagógushallgatók körében végeztünk 2015 tavaszán.

Abból kiindulva, hogy a pedagógusképzés minősége valójában az egész oktatási rendszer minőségét áthatja, meghatározza,⁶ a kutatás során természetesen mi is arra kerestük a választ, hogy (1) kik választják a pedagógiai hivatást ebben a közösségben, s milyen nézeteik vannak a szakmával kapcsolatban, s ezek hogyan hatnak majd későbbi elhelyezkedésük során a magyar nyelvű oktatási alrendszer hatékonyságára. Azt is szeretnénk volna látni, hogy (2) a kárpátaljai magyar nyelvű pedagógusképző intézmények képzési struktúrája, tartalma mennyiben járul hozzá a jó pedagógussá válás folyamatához, mennyire készíti fel a jelölteket a kihívásokkal teli pedagógusi pályára. Ugyanakkor – a célcsoport speciális, kisebbségi helyzetéből adódóan – arra is kíváncsiak voltunk, hogy (3) létezik-e valamilyen plusz érték (ami Korthagen modellje alapján leginkább a nézetek, a szakmai identitás és a küldetésstudat szintjein ragadható meg), ami megkülönbözteti a vizsgált jelölteket többségi társaiktól.

Magyar nyelvű pedagógusképzés Ukrajnában: intézmények, kutatási helyszínek

A háromfokozatú ukrain felsőoktatásban az általunk vizsgált magyar nyelvű pedagógusképzés elvégzésére egyrészt az általános iskola (9. osztály) befejezése után van lehetőség felsőfokú szakképző intézményekben,⁷ valamint érettségi után felsőoktatási intézményben. Az általános iskolai befejezését követő három-négyéves képzés során „*ifjú szakember*” (*molodszij specialiszt*) végzettséget lehet szerezni, amely 2016-tól az új felsőoktatási törvény értelmében „*kis BSc*”-nek (*molodszij BSc*) felel

⁶ Barabási Tünde: A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és társadalmi komponens összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 2002. 2. 179–201.

⁷ A magyarországi rendszerben a felsőfokú szakképzéssel feleltethető meg.

majd meg, s feljogosítja tulajdonosát, hogy a felsőfokú képzés második évfolyamán folytathassa tanulmányait. Az érettségire épülő négyéves képzésbe már a felvételi vizsgákat követően kerülnek be a hallgatók, s a képzés során BSc fokozatú diplomát szerezhetnek. A felsőoktatás harmadik szintje a kétéves *Magisteri* képzés, ami Nyugat-Európában a Master képzésnek felel meg.⁸

Kutatásunk célcsoportját olyan intézmények (és azok hallgatói) képezték, ahol részben vagy teljes egészében magyar nyelven van lehetőség óvodapedagógus, szociálpedagógus és tanítói szakon diplomát szerezni, hiszen ezekből az intézményekből kerülnek ki a magyar iskolák, óvodák majdani pedagógusai. Kutatásunk során teljeskörű lekérdézésre törekedtünk, s minden olyan intézményt felkerestünk, amely tudomásunk szerint a fenti feltételeknek megfelel.

A legnagyobb múltra visszatekintő intézmény a Munkácsi Állami Egyetem Humán-pedagógiai Koledzsje (a továbbiakban: Munkácsi Tanítóképző), amely a Munkácsi Középfokú Tanítóképző (1950) bázisán jött létre. Ebben az intézményben a felsőfokú szakképzésnek megfelelően ún. „ifjú szakember” szintű képzés keretében folyik a tanítói szakos diákok képzése. Évente 35 fős kerettel indul az intézmény egyéb államnyelvi (tanítói, óvodapedagógusi, művészeti nevelési) képzései mellett magyar tannyelvű tanítóképzés.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (a továbbiakban: KMF) a kárpátaljai magyar felsőoktatás (a diáklétszám, valamint a magyarul tanulható szakválaszték tekintetében) legjelentősebb intézménye (alapítás éve 1996).⁹ A tanítói és óvodapedagógiai képzés az intézmény egyik fontos profílemét adja. BSc és Magisteri szinten folyik az oktatás.

A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Felsőfokú Szakképzési Intézete (a továbbiakban: KMF Felsőfokú Szakképző) a 2014/15-ös

⁸ Orosz Ildikó: Magyar nyelvű pedagógusképzés Kárpátalján. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solutions, Új Mandátum Könyvkiadó: Nagyvárad – Budapest, 2015. 52–64. 53.

⁹ Orosz Ildikó: Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. In: Ugyanó (szerk.): *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. PoliPrint-KMF, Ungvár–Beregszász, 2006. 297–306.

tanévben kezdte meg működését négy szakon (az általunk vizsgált két szak mellett még turizmus és matematika szakirány is nyílt). Az intézmény általános iskola után veszi fel a diákokat, és a Munkácsi Tanítóképzőhöz hasonlóan itt is „ifjú szakember” képesítést lehet szerezni.

A képzések nagyrészt nappali formában vannak megszervezve, egyetlen kivétellel, hiszen a KMF-en a levelezős hallgatók száma több mint kétszerese a nappalin tanulók számának.

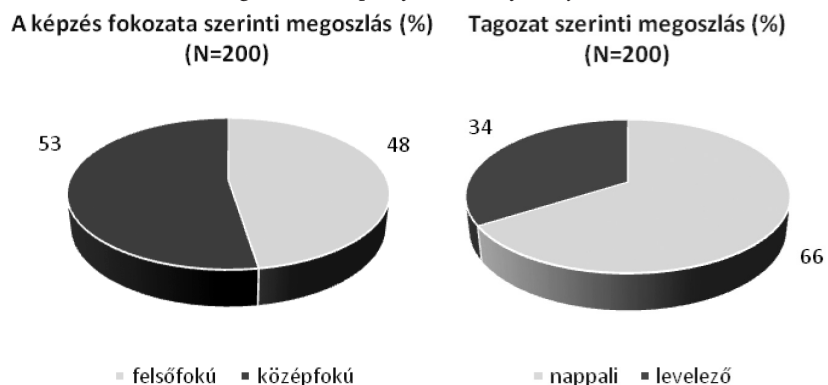
A Kárpát-medencei összehasonlító kutatás során gyűjtött 1880 kérdőív mintegy 11%-át (200 kérdőívet) Kárpátalján kérdeztünk le. A négy hónapon át (2015. február-május) tartó terepmunka során a három megcélzott intézmény teljes létszámának (275 fő) átlagosan 73%-át sikerült elérnünk. Bár minden intézménybe előre egyeztetett időpontokban személyesen látogattunk el, mégis voltak olyan hallgatók, akik nem kívántak részt venni a felmérésben, s természetesen akadtak hiányzók is (a hiányzó 27%-ot ezen tényezők együttes jelenléte magyarázza). A Munkácsi Tanítóképzőben értük el a legjobb arányt: itt a hallgatók 88%-át sikerült lekérdezni, ezt követi a KMF Felsőfokú Szakképzője, ahol a diákok 80%-át értük el, s a legkisebb lekérdezési arányt a KMF-en sikerült elérnünk, ahol az összes diák 63%-áról gyűjtöttünk adatokat (lásd 1. táblázat).

1. táblázat. A kárpátaljai magyar nyelvű óvodapedagógia, tanító és szociálpedagógia szakos képzésének létszámadatai és a kutatásban elért célcsoport nagysága

Intézmény	Szak	Nappali képzés			Levelező képzés		
		Létszám	Elért célcsoport	%	Létszám	Elért célcsoport	%
KMF	Óvodapedagógia	37	18	49	46	45	98
	Tanítói	11	9	82	57	23	40
KMF Felsőfokú Szakképző	Óvodapedagógia	25	22	88			
	Szociálpedagógia	25	18	72			
Munkácsi Tanítóképző	Tanítói	74	65	88			
Összesen		172	132	77	103	68	66

Kutatásunk szempontjából fontos volt, hogy eredményeink más magyar lakta régiókkal is összehasonlíthatóvá váljanak, ezért azokat a képzéseket, amelyekre az általános iskola befejezése után lehet jelentkezni, középfokú képzésnek kezeljük (annak ellenére, hogy ezt a képzési formát felsőoktatásnak jelöli meg az ide vonatkozó ukrain jogi szabályozás), azokat pedig, amelyekre az érettségi megszerzése után, felvételi vizsgák sikeres teljesítése révén lehet bejutni, felsőfokú képzésnek emlegetjük majd a továbbiakban. E felosztás szerint a minta nagyjából fele-fele arányban tagolódik (lásd 1. ábra), ami a későbbi elemzések során jó alapja lehet annak, hogy a hallgatói csoportokat ez alapján is összehasonlíthassuk a régióon belül.

1. és 2. ábra. A minta megoszlása a képzés fokozata és formája között



A közép- és felsőfok közötti megoszláson kívül, a későbbi elemzéseknél figyelembe vehetjük azt is, hogy a válaszadók körülbelül egyharmada (34%) levelező tagozaton végzi a tanulmányait (lásd 2. ábra). A levelező tagozaton tanulók háttere, motivációja és jövőterve eltérő a nappalis hallgatókhoz viszonyítva, hiszen legtöbbször már munkavégzés mellett, és nem első diplomájuk megszerzéseként jár az általunk vizsgált képzésekre. Mintánkban 32 hallgatónak van már korábbi végzettsége, s ezen végzettségek között is dominál a korábban szerzett középfokú tanítói végzettség, illetve a magyar nyelv és más idegen nyelvekből szerzett oklevél. A diplomával rendelkező 32 hallgató közül 31 levelező tago-

zatra jár, s emellett dolgozik, ami alátámasztja, hogy ez az oktatási forma inkább egyfajta tovább- vagy átképzésnek tekinthető.

A továbbiakban a kutatás során megfogalmazott fontosabb kutatási kérdések mentén elemzem a kárpataljai mintát, a fentiekben már bemutatott belső megoszlások (közép- vagy felsőfok, levelező vagy nappali tagozat) figyelembe vételével, illetve a szakirodalomból ismert más kutatási eredményekkel összevetve.

Eredmények

(1) Kik és miért szeretnének (?) pedagógusok lenni Kárpátalján?

Nagyon fontos tudnunk, hogy kik azok a hallgatók, akik a pedagógusképzésben részt vesznek, s ehhez nemcsak az általános jellemzőiket (nem, tanulmányi eredmények, családi háttér) szükséges ismernünk, hanem például azt is, hogy milyen megfontolásból szeretnének pedagógusok lenni. Az első McKinsey-jelentés az oktatási rendszer jó teljesítéséhez (együttesen) szükséges három tényező közül az egyiket abban írta le, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá. A jelentés arra is felhívja a figyelmet, hogy a legjobban teljesítő oktatási rendszerek (pl. Finnország) hatékonyabb módon választják ki a tanárképzésre jelentkezők közül a megfelelő személyeket, mint a rosszul teljesítők, hiszen tisztában vannak azzal, hogy egy rossz döntés akár 40 évre elronthatja az oktatást. E mechanizmusok kialakítói felismerték, hogy eredményes tanárrá csak az válhat, aki bizonyos képességekkel még a képzés megkezdése előtt rendelkezik: fejlett írás-olvasási és számolási készség, erős kapcsolati és kommunikációs képességek, készség a tanulásra és a tanítás vágya.¹⁰

Az ukrain pedagógusképző intézmények a központi érettségi és felvételi vizsgarendszer bevezetése óta tulajdonképpen ki vannak

¹⁰ Barber, Michael – Mona Mourshed: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey&Company, 2007. 17. Letöltés helye: <http://www.t-tudok.hu/?hu/szakirodalmi-ajanlo/a-mckinsey-ceg-jelentese-arrol-hogy-mi-all-a-vilag-legsikeresebb-iskolai-rendszerei-teljesitmenyenek>; letöltés napja: 2015.11.10.

zárva a bemeneti szelekció szakaszából, hiszen jelenleg az óvodapedagógusi képzésre (mint pl. az orvosi szakra) ukrán nyelv és biológia vizsgabizonyítvánnyal vehetnek fel hallhatókat, tanítói szakra pedig (hasonlóan a mérnöki szakhoz) ukrán nyelv és matematika tárgyak sikeres abszolválása után.¹¹ Annak megvan a hagyománya, hogy az intézmények alkalmassági vizsgát szerveznek, ahol a jelölt kezűgyességét, zenei hallását és testnevelési készségeit ellenőrzik, de arra szinte sehol sem kerül sor, hogy megkérdezzék tőlük, miért szeretnének/szeretnének-e tanítani?

Kutatásunk adatai alapján a kárpátaljai pedagógusjelöltekről első sorban azt állapíthatjuk meg, hogy nagy részük (95%) nő, s mindössze 10 férfi adatközlővel találkoztunk a lekérdezés során.¹² A Kárpátalján érezhető erős feminizáció nem egyedülálló jelenség, hiszen a pálya a Kárpát-medencében,¹³ s világszerte is erősen elnőiesedő tendenciát mutat.¹⁴ Ennek egyik okaként azt a tradicionális világszemléletben gyökerező érvet szokták említeni, miszerint a pedagógusi szakma tulajdonképpen ún. félprofesszióvá vált az idők során, hiszen anyagi megbecsültsége túl alacsony ahhoz, hogy a családfenntartó férfi számára is vonzó maradjon, a gyermekneveléssel viszont sok nő jól összeegyeztethetőnek tartja. Különösen igaz ez a megállapítás az oktatás alsó szintjeire, ahol

¹¹ Orosz, 2015. Magyar nyelvű pedagógusképzés Kárpátalján, i.m. 52.

¹² A későbbi elhelyezkedés kapcsán egy korábbi kutatásból, amely állami és egyházi fenntartású oktatási intézmények pedagógusait vizsgálta azt is tudjuk, hogy a férfi tanárok inkább a magas presztízzsel és válogatott diák kontingenssel rendelkező egyházi fenntartású iskolák tanárai lesznek. Molnár, Eleonóra: Characteristics of ethnic Hungarian teachers in the Transcarpathian region of Ukraine. In: Révay, Edit – Miklós Tomka (eds.): Church and religious life in post-communist societies. Pázmány Péter Katolikus Egyetem: Budapest – Piliscsaba, 2007. 287-299.

¹³ Lásd a jelen lapszámban megjelenő szlovákiai, erdélyi és vajdasági tanulmányokat. Továbbá: Kerülő Judit: Akik pedagógusok szeretnének lenni: pedagógusjelöltek demográfiai jellemzői. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solutions, Új Mandátum Könyvkiadó: Nagyvárad – Budapest, 2015. 176–188.

¹⁴ Lásd pl. Menter, Ian: Teachers – formation training and identity: a literature review. *Creativity, Culture and Education Series*, 2010. 37.

egyenesen „szokatlan”, „különc” és „deviáns” jelenségként tekintenek a férfiak jelenlétére.¹⁵ A pedagógusi szakmán belül az óvodapedagógusok, tanítók, és szociálpedagógusok kisebb megbecsültséggel rendelkeznek, összehasonlítva például az általános iskolai, középiskolai vagy az egyetemi tanári foglalkozás rangsorával.¹⁶ Kutatások szerint a pedagógusi pálya presztízst jelentős mértékben befolyásolja a szakma elnőiesedése,¹⁷ ugyanakkor magyarországi viszonylatban azt is kimutatták, hogy nem a nők jelenlétének megnövekedése okozta a presztízsvesztést, a nők csupán pótolják azt a hiányt, ami a már korábban elkezdődött presztízscsökkenés folyományaként a férfiak elmaradása miatt kialakult.¹⁸

Földrajzilag a diákok a klasszikus magyar tömböt alkotó négy járásból – a Beregszászi (44%), a Nagyszőlősi (20%), az Ungvári (16%) és a Munkácsi járásokból (14%) – érkeznek a megvizsgált három intézménybe. Nagy többségük homogén magyar családból származik, anyanyelve magyar. A szórvány-régióinak számító Huszti, Rahói és Técsői járásokból érkező hallgatók száma jóval kevesebb, s ezekre a járásokra csak a KMF vonzáskörzete terjed ki. A kárpátaljai magyarság többségében falun él, ezért az sem meglepő, hogy alanyaink 86%-a falvakból származik, s mindössze 14% a városokból származók aránya. A pedagógusjelöltek több mint fele a szülei lakásában/ házában él, 1/3-uk bérel alberletet vagy kollégiumi szobát, 15%-uk a saját lakásában él (s ez utóbbi szinte kizárólag csak a felsőoktatásban tanuló hallgatók körében jellemző).

Kérdőívünk a tanulmányi eredményekre vonatkozóan is tartalmazott kérdéseket, hiszen a pedagógushallgatókkal foglalkozó szakirodalom trendként tekint arra, hogy a magasabb státusú, jobb tanulmányi

¹⁵ Carrington, B.: 'A quintessentially feminine domain? Student teachers' constructions of primary teaching as a career'. *Educational Studies* 2002. 3. 287–303.

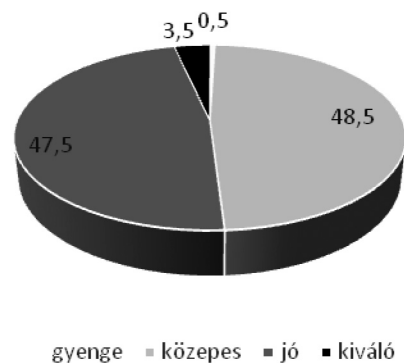
¹⁶ Lásd pl. Szabó Ildikó: *A szakma hangja. Iskolaigazgatók elképzelései az oktatás emberi tényezőiről*. Kutatási jelentés. Letöltve: <http://regi.ofi.hu/tudastar/iskolavezetok-90-evekben/szakma-hangja>; letöltés napja: 2015.11.12.

¹⁷ Lásd pl. Nagy Mária: Tanárbérek régen és ma, nálunk és külföldön. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó: Debrecen, 2001. 82–86.

¹⁸ Fónai Mihály – Dusa Ágnes Réka: A tanárok presztízisének és társadalmi státusának változásai a kétezres években. *Iskolakultúra* 2014. 6. 41–49.

átlaggal rendelkező fiatalok elkerülik a pedagógusképzést, s más diplomás pályákat részesítenek előnyben.¹⁹ A tanulmányi eredményesség mérőeszközét egyrészt egy szubjektív önértékelést tükröző, „milyen tanulónak tartod magad?”- kérdés képezte, másrészt pedig a tanulmányi átlagokra rákérdező – ezzel objektív képet adó – kérdések adták. A kárpátaljai mintában a diákok nagyrészt közepes (48,5%) és jó tanulónak (47,5%) tartják magukat. A két szélsőértékre igen alacsony számban érkeztek válaszok: kevés (mindössze 3,5%) azoknak az aránya, akik úgy gondolják, hogy kiváló tanulók lennének, gyenge tanulónak pedig mindössze a megkérdezettek fél százaléka tartotta magát (lásd 3. ábra).

3. ábra. Milyen tanulónak tartod magad? (önbevallás, %) (N=200)

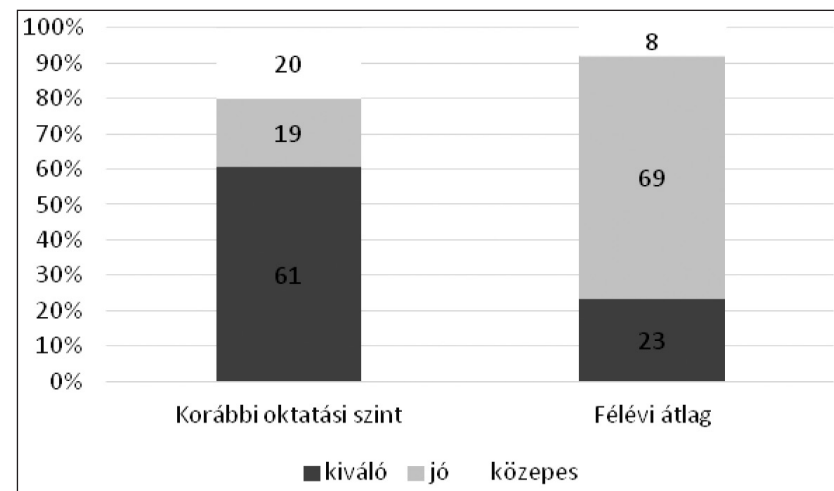


Az önmegítélés mellett a diákok tanulmányi átlagaira is rákérdeztünk két meghatározott időpontban: a mostani képzést megelőző oktatási intézményből való kimenetekor (a középiskolás csoportnál ez az általános iskola 9. osztályának év végi átlagát, a felsőoktatásban tanulónál pedig az érettségi átlagot jelenti), és a mostani képzés utolsó befejezett félévében. E kettő összevetéséből, miután konvertáltuk az értékeket a fent is hasz-

¹⁹ Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea: Pedagógushallgatók Kelet-Közép-Európában. In: Ugyanők (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solutions, Új Mandátum Könyvkiadó: Nagyvárad – Budapest, 2015. 7.

nált gyenge-közepes-jó-kiváló négyfokú skálára,²⁰ azt látjuk, hogy míg a korábbi intézményekben a diákok 61%-a kiváló eredménnyel végzett, addig a jelenlegi intézményben ezek aránya mintegy harmadára (23%) csökkent. A jó tanulók aránya ezzel ellentétben növekedett: 19%-ról 69%-ra. A változás hátterében az állhat, hogy az oktatási rendszer egy magasabb szintjére való tovább lépés mindig megterhelést jelent a diákok számára, ezen belül a felsőoktatásba való átmenet még nehezebb, sokkal könnyebb jó jegyeket kapni középiskolában, mint az egyetemen. Csökkenés mutatható ki a közepes tanulók táborában is az átmenet során, de ez a (pozitív előjelű) elmozdulás sokkal kisebb mértékű (lásd 4. ábra).

4. ábra. Tanulmányi átlagok egy korábbi oktatási szinten és a pedagógusképzésben (%)



A hallgatók társadalmi háttere, származása szoros összefüggésben áll tanulmányi karrier-lehetőségeikkel, ugyanis a különböző családi háttér eltérő módon tudja a jelölteket anyagilag, intellektuálisan támogatni

²⁰ Ukrajnában az általános iskolai és középiskolai képzésben 12 fokú skálán mozognak az osztályzatok, amelyek konvertálását a következőképp végeztük: 1-3 = gyenge; 4-6 = közepes; 7-9 = jó; 10-12 = kiváló. A felsőoktatásban négyfokú skálán történik az osztályzás, itt az alábbi módon feleltethetőek meg az értékek 2 = gyenge, 3 = közepes; 4 = jó; 5 = kiváló.

életpályájuk során. A hallgatók számára az otthonról hozott gazdasági és kulturális tőkehiány, a középiskolából hozott eltérő szocializációs háttér mindennapos stressz forrássá válhat, ami akár az egyén szakmai sikerességét, az életpálya-lehetőségek valóra váltását is befolyásolhatja.²¹ A kárpátaljai magyar nyelvű felsőoktatásban tanuló diákokról már korábbi kutatások is megállapították,²² hogy első generációs értelmiséginek számítanak. A pedagógusjelölteket vizsgáló kutatásunk mindezt csak megerősíteni tudja, hiszen a hallgatók szüleinek iskolai végzettsége tekintetében inkább az alap és középfokú képzések dominálnak. Ahogy az 5. ábra is mutatja az apák esetében csupán 11%-nak, az anyák körében pedig 21%-nak van felsőfokú végzettsége. A felsőfokú végzettségen belül viszont érdekes megfigyelni, hogy Kárpátalján majdnem annyi apának és anyának van már PhD fokozata is, ahánynak egyetemi végzettsége. A pedagógusképzés hallgatói az esetek nagy többségében családjukban elsőként szereznek felsőfokú végzettséget, vagyis a továbbtanulás számukra eszköz a társadalmi mobilitásra is.²³ Mindez nem számít új jelenségnek a kárpátaljai pedagógus társadalomban, hiszen egy korábbi, már gyakorló pedagógusok között végzett felmérés is azt igazolta, hogy életkortól függetlenül a pályán lévő pedagógusok többsége is első generációs értelmiségi.²⁴

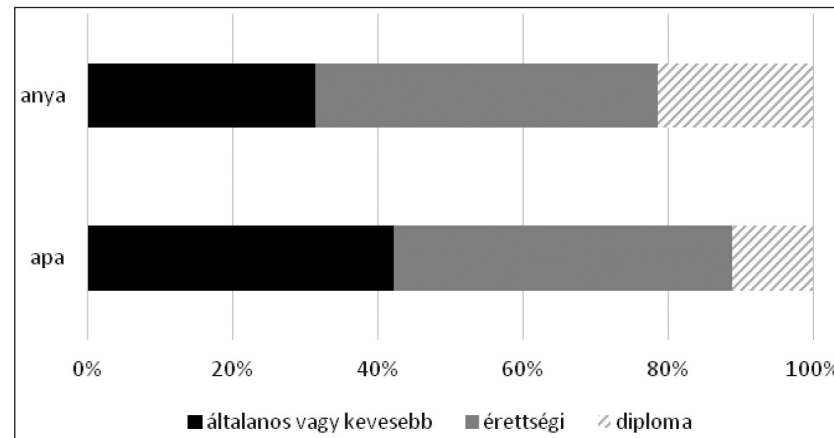
²¹ Terenzini, P. T. – Springer, L. – Yaeger, P.M. – Pascarella, E. T. – Nora, A.: First-generation college students: characteristics, experiences and cognitive development. *Research in Higher Education*, 1996. 37. 1–22.

²² Papp Z. Attila – Csata Zsombor: Külhoni magyar doktoranduszok: nemzetközi kontextusok és Kárpát-medencei jellegzetességek. *Kisebbségkutatás* 2013. 3. 7–33; Ferenc Viktória Keresó kutatók – a kárpátaljai magyar doktoranduszok egzisztenciális, magánéleti és szakmai kihívásai. *Kisebbségkutatás* 2013. 3. 101–135.

²³ Történelmi példák is azt igazolják, hogy a pedagógusi pálya választása egyike azoknak a fő útvonalaknak, amelyek a felfelé irányuló társadalmi mobilitást garantálni tudták az alacsonyabb társadalmi osztálybeli emberek számára. Menter, 2010. *Teachers – formation training and identity*, i.m. 37.

²⁴ Molnár, 2007. *Characteristics of ethnic Hungarian teachers*, i.m. 287–299.

5. ábra. A pedagógushallgatók szüleinek iskolai végzettsége (%)



A pedagógusjelöltekről szóló szakirodalom²⁵ gyakran említi a szülői mintakövetést, mint az egyik legbefolyásosabb motiváló tényezőt a pályaválasztásnál: vagyis a pedagógusok gyerekeiből nagyobb valószínűséggel lesznek pedagógusok. A kárpátaljai mintát tekintve a szülők foglalkozási ágazat szerinti megoszlása azt mutatja, hogy az oktatási szféra csupán az apák esetében jelenik meg nagyobb erővel (30 fő; 18%), az anyák körében nem igazán jellemző ez a foglalkozás (8 fő; 5%). A kereskedelem és szolgáltatás szférája azonban erőteljesen jelen van az apák és az anyák foglalkozása terén is, ami valószínűleg annak tudható be, hogy Kárpátalján, határrégióként talán ez a szféra az egyik legmeghatározóbb a megélhetés tekintetében. Az anyák körében ezen kívül jellemző még a mezőgazdasággal kapcsolatos foglalkozás is, aminek hagyományai és jó adottságai vannak Kárpátalján. Külön megvizsgálva a képzés fokozata szerinti különbségeket a szülői pályakövetés kapcsán azt tapasztaljuk, hogy a középiskolás diákok körében magasabb azok-

²⁵ Pusztai Gabriella: *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Kiadó: Budapest, 2009. Stark Gabriella Mária: *Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túli régiókban*. A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete. In: Szoták Szilvia (szerk.): *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium: Budapest, 2013. 335–368.

nak az aránya (az anyák esetében 9%, az apák esetében 22%), akik szüleinek foglalkozása az oktatási szférához köthető.

2. táblázat. Az intézményválasztást befolyásoló tényezők a képzés szintje szerinti bontásban (átlagok)

Motivációs tényezők	Felsőfokú	Középfokú
6. Az oktatók jól képzettek	1,47	1,73
9. Magyarul akartam tanulni, hogy mindent tökéletesen megértsek**	1,67	2,34
4. A választott intézménynek jó a hírneve	1,70	1,80
5. Az érdeklődési körömnek megfelelő diploma megszerzésére itt nyílt lehetőség	1,76	1,89
10. A nemzeti identitásom megerősítése*	1,98	2,91
3. A munkahelyemen szükségem van erre a képesítésre*	2,01	-
17. Olcsó a képzés*	2,47	3,18
12. Úgy hallottam, jól el lehet helyezkedni a képzés után*	3,33	2,39
2. Egyetemista élet*	3,38	2,50

* 0,001 és **0,01 szinten szignifikáns különbség

+ A munkahelyi követelményeknek való megfelelés, csak a felsőfokú kérdőívben szerepelt így ez csak erre a célcsoportra vonatkozó tényező volt.

Magyarázat: négyfokú skálán kapott válaszok, ahol: 1 = teljes mértékben; 2 = inkább igen; 3 = inkább nem; 4 = egyáltalán nem ért egyet

Az intézmény- és szakválasztásának háttérben álló okok felderítése érdekében egy 19 motivációs tényezőt tartalmazó lista értékelésére kértük meg adatközlőinket. A kárpátaljai hallgatók és diákok 9 olyan tényezőt jelöltek meg, amely inkább hatással volt (2,5-es átlag alatti értéket kapott legalább az egyik csoportban) döntésükre (lásd 2. táblázat). A leginkább olyan szakmai szempontok, mint az oktatók képzettsége volt hatással mind a felsőfokú, úgy a középfokú képzés diákjaira. Az intézmény hírneve és az érdeklődési körnek megfelelő diploma megszerzésének lehetősége szintén mindkét csoportnak inkább fontos volt. Ugyanakkor szignifikáns különbség van a két csoport között a táblázatban szereplő többi tényező hatását illetően. Az, hogy magyar nyelven tanuljon tovább a jelölt – bár mindkét csoportban inkább fontos volt, de – a felsőoktatásban tanulók számára volt leginkább mérvadó (körülben ez a második legfontosabb szempont, a középiskolásoknál csak a negyedik). A nemzeti identitás megerősítése és a képzés költséghatékonyága

(ingyenessége) inkább a hallgatóknak volt fontos, míg a diákokat ez a szempont inkább már nem befolyásolta az intézmény és a szak kiválasztásánál. A rövid és hosszabb távú haszon, amivel a képzés kecsegtet, mint az egyetemista élet és a jó elhelyezkedés szignifikánsan jobban vonzotta a fiatalabb középiskolás korosztályt.

3. táblázat. Az intézményválasztást befolyásoló főbb motiváció-együttesek a Kárpát-medencében (főkomponens elemzés)

Legkisebb erőfeszítés				
16.	Nem tudtam mit akarok pontosan, gondolkodási időt akartam nyerni	,750		
8.	Csak diplomát akartam szerezni, mindegy milyen szakon	,746		
18.	Úgy hallottam, kevés erőfeszítéssel elvégezhető a képzés	,708		
17.	Olcsó a képzés	,610		
13.	Közel van a lakóhelyemhez	,415		
Lehetőségek kihasználása				
2.	Egyetemista élet		,709	
19.	A város vonzott		,689	
15.	Ösztöndíj lehetőség miatt		,573	
11.	Hogy megtanuljak a többségi nyelven		,515	
Presztizs és megerősítés				
4.	A választott intézménynek jó a hírneve			,786
6.	Az oktatók jól képzettek			,731
3.	A munkahelyemen szükségem van erre a képesítésre			,597
Kisebbségi magyar szempont				
9.	Magyarul akartam tanulni, hogy mindent tökéletesen megértsek			,870
10.	A nemzeti identitásom megerősítése			,803

Ha a bemeneti motivációk együttjárását statisztikailag megpróbáljuk csoportosítani, azt látjuk, hogy Kárpát-medencei szinten a diákok intézményválasztásában négy markánsabb motiváció-együttes (főkomponens) érvényesül (lásd 3. táblázat).²⁶ Kisebbségi magyar szem-

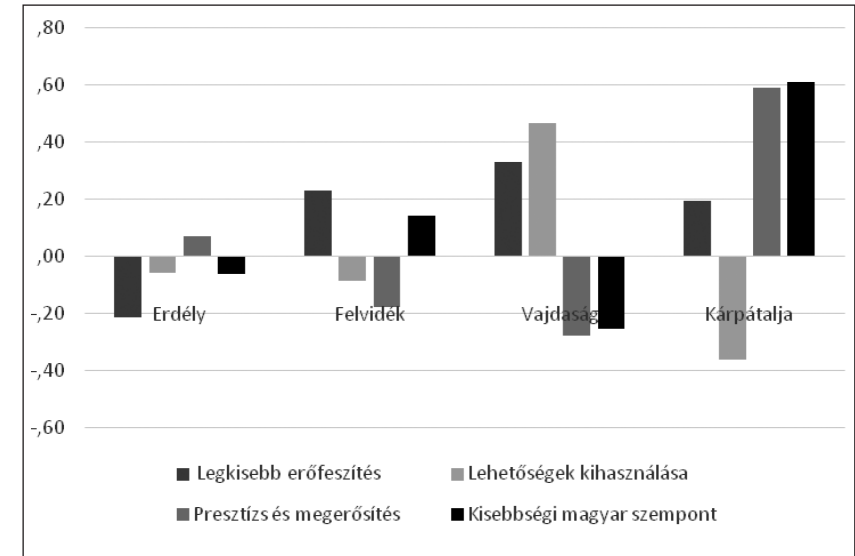
²⁶ Néhány motivációs tényezőt ki kellett zárunk a főkomponens elemzésből, mivel egyik fő motiváció-együttes típushoz sem illeszkedett.

pontú döntésként tekintünk arra a markáns motiváció-együttesre, amikor a nyelvi alapú döntés és a nemzeti identitás megerősítése együtt jelentkezik a választás során. Az intézmény hírnevéből és a magasán képzett oktatók jelenlétéből fakadó választás tulajdonképpen egy presztízs-szemponútú szakmai megalapozottságú választás, amely a mi struktúránkban kiegészül azzal a szintén szakmai céllal, hogy a jelölt a már meglévő pedagógusi munkájához szeretne magasabb képesítést szerezni. Ebből kifolyólag e motiváció-együttest *presztízs és megerősítés* névvel illettük. Az olyan *lehetőségek kihasználásának* céljai, mint a falvakból városba költözés, az egyetemista élet, vagy egy-egy ösztöndíj által anyagi kiegészítés szerzése és a többségi nyelvtudás elsajátítása az eltérő nyelvkörnyezetben, vagy az intézmény által biztosított tanfolyamokon szintén markáns motiváció-együttest alkot a Kárpát-medencei mintában. A *legkisebb erőfeszítés* motiváció-együttes alkotó elemei az olyan tényezők, mint a földrajzi közelség vagy a költséghatékonyság szerinti intézmény és szakválasztás, vagy a szakmai elkötelezettséget nélkülöző diplomaszerzés céljából vagy időhúzásként alkalmazott választás.

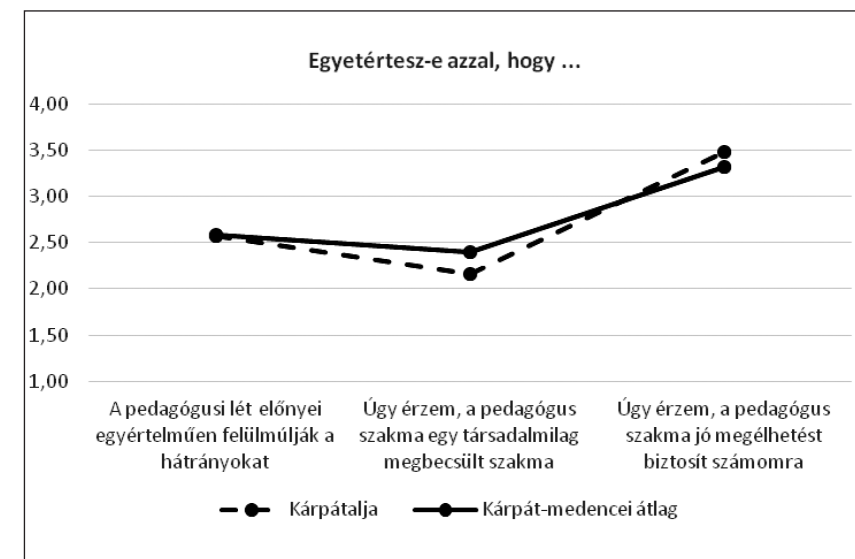
Kárpát-medencei összehasonlításban a bemutatott négy motiváció-együttes közül Kárpátalján a legerősebb a *kisebbségi magyar szempont* érvényesülése, ezen belül is főleg az anyanyelvű képzés választása, hiszen itt mondták a legtöbben (78%) azt, hogy az intézmény tannyelve inkább igen, vagy teljes mértékben befolyásolta a választásukat. A pedagógusképző *intézmények presztízse és a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés* szakirányú képesítés szerzésével szintén erre a régióra jellemző leginkább. A pedagógusjelöltek szakmai elkötelezettségét erősíti meg, hogy a *lehetőségek kihasználása* motiváció-együttes intézményválasztási szempontként erre a régióra jellemző a legkevésbé. Az olyan rövidtávú pragmatizmusra utaló motivációk pedig, mint az intézmény közelsége, vagy olcsósága, a diplomaszerzés vágya, vagy az időhúzás és a befektetett energia minimalizálása, vagyis a *legkisebb erőfeszítés* motiváció-együttes Kárpátalja esetében ugyan jelen van, de hatása visszafogott (lásd 6. ábra).

Korábban a szakmai elnöiesedése kapcsán már utaltunk rá, hogy a pedagógusi pálya presztízse nem túl magas. A kárpátaljai pedagógusjelöltek azonban a Kárpát-medencei átlaghoz képest társadalmilag megbecsültebbnek tartják szakmájuk, ugyanakkor úgy gondolják, a szakma

6. ábra. Az intézményválasztás főkomponens-szórjai régiók szerint (átlagok)



7. ábra. Anyagi és társadalmi megbecsültség (N=196, átlagok)



Magyarázat: négyfokú skálán kapott válaszok, ahol: 1 = teljes mértékben; 2 = inkább igen; 3 = inkább nem; 4 = egyáltalán nem ért egyet

előnyei nem igazán múlják felül a hátrányokat, s megélhetési szempontból sem érzik magukat elégedettnek (lásd 7. ábra). A régiós különbségek azonban csak a társadalmi megbecsültség esetében szignifikánsak (az Anova teszt szignifikancia szintje 0,000, Eta-négyzet: 0,018), hiszen a többi régióban ennél rosszabb társadalmi megbecsültséget tapasztalnak a pedagógusjelöltek.

Egy 2005-2006-ban készült kutatásból még az derült ki, hogy a pedagógusok nem érzik úgy, hogy munkájukat nagyon hátráltatná az alacsony fizetés (egy 1-4 terjedő skálán – ahol 1 – nagymértékben nehezíti és 4 – egyáltalán nem nehezíti – a tanári fizetés 2,2 és 2,8 átlagértékeket kapott egyházi és állami iskolákban dolgozó pedagógusok körében),²⁷ e trend azonban 2015-re megfordult. Ukrajnában jelenleg 2542 hrvnya (folyó árfolyamon 28 245 FT/ 94 Euro) számít a pedagógusi átlagfizetésnek,²⁸ persze ebbe egyaránt benne vannak a sokkal kevesebbet kereső kezdő pedagógusok, és a több éves gyakorlattal rendelkező legfelsőbb kategóriás tanárok is. Ez az összeg a 2015-ben érezhető ukrán gazdasági mélyrepülés fényében nem igazán számít jó megélhetést biztosító jövedelemnek, ami egyre inkább előmozdítja a pedagógusok migrációját a régióból.²⁹ Kelet-Közép-Európai viszonylatban is az egyik legalacsonyabb pedagógusi fizetésnek számít ez a havi 100 eurót el nem érő összeg, így nyilván nehéz megakadályozni, hogy a magyar ajkú pedagógusok Magyarországon próbáljanak szerencsét, ahol a kezdő pedagógusi fizetés több mint ötszöröse (156 560 FT/521 Euro) az ukrainainak.³⁰

²⁷ Molnár Eleonóra: A kárpátaljai magyar pedagógustársadalom egy kérdőíves vizsgálat tükrében. In: Molnár Eleonóra – Orosz Ildikó (szerk.): *Oktatásügy határon*. Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség: Ungvár, 2009. 125–149; 143.

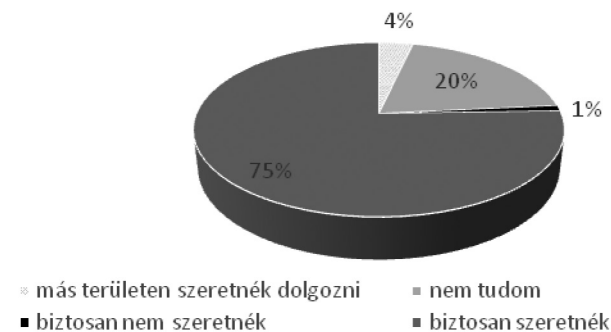
²⁸ Letöltés helye: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2015/gdn/Zarp_ek_p/zpp2015_u.htm; letöltés napja: 2015.11.10.

²⁹ Lásd például az alábbi felhívást (Közel hatvan betöltetlen állásra keresnek pedagógust Kárpátalján) a helyi on-line médiában, amelyben a migráció hatására megüresedett és betöltendő pedagógusi pozíciókra keresnek jelentkezőket. Letöltés helye: <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/oktatas/kozel-hatvan-betoltetlen-allasra-keresnek-pedagogust-karpataljan/>; letöltés napja: 2015.11.10.

³⁰ Letöltés helye: www.platy.sk; letöltés napja: 2015.06.31.

Annak ellenére, hogy adatközlőink ugyan nem éppen elégedettek a pedagógusi pálya előnyeivel és megélhetési lehetőségeivel, a megkérdezettek 75%-a (148 fő) mégis biztos abban, hogy előbb vagy utóbb³¹ pedagógusként szeretne elhelyezkedni.³² Csupán 20% az olyan diákok aránya, akik még nem döntöttek véglegesen sem a pedagógusi, sem más szakma mellett: itt jellemzően a fiatalabbak, a középfokú oktatás diákjainak véleménye tükröződik dominánsabban. Hét fő (4%) válaszolta azt, hogy más szakmák jobban vonzzák, mint a pedagógiai hivatás. Olyan diák, aki biztosan nem szeretne pedagógus lenni, mindössze kettő volt (1%) (lásd 8. ábra).

8. ábra. Szeretnél-e pedagógusként elhelyezkedni? (N=196; %)



³¹ A minta 29%-a a diploma megszerzését követően további tanulást fontolgat. A továbbtanulási aspiráció 4/5 részt a középfokú oktatásban tanulóokra jellemző. Nem véletlen, hogy a középfokú képesítés megszerzése után a hallgatók nem kezdenek el azonnal dolgozni, hiszen ezzel a képesítéssel a bérbesorolásnál alacsonyabb kategóriába kerülnek, és a jelenlegi pedagógusbérezési rendszer sem kedvez igazán a pályakezdők bekerülésének. Molnár Eleonóra – Orosz Ildikó: Adalékok a határon túli magyar nyelvű oktatás többségi állami költségvetésből történő finanszírozásához. In: Ugyanők (szerk.): *Oktatásügy határon*. Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség: Ungvár, 2009. 9–22.

³² Vö.: a felső tagozatos tanárképzésben résztvevő kisebbségi pedagógusjelöltek körében a többségiekhez képest szignifikánsan kevesebb azok aránya (49,5%), akik a képzés befejeztével mindenképpen pedagógusként szeretnének elhelyezkedni (a többségieknél ez 72,7%). Márkus Zsuzsanna: *Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban*. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solutions, Új Mandátum Könyvkiadó: Nagyvárad – Budapest, 2015. 75–91; 84.

Egy mikro kutatásból, amely csak a II. RFKMF pedagógusként elhelyezkedett egykori hallgatóit (23fő) vizsgálta az is kiderül, hogy a tanári pályán tartó tényezők között leginkább a belső motívumok (a gyermekek hálája, szeretete, a gyermekek fejlődésének, tanulmányi eredményességének elősegítése, vagy a nevelés eredményességébe, ezáltal az ember jobbításába vetett hit) dominálnak, szemben az olyan külső tényezőkkel, mint a pénzkereseti lehetőség, a biztonságot nyújtó közalkalmazotti státusz vagy a társadalmi megbecsültség.³³

Az elhelyezkedés földrajzi dimenzióit tekintve a minta 43%-a otthon maradna, 39% azonban már a külföldre (főleg Magyarországra) költözés gondolatát is megemlítette. A dilemmát jól érzékelteti, hogy 15% az olyan válaszok aránya, ahol mindkét ország (Magyarország és Ukrajna) egyszerre volt megjelölve a nyitott kérdésre adott válaszbán. A képesítés megszerzését követően továbbtanulni szándékozók körében is erősen érzékelhető Magyarország vonzó ereje, legnépszerűbb ebből a szempontból a Debreceni Egyetem és az ELTE.

(2) A pedagógusképzés szerepe a felkészítésben

A már idézett McKinsey-jelentés szerint az oktatási rendszer hatékony működésének második sarokköve, hogy a megfelelően kiválasztott pedagógusjelölteket eredményes tanárokká képezzék. A jelentés szerint a jó pedagógus felkészítésében igen nagy szerepe van annak, hogy mennyi időt töltenek a jelöltek gyakorlatozással az osztályteremben, s az igazán jól működő rendszerekben ez már az alapképzés során is elérheti a heti 2-4 napot.³⁴ Ezzel ellentétben az ukrán oktatási rendszerben a pedagógia gyakorlat félévente egy-egy napos résztvevő megfigyelést és hospitálást jelent a képzés első éveiben, majd az utolsó szemeszterben egy hosszabb, hathetes próbatanításon vesznek részt egy kijelölt oktatási intézményben.³⁵ Az elméletorientált képzés túlsúlya a gyakorlathoz

³³ Ádám Erzsébet. Pályakezdő óvodapedagógusok pályaképe. Вісник прикарпатського університету. Педагогіка XIX-XX. – Івано-Франківськ, 2008. 3-8.

³⁴ Barber – Mourshed, 2003. Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei, i.m. 26–27.

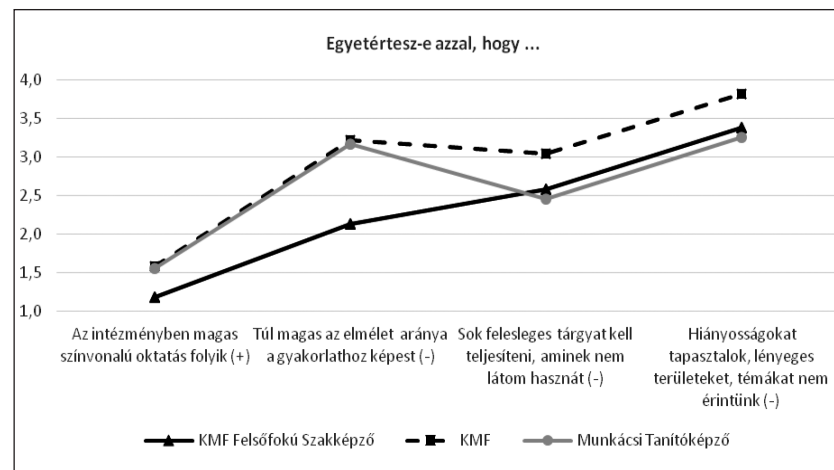
³⁵ Orosz, 2015. Magyar nyelvű pedagógusképzés Kárpátalján, i.m. 62.

képezt torzíthatja a jelöltnek a tanításról kialakított képét, később okozhat pályaelhagyást.

Kérdőívünkben ezzel kapcsolatban rákérdeztünk arra, hogy a hallgatók szerint milyen a képzés színvonala, szerkezete (elmélet és gyakorlat viszonya), hogyan szerveződik a tanítási gyakorlat, milyen képességeik fejlődését érzékelték a képzés alatt.

A képzés színvonalával kapcsolatban a KMF Felsőfokú Szakképzőjének diákjai adták a legpozitívabb választ (1,2-es átlag). A Munkácsi Tanítóképző és a KMF diákjai szintén pozitív értékeket adtak meg: átlagpontjuk 1,6, azaz úgy gondolják, hogy az ő intézményeikben is inkább magas színvonalú az oktatás (lásd 9. ábra).

9. ábra. Hallgatói elégedettség a képzéssel intézmények szerint (átlagok)



Magyarázat: Négyfokú skálán kapott válaszok, ahol: 1 = teljes mértékben; 2 = inkább igen; 3 = inkább nem; 4 = egyáltalán nem

Az első negatív állítás az volt, miszerint túl magas az elmélet aránya a gyakorlathoz képest az adott intézményben. A negatív állításoknál a magasabb pontszámok jelentik a pozitív véleményt. Ennek fényében a KMF és a Munkácsi Tanítóképző diákjai úgy gondolják, ezekben az intézményekben nem toródott el az elméleti tantárgyak irányába a hangsúly. A leginkább a KMF Szakképző Intézményének diákjai gondolják

úgy, hogy inkább magas az elmélet aránya (a diákok még csak első évesek, az oktatási rendszer felépítése szerint gyakorlatozásra még nem is volt lehetőségük).

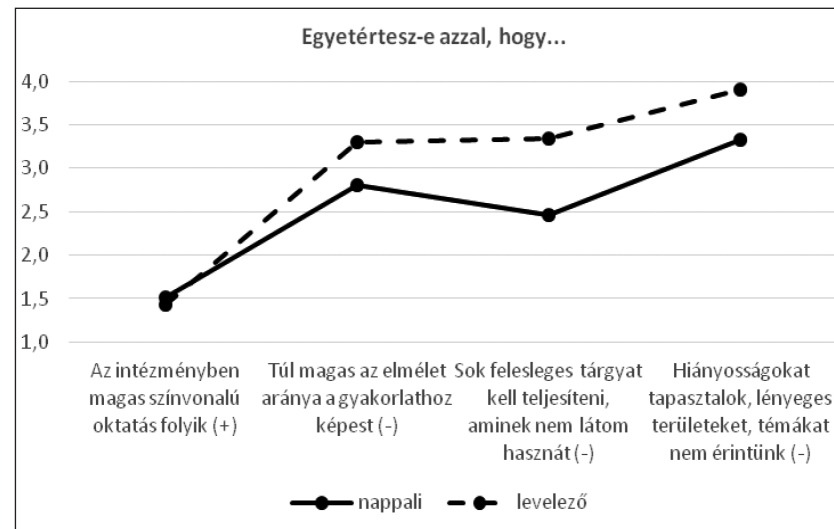
A megszereshető tudás hasznosságáról szól a második negatív állítás, vagyis arról, hogy tartalmaz-e a képzés felesleges tantárgyakat. A leginkább a KMF hallgatói érzik úgy, hogy nincsenek felesleges tantárgyak a képzésben, a KMF Felsőfokú Szakképzője és Munkácsi Tanítóképző diákjai szinte azonos értékkel a skála felezőpontján helyezkednek el, de még ők is inkább cáfolják ezt az állítást.

Az utolsó negatív állítás ahhoz kapcsolódik, hogy vannak-e olyan lényeges területek, amelyekre a jövőbeli pedagógusoknak szükségük lenne, de a képzés nem érinti ezeket. A felsőoktatást képviselő KMF hallgatói által megadott pontszámok azt jelzi, ő szerintük egyáltalán nincsenek olyan területek, amelyek hiányoznának a képzésből. A két középfokú intézmény (a KMF Felsőfokú Szakképző és a Munkácsi Tanítóképző) diákjai mérsékeltbbek ebben a kérdésben, de inkább ők is úgy érzik, hogy nincsenek hiányosságok. Ugyanakkor az eredmények értékeléséhez azt is hozzá kell tennünk, hogy statisztikailag a három intézmény megítélése közötti különbségek egyik állítás esetében sem voltak szignifikánsak.

Ugyanezt a négy állítást a képzés formája szerint is érdemes megvizsgálnunk, hiszen más-más formában tanulnak a nappali és a levelezős diákok. Alapvetően úgy tűnik, hogy a levelezős képzési formában tanulók elégedettebbek a képzéssel, a negatív állításokkal kevésbé értenek egyet, ugyanakkor a két oktatási forma közötti különbség csupán a harmadik állítás esetében szignifikáns (az Anova teszt szignifikancia szintje 0,000, Eta-négyzet 0,081), vagyis a levelezős hallgatók kevésbé érzik úgy, hogy sok felesleges tárgyat kell tanulniuk, a nappalisok ezt erősebb hiányosságként érzékelik (lásd 10. ábra).

A tanítási gyakorlat fontosságáról már korábban szóltunk, ezért egy kicsit mélyebben is megvizsgáljuk ezt a kérdést. A diákok 68%-a rendelkezik már tanítási gyakorlattal kapcsolatos tapasztalattal, amelyet vagy ebben vagy az ezt megelőző képzésben abszolált. Azok, akiket nem érint ez a kérdés (32%), még az alsóbb évfolyamokon tanulnak, a pedagógiai gyakorlat pedig jellemzően a felsőbb évfolyamokon szerződik (a KMF Felsőfokú Szakképzője így nem érintett a kérdésben).

10. ábra. Hallgatói elégedettség a képzéssel tagozat szerint (átlagok)



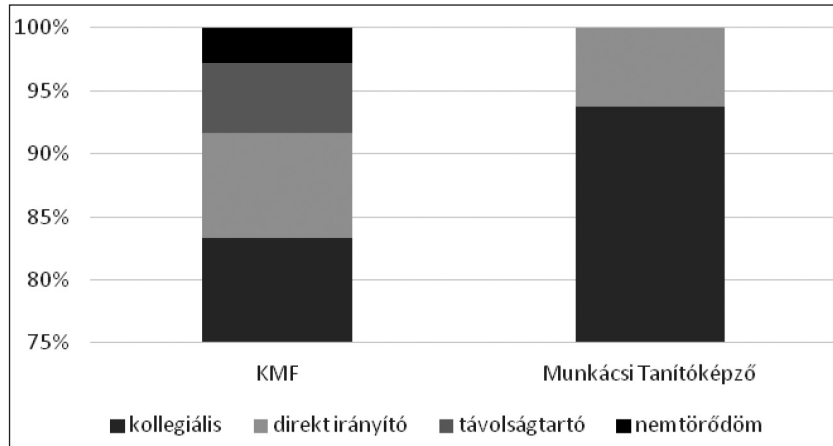
Magyarázat: Négyfokú skálán kapott válaszok, ahol: 1 = teljes mértékben; 2 = inkább igen; 3 = inkább nem; 4 = egyáltalán nem

A gyakorlat értékelését három állítás egyikének kiválasztásával lehetett a kérdőívben jelezni: (1) jól szervezett, átgondolt; (2) kevésbé illeszkedik a képzési programhoz; (3) rosszul szervezett, nem tölti be funkcióját. A felsorolt állítások közül a harmadik – negatív – értékelés egyáltalán nem jelent meg a válaszokban. A diákok nagy többsége (a beregszászi főiskolások 87%-a, a munkácsiaknak pedig 98%-a) gondolta úgy, hogy a tanítási gyakorlat jól szervezett, átgondolt módon folyik az intézményükben. A beregszászi főiskola diákjainak 13%-a vélte úgy, hogy a gyakorlat kevésbé illeszkedik a képzési programhoz.

Általánosságban azt látjuk, hogy mindkét intézmény diákjai legnagyobb részben (83 és 94% mértékben) kollegiális kapcsolatba kerülnek a gyakorló pedagógussal az iskolai gyakorlat alatt, ami nagyon kedvező, hiszen a több éves munkatapasztalat és a képzésből frissen kikerültek innovációja jól kiegészítheti egymást. Kismértékben ugyan, de mindkét intézmény diákjainak válaszában megjelent a direkt irányító pedagógus típusa is: a munkácsiak közül 6% találkozott ilyen pedagógussal, a beregszásziak közül 8%. A beregszászi intézmény esetében 6% távolság-

tartást, 3% pedig nemtörődömséget tapasztalt a tanítási gyakorlat közben megismert pedagógusok oldaláról (lásd 11. ábra).

11. ábra. Milyennek ítéled meg az iskolai pedagógussal való együttműködést? (%)

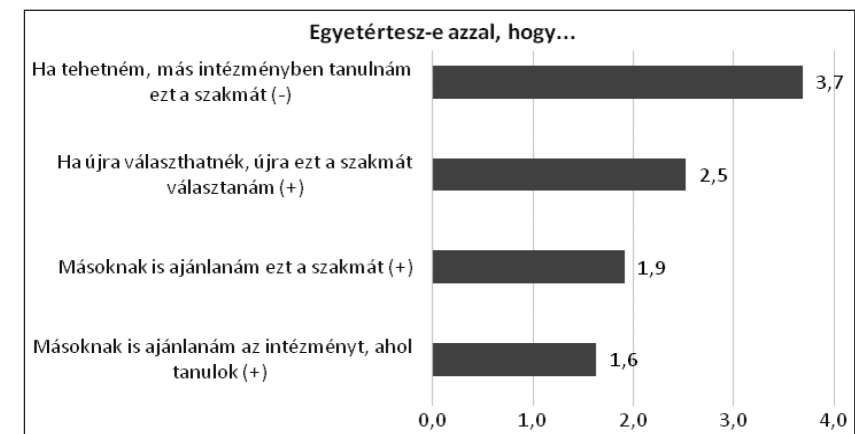


A képzés belső tartalmi elemeinek értékeléséhez megkérdeztük adatközlőinket, hogy nyilatkozzanak arról a legfontosabb három képességről, amelyet – véleményük szerint – a képzés a legjobban fejleszteni tudott bennünk. Összességében a legtöbben a *gondolkodás*, a *kreativitás* és az *önálló tanulás* képességét jelölték meg. A *lexikális tudás* végzett a lista legvégén, mindössze 19 jelöléssel.

Az általános képességek mellett külön rákérdeztünk a kifejezetten a pedagógusi munka során alkalmazandó képességekre is. Az eredmények összesítéséből azt látjuk, hogy olyan képesség nem volt a felsoroltak között, ami kiugró módon fejlődött volna a diákokban a képzés során, de hét olyan képesség van, amelyek átlagértéke a skála felezőpontja (2,5) alatt helyezkedik el, így elmondható róluk, hogy inkább fejlődött a képzés hatására. Ide tartozik a *szaktárgyi tudás* és a *szakmódszertan*, a *tantárgyi és tantervi ismeretek*, a *diákok fegyelmezése, értékelése, képességfelmérése*, illetve a *tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek*. Az elsőként említett két képesség (szaktárgyi tudás és szakmódszertan) területén a középiskolai populáció szignifikánsan különbözik a felsőoktatásban tanulóktól,

vagyis ők úgy érzik, inkább nem fejlődtek e téren. Az inkább nem fejlesztett pedagógiai kvalitások közül a lista végén található három elemet emelném ki, mégpedig az arra való felkészítést, hogy a pedagógusjelöltek *többkultúrájú, többnyelvű környezetben is képesek legyenek oktatni*, illetve, hogy az *egyéni tanrendben tanuló és speciális igényű tanulók hatékony tanítását is meg tudják oldani*. Ezeket az elemeket azért fontos kiemelni, mert az általunk vizsgált pedagógusjelöltek kisebbségi léthelyzetükből adódóan eleve egy többnyelvű, többkultúrájú közegben végzik majd pedagógiai munkájukat. A folyton változó ukrainai nyelvpolitikai viszonyok között a tannyelv-választás tendenciái hol a magyar, hol a többségi tannyelvű iskolákat érintik pozitívan, ezért nem ritka jelenség, hogy a tannyelvet nem anyanyelvként beszélő gyerekek is bekerülnek egy óvodai csoportba vagy egy iskolai osztályba. Ebből adódóan fontos volna, hogy ezt a kihívást szakszerűen tudja minden pedagógus kezelni. A speciális nevelési igényű tanulók száma is egyre növekszik az iskolákban, sok esetben a szociális helyzetből fakadóan is igényelhetnek a gyerekek külön figyelmet a pedagógustól. A kárpátaljai magyar iskolák viszonylatában a magyar anyanyelvű roma gyerekek tanítása jelenthet ilyen problémát, amire – felmérésünkben úgy tűnik – nincsenek felkészítve a pedagógushallgatók.

12. ábra. A szak- és intézményválasztás megítélése (átlagok)



Magyarázat: négyfokú skálán kapott válaszok, ahol: 1 = teljes mértékben; 2 = inkább igen; 3 = inkább nem; 4 = egyáltalán nem ért egyet

A 12. ábrán azt is láthatjuk, hogy a képzésben eddig eltöltött idő során szerzett tapasztalatok szerint a diákok abban az esetben, ha újra választhatnának, inkább nem (2,5-ös átlag) a mostani szakon tanulnának. Az érték épp a felezőponton van, ezért leginkább lappangó bizonytalanságnak értékelhetjük, ami minden alcsoportra egyformán jellemző, mert sem a képzés formája, sem a szintje, sem az intézmény szerint nincs e tekintetben szignifikáns különbség a diákok között.

Az intézményhez viszont nagyon ragaszkodnak, szinte teljes mértékben (3,7-es átlag) úgy gondolják, hogy újra jelenlegi intézményüket választanák (ez az állítás negatív, ezért a magasabb átlag jelenti a nagyobb elutasítást).

Ugyanez a mintázat figyelhető meg a másik két állítás kapcsán is: az átlagok alapján ugyanis úgy tűnik, hogy az intézményt (1,6) jobban ajánlanák másoknak adatközlőink, mint magát a pedagógus szakot (1,9).

Ugyan a bemeneti motivációk között viszonylag domináns helyen jelentkeztek a szakmai érvek, de azt is tudjuk egy másik felső tagozatos tanárképzésben tanuló hallgatókat vizsgáló kutatásokból, hogy mivel a külhoni magyar közösségekben a magyar nyelvű felsőoktatás többnyire a tanárképzés szegmenseit fedi le, ezért az ő esetükben elsősorban az anyanyelvű képzés választása jelent prioritást, s ezen belül inkább a kínálat szűkössége, mintsem szakmai elkötelezettségük miatt választják a pedagógusképző intézményeket.³⁶

(3) A kiterjesztett tanár szerep – készek-e a kisebbségi pedagógushallgatók speciális küldetésük betöltésére?

A munka elején jeleztük, hogy a kérdőívekkel gyűjtött adatok alapján megpróbáljuk majd azt is tetten érni, hogy létezik-e valamilyen speciális „összetevő”, ami megkülönbözteti a vizsgált kisebbségi tanár-jelölteket többségi társaiktól, s ha igen, milyen mértékben vannak birtokában ezen értékeknek adatközlőink.

³⁶ Márkus, 2015. Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban, i.m. 84.

Márkus szerint kisebbségi közegben a pedagógus ún. *kiterjesztett tanári szerepben*, azaz bővebb pedagógusi szerepvállalásokkal működik, amelyeket az oktatási rendszerrel szemben támasztott mindenkori (kisebbségi) társadalmi elvárások alakítanak. Mivel a kisebbségi pedagógusra, valamint a kisebbségi oktatási intézményekre a többségekkel összehasonlítva plusz feladatok is hárulnak a diákok szocializációjában, ezért a kisebbségi pedagógus oktatói és nevelői munkája nagyobb hangsúlyt kap.³⁷ Molnár gyakorló pedagógusok között végzett felméréséből az derül ki, hogy a kárpátaljai magyar iskolák tanárainak több mint kétharmada (78%) inkább egyet ért vagy nagyon egyetért azzal az állítással, miszerint az ukrán állam nem biztosítja a tantervben a kisebbségek anyanyelvi (történelmi, kulturális) nevelésének alapjait, ebből kifolyólag pedig plusz feladatok hárulnak rájuk ezen a téren.³⁸

A kárpátaljai pedagógusképzésről írt tanulmányában Orosz kiemeli, hogy a kisebbségi magyar pedagógusoknak a tanítás mellett olyan nevelőmunkát is el kell látniuk, amely a gyerekek nemzeti identitását megerősíti, s egyúttal felkészíti őket arra, hogy megtalálják helyüket abban a régióban, országban és sokszínű kulturális térben, amelyben élnek. „Ehhez arra van szükség, hogy az iskolákban olyan pedagógusok dolgozzanak, akik nemcsak saját tárgyuk és a tanári/tanítói hivatás mellett elkötelezettek, hanem amellet is, hogy a kisebbségben élő gyermekekben igény merüljön fel a nemzeti értékek elsajátítása és megőrzésének fontossága iránt. Emellett azonban még egy sajátosságát is ki kell emelnünk a nemzeti kisebbségi létnek: mivel a többségi társadalom sok esetben eltérő nyelvvel, kultúrával, olykor vallási hagyományokkal bír, ezért az együtt élő nemzeti közösségeknek meg kell tanulni *megismerni és tisztelni egymás nyelvét*, kultúráját, vallását, annak érdekében, hogy békésen tudjanak egymás mellett élni. Egy ilyen multikulturális közegben óriási felelősség hárul a pedagógusokra is: az ő feladatuk, hogy *toleranciára, empátiára és kölcsönös tiszteletre neveljék* diákjaikat.”³⁹

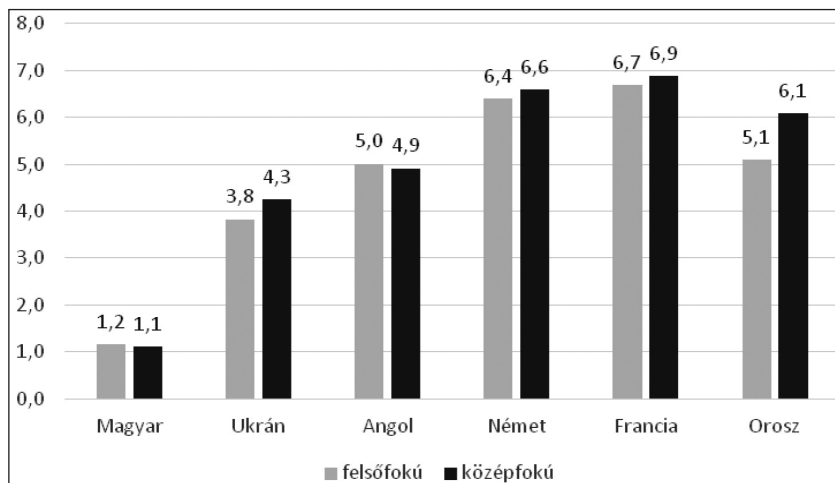
³⁷ Márkus, 2015. Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban, i.m. 79.

³⁸ Molnár, 2007. Characteristics of ethnic Hungarian teachers, i.m. 287-299.

³⁹ Orosz, 2015. Magyar nyelvű pedagógusképzés Kárpátalján, i.m. 52.

Az intézményválasztási motivációk között kiemelt helyen szerepeltek a nemzetiséghez és a nyelvhez kötődő pozitív attitűdök (különösen a felsőfokú képzés (KMF) résztvevőinél) ezért feltételezhetjük, hogy a pedagógusjelöltek számára munkájuk során is fontos lesz a nemzeti értékek elsajátítása és megőrzése iránt fogékony gyermekek nevelése. Ugyanakkor, mivel egy többnyelvű, többkultúrájú közegben létezik a kisebbségi iskola, ezért a pedagógus feladatai közé tartozik az is, hogy a gyerekeket a toleranciára, empátiára és kölcsönös tiszteletre is felkészítse, illetve pozitívan viszonyuljon a régióban élő más népek nyelvéhez, kultúrájához.

13. ábra. Nyelvismeret szintje (önbevallás, átlagok)



Magyarázat: hétfokú skálán kapott válaszok, ahol: 1 = anyanyelvem; 2 = helyesen beszélek; 3 = jól beszélek, kisebb hibákkal; 4 = beszélek, de vannak kifejezési nehézségeim; 5 = pár szavas szókinccsem van; 6 = értem, de nem beszélek; 7 = nem értem és nem is beszélem

A kérdőívészés során adatközlőinket arra kértük, hogy a magyaron kívül még öt nyelv (az államnyelv, az angol, a német, a francia és az orosz) esetében értékeljék nyelvtudásukat (lásd 13. ábra). A klasszikus idegen nyelveket – angol, német, francia – a diákok saját bevallásuk szerint elég gyengén beszélik, s azt látjuk, hogy ez egyaránt igaz a közép- és a felsőfokú képzés képviselőire is (legalábbis szignifikáns különbség a

két csoport között ezen a téren nincs). A „legjobb” helyzetben az angol nyelv van, de a nyelvtudás a hétfokú skálán itt is csak az 5-ös érték körül mozog, ami pár szavas szókinccsel feleltethető meg. A francia és német nyelvtudás a kárpátaljai pedagógusjelöltek körében még ezt a szintet sem üti meg: e nyelvek terén az átlagértékek a 7-es („nem értem, nem beszélem”) negatív extrémérték felé mozdulnak el.⁴⁰

Az ukrán és az orosz nyelvtudást külön érdemes tárgyalnunk, hiszen ezek környezeti nyelvek, az átlag kárpátaljai a mindennapi élet során is találkozhat velük, míg az angol, francia és német nyelveket ilyen értelemben nem használhatja a természetes környezetben. Az orosz nyelvtudás az egyetemista hallgatók körében szinte hajszálra megegyezik angol nyelvtudásuk átlagpontjával, s a pár szavas szókinccs kategóriájába esik. A középiskolásoknál azonban ez már nem így van: a hallgatókhoz képest több mint egy egész fokozatnyi a különbség (amely statisztikai értelemben is szignifikáns 0,000 szinten). A fiatalabbak már csak értik, de nem beszélik az egykori szovjet *lingua franca*t, az orosz nyelvet, amely a nyelvhasználat több területén (média, gazdaság) még ma is tartja domináns pozícióit a független Ukrajna területén, így Kárpátalján is, főleg a városokban.

Ami az államnyelvet, az ukránt illeti adatközlőink a magyar nyelv után ezt a nyelvet beszélik a legjobban, de koránt sem elégségesen a mindennapi szükségletekhez mérten. Mind a középiskolások, mind az egyetemisták átlagai a 4-es érték körül helyezkednek el, ami úgy fordítható, hogy a pedagógusjelöltek bár beszélik az államnyelvet, de kifejezési nehézségeik vannak. A középiskolások és az egyetemisták között félpontnyi (statisztikailag nem szignifikáns) eltérés figyelhető meg, az utóbbiak javára. Az egyetemisták picivel jobb nyelvtudása annak is köszönhető, hogy ők kötelező módon „átestek” az ukrán nyelv és irodalom érettségi tesztvizsgán, ami a felsőoktatásba kerülés előfeltétele Ukrajnában.

⁴⁰ Korábbi kutatások alapján a gyenge nyelvtudás a középiskolai idegennyelv-oktatás módszertani gondjaira vezethető vissza. Lásd például: Beregszászi Anikó: Idegennyelv-oktatásunk gondjairól és feladatairól szociolingvisztikai nézőpontból. In: Huszti Ilona (szerk.): *Idegennyelv-oktatás kisebbségi környezetben*. PoliPrint – Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola: Ungvár, 2004. 10–20.

A kárpátaljai pedagógusjelöltek államnyelvtudása Kárpát-medencei szinten is a legalacsonyabb, amit már más kutatások⁴¹ is kimutattak. A jelenség hátterében található okok beazonosítására is történtek kísérletek: a leginkább a rossz módszertani alapokon nyugvó, nem elég hatékony iskolai államnyelvtanítás, és a magyarlakta tömb elszigeteltsége a legfőbb akadályozója az államnyelv elsajátításának.⁴²

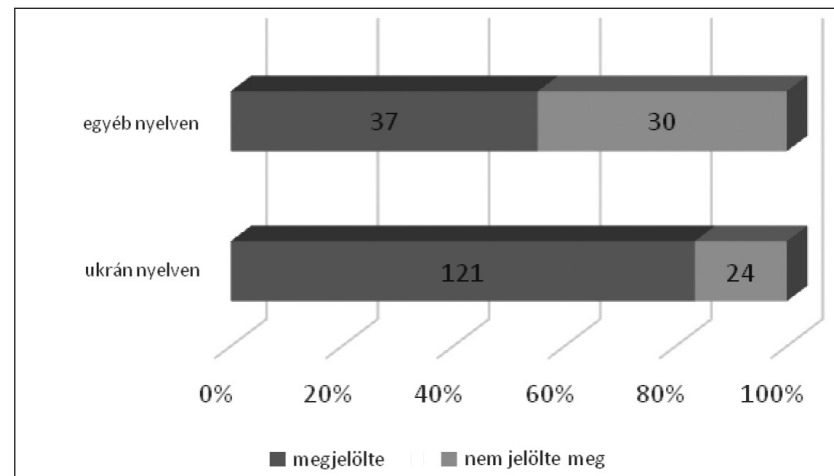
A pedagógushallgatók alacsony államnyelvtudása későbbi szakmai előmenetelükben is komoly problémát okozhat, hiszen a pedagógustovábbképzések a többségi pedagógusokkal közösen szerveződnek, az előadások, foglalkozások nyelve legtöbb esetben az államnyelv. A későbbi munkahelyen az iskolai adminisztráció nyelve szintén az ukrán lesz. Ha a pedagógusi kategóriájuk megerősítésére, vagy új kategória megszerzésére kerül a sor, a nyíltórák megtartása, amelyen külső értékelők is részt vesznek, ugyan történhet a tannyelv szerinti nyelven, de a kiértékelés, a szakmai megbeszélés már államnyelven folyik.

Adatközlőink viszont sokkal ambiciózusabbak, mint ahogy azt feltételezhetnénk nyelvtudásuk alapján, ugyanis a 14. ábrán látható adatokból azt szűrhetjük le, hogy a munkavállalásnál nem kizárólag magyar óvodák, iskolák állásait célozzák meg a megkérdezett hallgatók. 121 fő, vagyis a minta mintegy 60%-a (!) akár a többségi nyelven is képesnek érzi magát arra, hogy munkát vállaljon, 37 fő (19%) saját bevallása szerint pedig egyéb nyelveken (28 esetben angolul, négy esetben oroszul, egy-egy esetben pedig németül és franciául) is tudna érvényesülni a munka világában (lásd 14. ábra).

⁴¹ *A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* (1996), vagy a Kárpát Panel (2007) c. kutatási programok eredményeit lásd pl. Cserniczkó István: Tények, adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról. *Együtt* 2009. 3. 70–77.; Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.) *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái*. MTA Kisebbségkutató Intézet: Budapest, 2007.

⁴² Cserniczkó István: Проблемні питання викладання української мови у школах з угорською мовою навчання. In: Герцог Ю. (ред.): *Державотворча й об'єднувальна функції української мови: реалії, здобутки, перспективи*. Поліграф центр Ліра: Ужгород, 2009. 105–116.

14. ábra. Munkavállalás nyelve a magyarok kívül (fő)

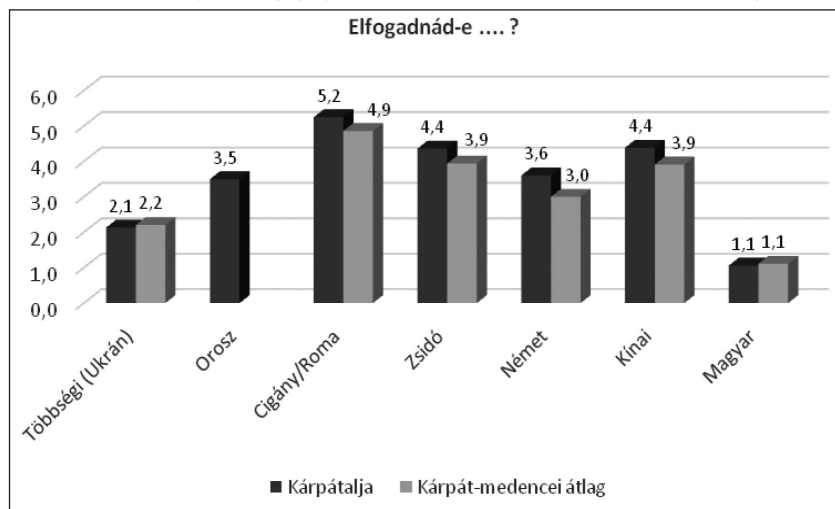


Azon túl, hogy a pedagógusok (tőlük független strukturális okokból kifolyólag) nem beszélnek az államnyelvet, viszonyulásuk az egyes helyi etnikumhoz még lehet pozitív. Kérdőívünkben egy hatfokú skálán mértük az egyes etnikumokkal szembeni tolerancia szintjét a pedagógushallgatók körében. Az alábbi diagramon Kárpát-medencei és kárpátaljai kontextusban is megmutatjuk a kapott eredményeket (lásd 15. ábra). Első ránézésre is látszik, hogy a sötétebb színű – a kárpátaljai átlagokat jelölő – oszlopok a cigány, zsidó, német és kínai etnikumok esetében magasabbak a Kárpát-medencei átlagot jelölő világosabb színű oszlopoknál, vagyis a kárpátaljaiak intoleránsabbak, mint a Kárpát-medencei átlag (a régiók közötti különbségek 0,000 szinten szignifikánsak, és a kárpátaljai átlagok a legmagasabbak, vagyis minden régió közül a legelutasítóbbak az említett négy etnikum irányában). A többségiek felé irányuló tolerancia terén nincs jelentősebb eltérés a kárpátaljai és Kárpát-medencei átlagok szintjén. Azonban, ha a régiókat külön-külön is megnézzük, akkor a különbségek (0,000 szinten) szignifikánsak lesznek. Ebben az összehasonlításban az erdélyiek elutasítóbbak a többségi nemzettel szemben a kárpátaljaiakhoz képest, a vajdasági és felvidéki magyarok viszont toleránsabbak.

A kárpátaljai pedagógusjelöltek a legtoleránsabb viszonyulást saját etnikumukkal szemben mutatják: a kérdőívben felajánlott legközelebbi

viszonyt (házasságot) csak és kizárólag egy másik magyarral tudnak elképzelni. A második legelfogadottabb etnikum az ukrán: velük már nem házasodnának adatközlőink, de lakásukban még vendégül látnák. Az ukrainai viszonylatban sokszor második többségi nemzetként definiált oroszokkal szemben a kárpátaljai magyarok már sokkal távolságtartóbbak, mint az ukránokkal szemben: őket esetleg szomszédként, munkatársként tudnak elfogadni. A németek, kínaiak és zsidók esetében a pedagógusjelöltek csak munkatársi kapcsolatot tudnak elfogadni legközelebbi viszonyként.

15. ábra. A kárpátaljai pedagógusjelöltek viszonyulása más etnikumok felé (átlagok)



Magyarázat: hatfokú skálán kapott válaszok: 1 – házastársnak, 2 – vendégnek a lakásban, 3 – szomszédnak, 4 – munkatársnak, 5 – városlakónak, 6 – látogatónak a városban

A leginkább intoleráns viszonyulást a cigányok felé tanúsították adatközlőink, akikkel a legközelebbi elfogadható kapcsolatként maximum a településen való együttélést tudnak elképzelni. Ez utóbbi tény nagyon elgondolkodtató abból a szempontból, hogy Kárpátalján több olyan magyar tannyelvű iskola is működik, ahol az osztályindítások a magyar anyanyelvű roma diákok beiskolázásával oldhatóak csak meg. Emiatt nem ritka jelenség, hogy egy átagos kárpátaljai iskolában, vagy

óvodában roma gyerekekkel is találkozhat a pedagógusjelölt, a gyerekek fejlesztésének lehetősége, pedig nagyban függ a tanár attitűdjétől.

Összegzés

Abból kiindulva, hogy egy oktatási rendszer hatékonysága szempontjából milyen nagy felelőssége van a pedagógusoknak (illetve az őket felkészítő intézményeknek), jelen tanulmányban azt vizsgáltam, hogy Kárpátalja esetében kik lesznek a jövő magyar pedagógusai. Egy 2015 tavaszán végzett teljeskörű kérdőíves vizsgálat (óvodapedagógia, tanítói és szociálpedagógia szakon tanuló 200 pedagógusjelölt) adataira támaszkodva egyrészt az *egyéni tényezők* (a jelöltek eredendő jellemzői), másrészt az *intézményi hatás* (a képző intézmények munkája) szerepének beazonosítására törekedtem a pedagógussá válás folyamatában azt is figyelembe véve, hogy a pedagógusjelöltek kisebbségi környezetben tevékenykednek majd.

Az *egyéni tényezők* közül kiemelendő, hogy a kárpátaljai pedagógusjelöltek nagy része nő (95%), közepes, vagy jó tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, nagy többségük faluról (86%), homogén magyar családból származik, felmenőik között kevés diplomást (ezen belül tanárt) találunk (az apák esetében csupán 11%-nak, az anyák körében pedig 21%-nak van felsőfokú végzettsége). Ebből azt látjuk, hogy – az általános trendekkel összhangban – Kárpátalján a pedagógusi pályának a férfiak, a nagyon jó képességű és az értelmiségi családi háttérrel rendelkező diákok körében nincs vonzereje, presztízse alacsony.

Az intézményválasztáskor leginkább a *kisebbségi magyar szempont* érvényesülését értük tetten Kárpátalján, s ezen belül is főleg az anyanyelvű képzés választásának fontosságát, hiszen ebben a régióban mondták a legtöbben (78%) azt, hogy az intézmény tannyelve inkább igen, vagy teljes mértékben befolyásolta a választásukat. A pedagógusképző *intézmények presztízse és a munkahelyi elvárásoknak való megfelelés* szakirányú képesítés szerzésével szintén erre a régióra jellemző leginkább. Azt tapasztaltuk, hogy a kárpátaljaiak számára elsősorban az anyanyelvű képzés választása jelent prioritást, s ezen belül inkább a

kínálat szűkössége, mintsem szakmai elkötelezettségük miatt választják a pedagógusképző intézményeket.

A Kárpát-medencében ebben a régióban érzik leginkább megbecsültnek szakmájukat a pedagógusjelöltek, ugyanakkor veszélyként jelenik meg, hogy egy 10 évvel korábbi felmérés adataihoz képest, ma már megélhetési szempontból nem érzik magukat elégedettnek e pályára készülő hallgatók. Különösen érdemes odafigyelni e jelenségre, hiszen a havi szinten 100 eurót közelítő átlag pedagógusfizetés a jelenlegi ukrán gazdasági válságban a pedagógusok migrációs szándékát erősíti (a szomszédos Magyarországon a kezdő pedagógusfizetés több mint ötszöröse az ukrainainak). Összezseng ezzel az adat is, hogy bár a jelöltek 75%-a a képzés megszerzése után szeretne pedagógusként elhelyezkedni, de az elhelyezkedés földrajzi dimenzióit tekintve a mintának csak 43%-a maradna a szülőföldjén, 39% már a külföldre (főleg Magyarországra) költözés gondolatát is megemlítette. Mindez azonban egy lappangó, még visszafordítható jelenségként testesül meg, és a dilemmát jól érzékelteti, hogy 15% az olyan válaszok aránya, ahol mindkét ország (Magyarország és Ukrajna) egyszerre volt megjelölve jövőbeli célországként.

Az *intézményi hatás* kapcsán azt látjuk, hogy bár a nemzetközi jó gyakorlatokhoz képest a pedagógusképzésben az iskolai gyakorlat részarányát emelni lehetne, a diákok nem érzik úgy, hogy a képzés túlságosan elméletorientált lenne. Az iskolai pedagógussal nagyrészt kollegiális kapcsolatba kerülnek, csak ritkán találkoznak direkt irányító, nemtörődöm vagy távolságtartó tanárokkal. A diákok számos olyan pedagógiai képességről (szaktárgyi tudás, szakmódszertan, tantárgyi és tantervi ismeretek, a diákok fegyelmezése, értékelése, képességfelmérése, a tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek) számoltak be, amely fejlődött bennük a képzés során.

Munkámban *kiterjesztett tanári szerepként* utaltam arra, hogy a vizsgálatunkban résztvevő pedagógusjelöltek kisebbségi léthelyzetükből kifolyólag extra feladatokat is el kell, hogy lássanak majdani munkájuk során, s természetesen a képző intézményeknek ezekre a kihívásokra is fel kell őket készíteniük.

Ebből a szempontból problémaként kell tekintenünk arra, hogy a pedagógusjelöltek a többkultúrájú, többnyelvű környezetben való okta-

tás, vagy az egyéni tanrendben tanuló és speciális igényű tanulók hatékony tanítása kapcsán nem érzékelték, hogy a képzés fejlesztette volna készségeiket. Pedig a pedagógusjelöltek eleve egy többnyelvű, többkultúrájú közegben végzik majd pedagógiai munkájukat, ahol nem ritka jelenség, hogy a tannyelvet nem anyanyelvként beszélő gyerekek is bekerülnek egy óvodai csoportba vagy egy iskolai osztályba.

A kiterjesztett szerepen belül fontos cél a gyerekek toleranciára, empátiára és kölcsönös tiszteletre nevelése, illetve a régióban élő más népek nyelvéhez, kultúrájához való pozitív viszonyulás kialakítása. Adatainkból azonban az derül ki, hogy a maguk a pedagógusok is híján vannak ezeknek az értékeknek: a többségi nyelvtudás Kárpát-medencei viszonylatban itt a legalacsonyabb, a más etnikumokhoz való pozitív viszonyulás, és a tolerancia kapcsán is a kárpátaljai adatközlők a legelutasítóbbak a cigányok, a németek, a zsidók és a kínaiak irányában, igaz a többségi nemzet irányában viszonyulásuk inkább pozitívnak mondható.