



TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009

**Szakmai szolgáltató és kutatást támogató
regionális hálózatok a pedagógusképzésért az
Észak-Alföldi régióban (SZAKTÁRNET)**

Gyorsjelentés

Pedagógusképzésben résztvevő hallgatók követéses
vizsgálata I.

Szerkesztők: Pusztai Gabriella – Fónai Mihály

K5. alprogram

2014.08.01.

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalom

A kutatás háttere, célja és módszerei	2
Pedagógusképzésben résztvevők demográfiai és társadalmi jellemzői (<i>Pusztai Gabriella, Hegedűs Roland</i>)	6
Középiskolai pályafutás. Kitérő az érettségi és a pedagógusképzés között (<i>Ceglédi Tímea</i>).....	20
A leendő pedagógusok nevelési értékrendje (<i>Pusztai Gabriella, Dusa Ágnes Réka</i>).....	28
A hallgatók intézményi integrációja és kapcsolati erőforrásai (<i>Pusztai Gabriella, Kovács Klára</i>).....	35
A hallgatói életmód két szegmense: szabadidő és egészségmagatartás (<i>Kovács Klára</i>).....	49
A tanulmányi munka minősége a felsőoktatásban (<i>Ceglédi Tímea, Pusztai Gabriella</i>)	56
Interkulturális tapasztalatok és attitűdök (<i>Dusa Ágnes Réka</i>).....	68
A pedagógusjelölt hallgatók és a munka világa (<i>Kovács Klára</i>).....	74
A pedagógus pályaszocializáció speciális tényezői (<i>Dusa Ágnes Réka</i>).....	78
Összegzés	85
Hivatkozott szakirodalom.....	89

A kutatás háttere, célja és módszerei

A régió pedagógusképzésben résztvevő hallgatóinak longitudinális vizsgálata keretében 2014 tavaszi szemeszterében került sor a vizsgálat első hullámának lebonyolítására. A Szaktárnet K/5. alprogramjának kutatói az első évfolyamon tanulók megkérdezését tűzték ki célul, a következő mérést másodéven, majd a végzés előtt tervezzük elvégezni. 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.

Az első tanévnek jelentős szerepe van a hallgatók felsőoktatási karrierjének alakulásában. A kutatások szerint ebben a periódusban alakulhat ki a hallgatók képzés és az intézmény iránti elkötelezettsége, s ezáltal a szakmai identitás lényeges alapjai születhetnek meg, sőt a szakmai tudás és kritikai gondolkodás terén is ebben az időszakban lépnek előre a legjelentősebbet (Bean 2005; Tinto 1993). Azt is tudnunk kell azonban, hogy a lemorzsolódók nagy része ekkor esik ki, s a kezdeti kudarc kimagaslóan jelentkezik a hátrányosabb helyzetű hallgatók körében (Reason et al. 2006). Szczipanski (1969) is az első évet tartja a szocializáció döntő időszakának, mert szerinte négy, szociológiailag fontos folyamat zajlik le ez idő alatt (a hallgatói szerepsajátítás, a kapcsolatok szerveződése, csoportképződés, oktató-hallgató kapcsolat létesülése és az intézményi térben, illetve kultúrában való tájékozódás). Tinto (1993) szerint a hétköznapi interakciós minták lassú átalakulásában érhetők tetten az átmeneti rítus szakaszai, de kétségtelen, hogy a tanulmányok kezdeti szakaszában kulcsfontosságúak. Bár az első év fontossága nem vitás, már a korai vizsgálatok is felfigyeltek arra, hogy a hallgatók eltérő ütemben szocializálódnak, s ráadásul nagy részük esetében még a második tanulmányi év végén sem zárul le eredményesen a beilleszkedés folyamata (S. Faragó 1986). Ehhez járul hozzá, hogy a folyamat újabb, válságokkal terhes periódusai köszönjenek be a tanulmányok második felében, a végzéshez közeledve egyfajta identitáskriszís léphet fel, amit a hazai kutatások is jeleztek már (Ritoók et al. 1998; Aszódi-Angyal 2007; Szabó 1998; Lakner et al. 2002; Horváth 2007; Kézdy 2007). Vizsgálatunk a pedagógusképzésben résztvevők körében kívánja figyelemmel kísérni a hallgatók felsőoktatási évek alatt történő formálódását.

A felsőoktatás-pedagógiai kutatások eredményeit figyelembe vevő intézményekben az elsőévesekre külön is odafigyelnek: a csoportlétszámokat radikálisan alacsony szintre szorították le a tanulmányok első szakaszában, a hallgatók fejlődését, felzárkózását, karriertervezését támogató elsőéves kurzusokat vezettek be, s a tanulmányi önismeretet, módszereket, időgazdálkodást fejlesztő tréningeket működtettek (Tinto 2003; Thomas 2002; Gensch, Sandfuchs 2007; Bargel et al. 2008).

A kutatás jelen szakaszában 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. A vizsgált régió Magyarországon az Észak-alföldi Régiót, Romániában a Partiumot és Erdély középső részét, illetve Kárpátalját foglalja magába. A vizsgált intézmények a következők voltak: Debreceni Egyetem (DE), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE), Nyíregyházi Főiskola (NYF), Babes-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar (Kolozsvár), Babes-Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti

Kihelyezett Tagozata, Babes-Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata (összevonva BBTE), Partiumi Keresztény Egyetem (PKE), Nagyvárad Állami Egyetem (NE), II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RFKMF). Az alapsokaság az intézmények adatszolgáltatása alapján 979 fő, a minta nagysága pedig 306 fő, ami mintegy 31%-os lekérdezési arányt mutat. Az online vizsgálat során teljes körű lekérdezésre törekedtünk. A korábbi tapasztalatok és a szakirodalom alapján mintegy 10%-os válaszadási hajlandóság a megszokott az ilyen típusú lekérdezéseknél. Az, hogy esetünkben ennél sokkal magasabb, majd egyharmados válaszadási arány teljesült, a partner intézményekben dolgozó oktató kollégák és a megkérdezett hallgatók elkötelezettsége mellett leginkább annak köszönhető, hogy a vizsgált hallgatói populációt igyekeztünk egy adott időpontban és helyszínen, felügyelet alatt megkérdezni, ahol ez megvalósítható volt (természetesen önkéntesen és névtelenül tölthették ki online a kérdőíveket egy erre alkalmas számítógépes teremben). A debreceni egyetemisták esetében a nagy elemszám miatt ez kevésbé volt kivitelezhető, így ők több vizsga alkalmával papíron töltötték ki a kérdőíveket, majd az adatokat egy adatbázisban összesítettük. A módszer korlátai, hogy az online lekérdezésnél nehezen lehet biztosítani azt, hogy minden alany azonos eséllyel kerüljön a mintába, s így valószínűségi mintát kapjunk, ezáltal a reprezentativitás is nehezebben érhető el. Ezt az adatbázis karonkénti súlyozásával korrigáltuk, mivel a teljes létszámadatok a rendelkezésünkre állnak. A módszer előnye, hogy felhasználóbarát felületen a hallgatók igényeinek megfelelően történt a lekérdezés, a kitöltött kérdőívekből az Evasys-rendszer segítségével pedig azonnal elemezhető adatbázist kaptunk.

A válaszadási hajlandóság intézményenként eltérő volt. A legtöbb kérdőív a Debreceni Egyetemről érkezett (103 darab), míg a legkevesebb a Debreceni Református Hittudományi Egyetemről (két db). A határon túli intézményekből eltérő arányban érkeztek kérdőívek, a legtöbbet a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói töltötték ki, 83 db, míg a legkevesebbet a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai, akik négy kérdőívet töltöttek ki. A Babes-Bolyai Tudományegyetem és kihelyezett tagozatai 42 kérdőívvel, a Nyíregyházi Főiskola (NYF) 34 kérdőívvel, a Nagyvárad (Állami) Egyetem (NE) 36 kérdőívvel járult hozzá az adatbázishoz, két kérdőívről nem tudjuk, hogy honnan érkezett (1. táblázat).

<i>Intézmény</i>	<i>Kitöltött kérdőívek száma</i>	<i>%</i>
Debreceni Református Hittudományi Egyetem (DRHE)	2	0,7
Debreceni Egyetem (DE)	103	33,9
Babes-Bolyai Tudományegyetem és kihelyezett tagozatai (BBTE)	42	13,8
Partiumi Keresztény Egyetem (PKE)	4	1,3
Nagyvárad Állami Egyetem (NE)	36	11,8
Nyíregyházi Főiskola (NYF)	34	11,2
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (RFKMF)	83	27,3
Összesen	304	100

1. táblázat Kitöltött kérdőívek száma intézményenként (N=304)

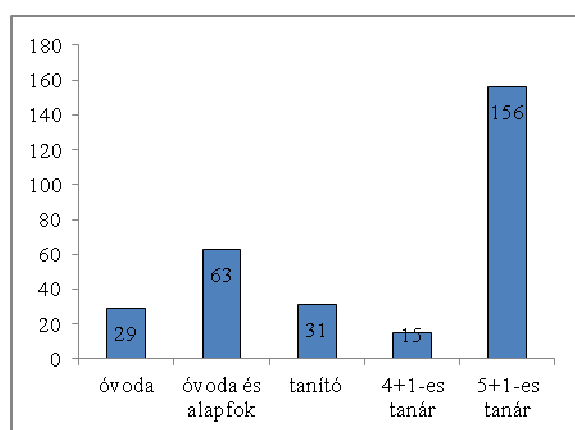
Az óvodapedagógusi képzést a DE (20 fő a mintában) és a II. RFKMF (9 fő) indította a 2013-2014-es tanévben. Az óvodapedagógus és tanító képzést összevontan a külföldi felsőoktatási intézmények nyújtották NE (33 fő), PKE (4 fő) és BBTE (26 fő). Tanítóképzés a DRHE (2

fő), a BBTE (6 fő), az NYF (19 fő) és a II. RFKMF (4 fő) indított. Az oktatás magasabb fokára átlépve a 4+1-es tanárképzés csak a NYF-en jelent meg 15 fővel, az 5+1-es képzés magyarországi egyetemi sajátosság, de idesorolhatók a határon túli tanárképzések is. Ennek megfelelően a DE (82 fő), a BBTE (3 fő), az NE (1 fő), a II. RFKMF (70 fő) indított ilyen jellegű képzést. A 2. táblázatból is kivehető, hogy a visszaküldött kérdőívekben az 5+1-es képzés jelenik meg a legnagyobb arányban, több mint 50%-kal.

	Óvoda	Óvoda és alapfok	Tanító	4+1 tanár	5+1 tanár
Debreceni Református Hittudományi Egyetem	0	0	2	0	0
Debreceni Egyetem	20	0	0	0	82
Babes-Bolyai TE és kihelyezett tagozatai	0	26	6	0	3
Partiumi Keresztény Egyetem	0	4	0	0	0
Nagyvárad Állami Egyetem	0	33	0	0	1
Nyíregyházi Főiskola	0	0	19	15	0
II. Rákóczi Ferenc KMF	9	0	4	0	70
Összesen	29	63	31	15	156

2. táblázat A hallgatók megoszlása intézmények és képzési fokokként visszaküldött kérdőívek alapján (N=294)

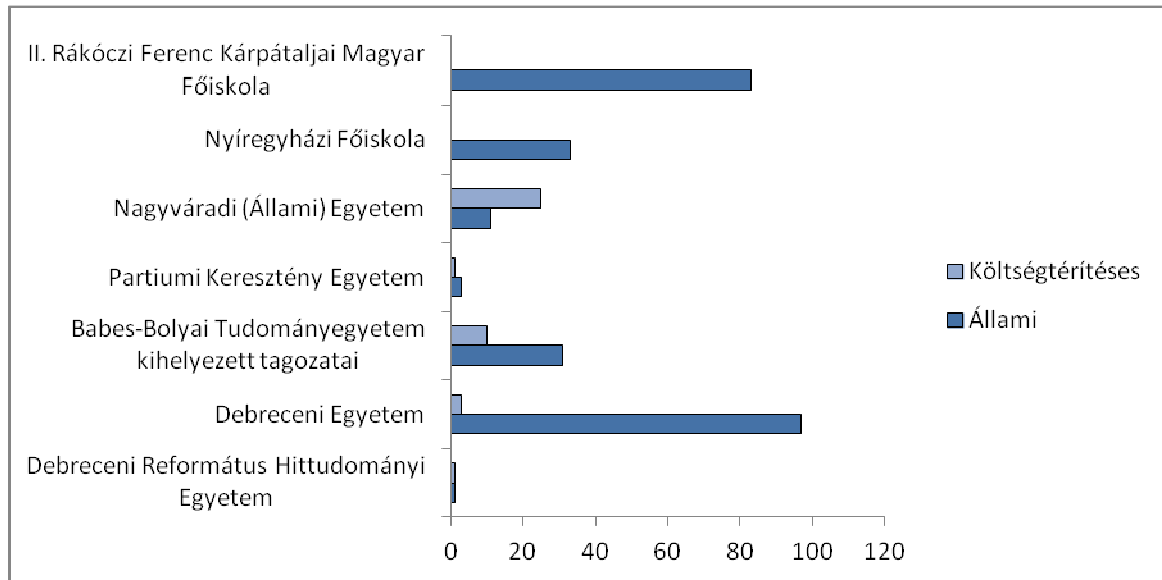
Amint a 1. ábrán is látszik, a visszaküldött kérdőívekben a hallgatók több mint fele az 5+1-es képzési rendszerben tanul, továbbá kiemelkedik a határon túl nagy hagyománnyal rendelkező óvodai és alapfokú képzés. A legkevesebb hallgató a 4+1-es képzési rendszerben van a mintánkban (1. ábra).



1. ábra A hallgatók megoszlása képzési típusonként abszolút számokban (N=294)

Finanszírozási forma szerint nagy különbség látható a magyar és román felsőoktatási intézmények között. Míg a magyar felsőoktatási intézményeknél a DE-n (3) és a DRHE-n (1)

találhatunk költségtérítéssel hallgatókat, mely rendkívül kicsi arány, addig a NE esetében 25 hallgató, a BBTE-en 10 és a PKE-en egy hallgató fizet a pedagógusképzésért (2. ábra).

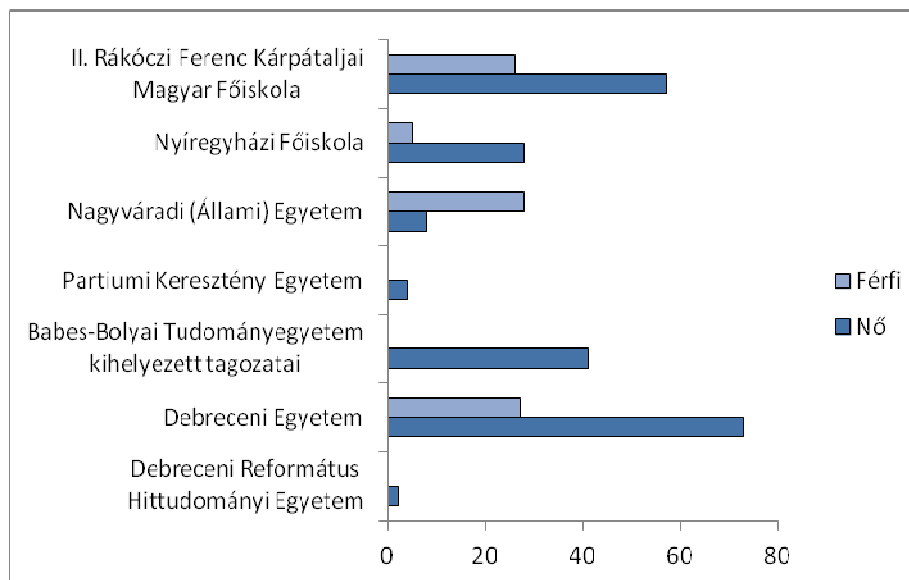


2. ábra A hallgatók megoszlásafinanszírozási forma szerint abszolút számokban (N=299)

A gyorsjelentés további részében közöljük a legfontosabb alapeloszlásokat a fent bemutatott kutatási területeken, majd pedig megvizsgáljuk az egyes társadalmi háttérváltozók hatását ezen, s az ezekből készített összevont változókra. Megnézzük, hogy milyen különbségeket találunk a nemek, a szülők iskolai végzettsége, a lakóhely településtípusa, a szubjektív anyagi helyzet mentén. Mivel vannak adataink román tannyelvű és a kérdőívet román nyelven kitöltő pedagógushallgatóktól, módunk van összevetni az adatokat ebből a szempontból is. Azonban az összehasonlítás csupán mértéktartóan értelmezhető, hiszen a román nyelven kitöltők nem reprezentálják a vizsgált térség román tannyelvű pedagógusképzésében résztvevő hallgatókat. Elemzésünkben kiemelkedően fontos célnak tekintjük, hogy a Debreceni Egyetem pedagógusképzésében résztvevő hallgatók arculatát a lehető legsokoldalúbban rajzoljuk meg, ezért összehasonlítottuk őket más magyarországi, a romániai és a kárpátaljai diákokkal. A hallgatókat összehasonlítottuk abból a szempontból is, hogy a képzés végén szerzhető diploma milyen oktatási szinten jogosít pedagógus tevékenység ellátására, s két nagyobb csoportot különítettünk el a létszámok kezelhetősége miatt: azokat, akik óvopedagógusok vagy tanítók lesznek és ISCED 0 és ISCED 1 szinten fognak dolgozni, s azokat, akik tanárok lesznek, vagyis ISCED 2 és ISCED 3 (esetleg ISCED 4) szinten tanítanak majd. A statisztikai elemzéseket SPSS programcsomag segítségével végeztük.

Pedagógusképzésben résztvevők demográfiai és társadalmi jellemzői (Pusztai Gabriella, Hegedűs Roland)

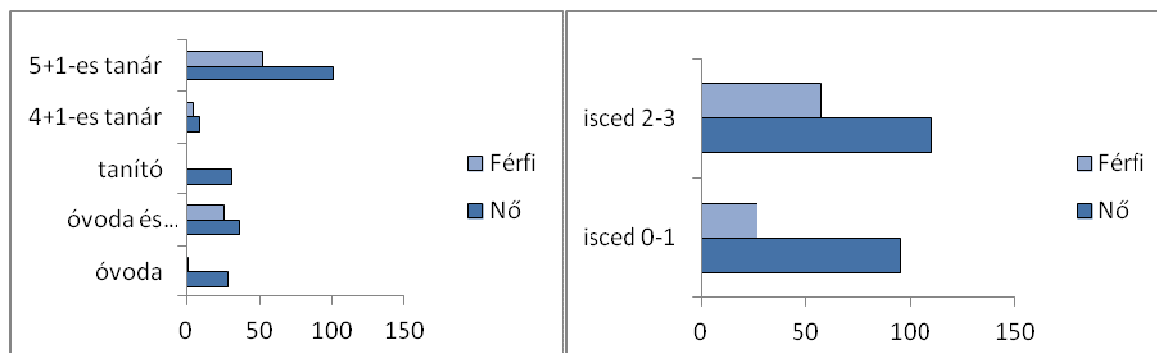
Összesen 213 nő és 84 férfi van az adatbázisban. A nem szerinti megoszlás tükrözi a pedagógusszakmában megszokott férfi-nő arányt. Ez alól kivételt képez a Nagyváradai Egyetem román tannyelvű pedagógushallgató társadalma, ahol a férfiak nagyarányú túlsúlya a jellemző. A DE-en egynegyed a férfi és háromnegyed a női hallgatók aránya. Az NYF-en nagyon alacsony a férjhallgatók száma (3. ábra).



3. ábra A hallgatók megoszlása nem szerint abszolút számokban (N=299)

Korábbi kutatási és statisztikai eredmények azt mutatják, hogy minél magasabb az oktatási szint (óvodától gimnáziumig) annál inkább növekszik a férfiak aránya a pedagógusok között. Jelen esetben is azt láthatjuk, hogy a férjhallgatók az 5+1-es képzési rendszerben érnek el magas számot (52 fő), de a leendő óvodapedagógusok és tanítók között is feltűnnek a férjhallgatók (26 fő). Ez leginkább a Romániában lévő oktatási rendszernek/képzésnek köszönhető, miszerint olyan végzettséghez jutnak a hallgatók, mellyel óvodában és iskolában is munkát vállalhatnak. Ennek áthidalása érdekében alkalmaztuk az ISCED csoportosítást, miszerint az óvoda, óvoda és alapfok, továbbá a tanító alkotja az ISCED 0-1-re, míg a 4+1 és az 5+1 tanár alkotja az ISCED 2-3-ra képesítő szakokat. Ennek alapján az ISCED 0-1-ben 95 nő és 27 férfi, míg az ISCED 2-3-ban 110 nő és 57 férfi található. Az eredmények arra vallanak, hogy a pedagóguspályákon az iskolarendszer alacsonyabb szintjein térségünkben a

továbbiakban is erősebb marad a női túlsúly az iskolarendszer magasabb szintjeihez képest, ahol a női túlsúly mellett valamivel nagyobb lesz a férfi tanárok aránya.



4. ábra: A férfiak és nők aránya szakonként és ISCED besorolás alapján abszolút számokban (N=289)

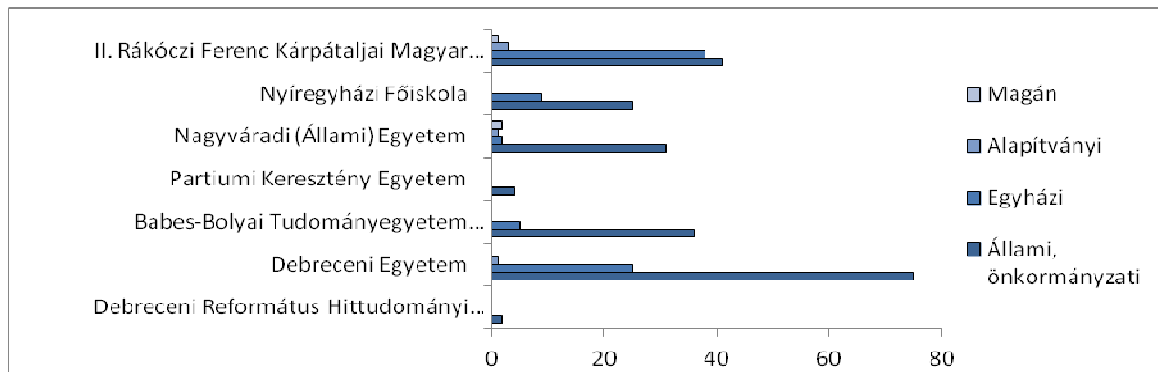
A pedagógusképzésben tanulók többsége 1992-1996 között született, de nagy szórást mutat e tekintetben az adatbázis összetétele, mivel a legidősebb hallgató 1967-ben született, míg a legfiatalabbak 1997-ben születtek. A hallgatók több mint egyharmada 1994-es születésű, a fiatalabb korosztályt a határon túli hallgatók képviselik, mivel ott az alap- és középfokú oktatás kevesebb, mint 12 év (1. táblázat).

<i>Születés éve</i>	<i>Hallgatói létszám</i>
1967	1
1968	1
1976	1
1980	2
1985	1
1986	2
1987	3
1988	1
1989	5
1990	1
1991	5
1992	16
1993	42
1994	123
1995	49
1996	48
1997	2

1. táblázat A hallgatók megoszlása születési évszám szerint (N=303)

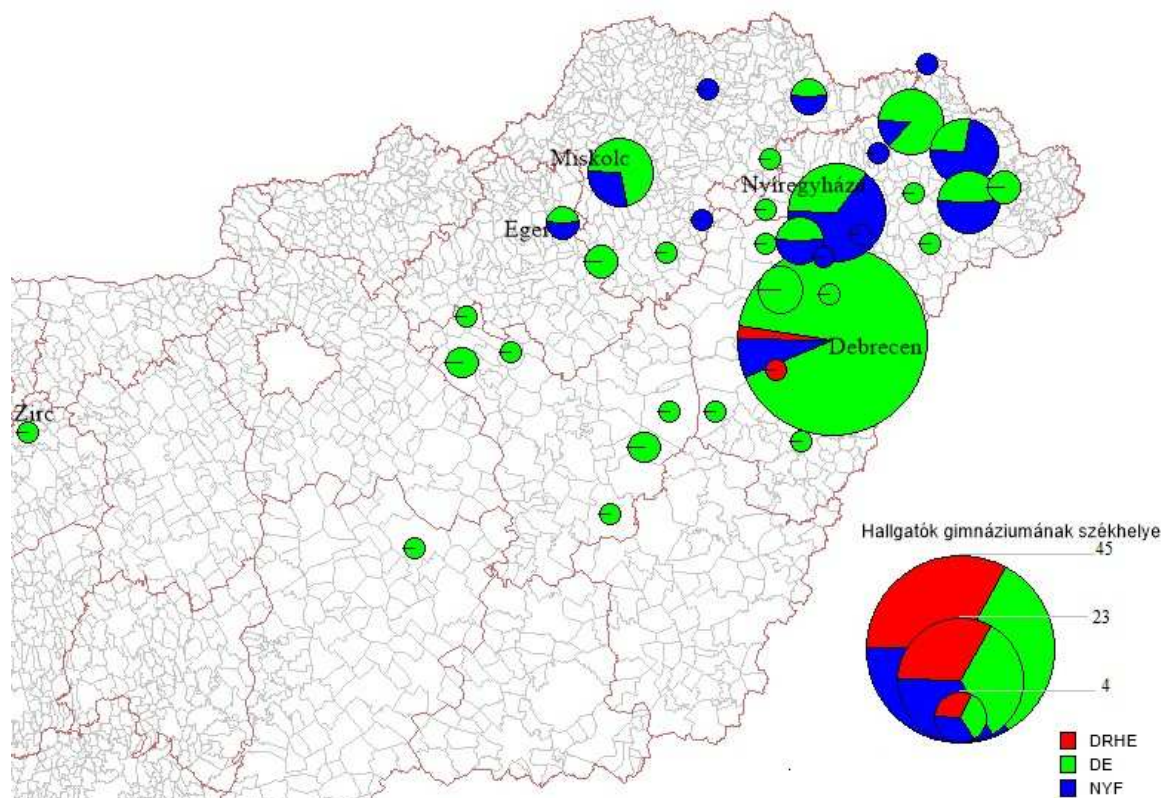
Minden vizsgált intézmény esetében az állami fenntartású iskolákból érkeztek a hallgatók a legnagyobb arányban, őket követik az egyházi iskolák diákjai, akiknek aránya a II. RFKMF esetében majdnem eléri az állami iskolákból érkező hallgatók arányát, de a magyarországi intézmények esetén is meghaladja a vonzáskörzetbeli fenntartói arányok alapján várható mértéket. A választ adó pedagógushallgatók körében a magániskolákból érkezők jelenléte

elenyésző a magyarországi intézményekben, míg a NE és a II. RFKMF hallgatói között megjelentek kis számban (5. ábra).



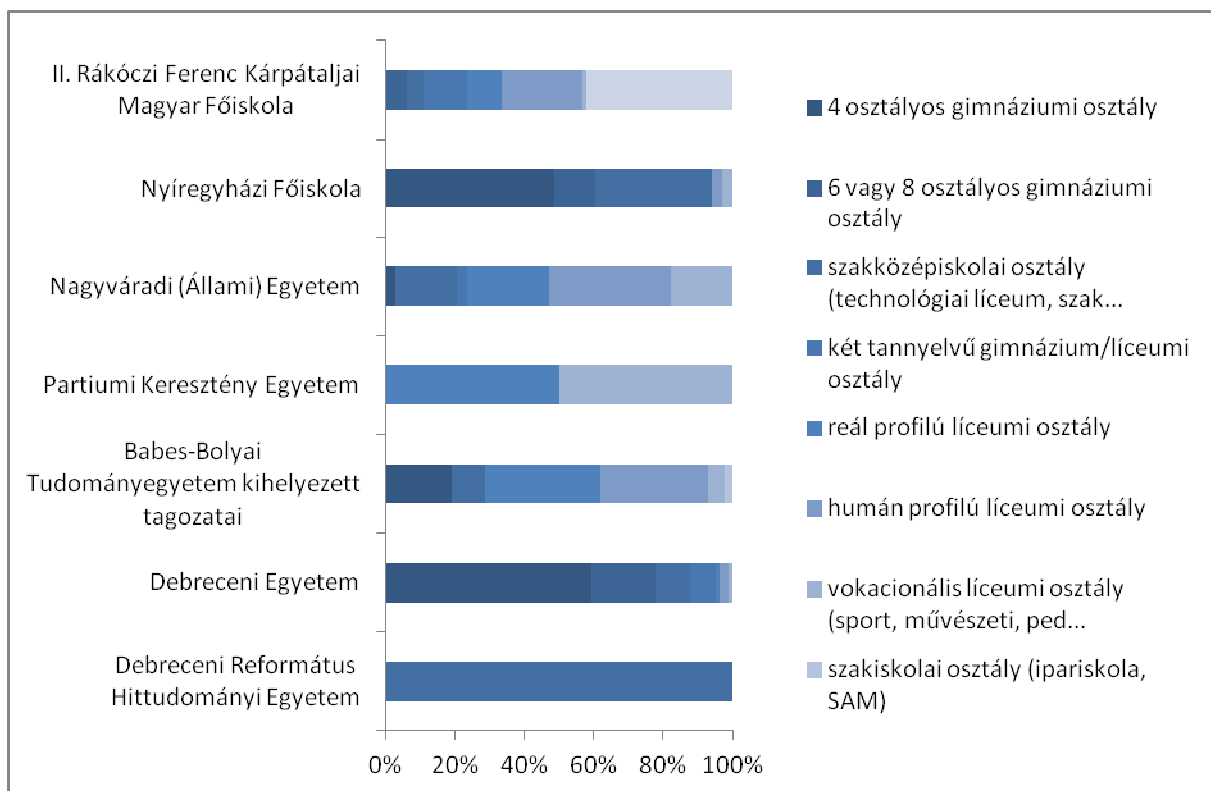
5. ábra A hallgatók megoszlása érettségit adó középiskolájuk fenntartói típusai szerint (N=301)

Az érettségit adó középiskola székhelyére vonatkozó kérdésre 132 magyar hallgató adott választ. A vizsgált tanárképző intézmények leginkább az Észak-Alföldi régióra és az Észak-Magyarországi régió keleti felére fejtik ki szívóhatásukat. Népeségarányosan a megyeszékhelyekről érkezik több hallgató, ennek megfelelően Debrecen és Nyíregyháza emelkedik ki, továbbá megjelenik Miskolc és Eger is mint kibocsátó megyeszékhely. Figyelemre méltó, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megye keleti felében lévő nagyobb városok (Fehérgyarmat, Mátészalka, Kisvárd) is kiemelkedő kibocsátó körzeteknek tűnnek a pedagógusképzés számára. A Debrecentől délnyugatra eső területekről a Nyíregyházi Főiskola már nem tud hallgatókat vonzani a gimnáziumokból, ezzel ellentétben a Nyíregyházán túli területekről Debrecen nagymértékben képes magához csalni hallgatókat. A Dunántúlról (pl. Zirc középiskolájából) is érkezett hallgató a Debreceni Egyetemre (6. ábra).



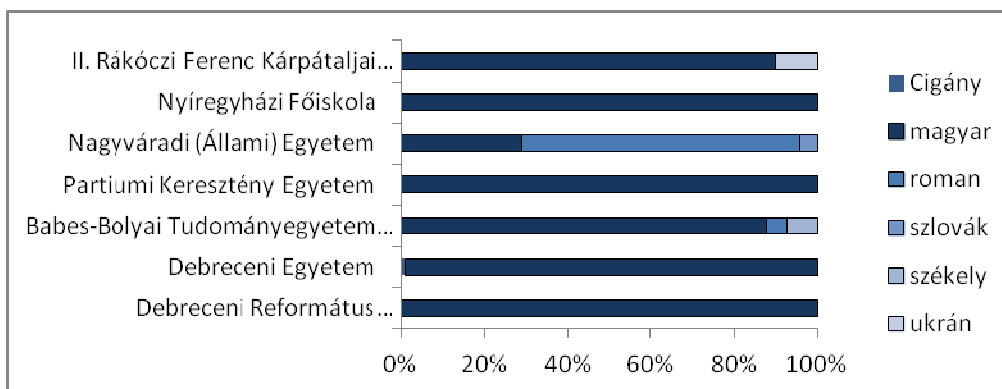
6. ábra: A pedagógusjelölt hallgatók gimnáziumának székhelye (N=132)

A DE pedagógushallgatóinak közel 60%-a négyosztályos gimnáziumból érkezett, a második legnagyobb hányadot pedig a hat- és nyolcosztályos gimnáziumból jövők tudhatják magukénak. Az NYF esetében csökken a gimnáziumi tanulók száma, és lényegesen megnő a szakközépiskolai tanulók aránya. A külföldi intézményeknél nagyszámban találunk humán és reálprofilú líceumból érkező hallgatókat, míg a II. RFKMF esetében a hagyományos tizenegy osztályos középiskolából érkezett a hallgatók több mint 40%-a (7. ábra).



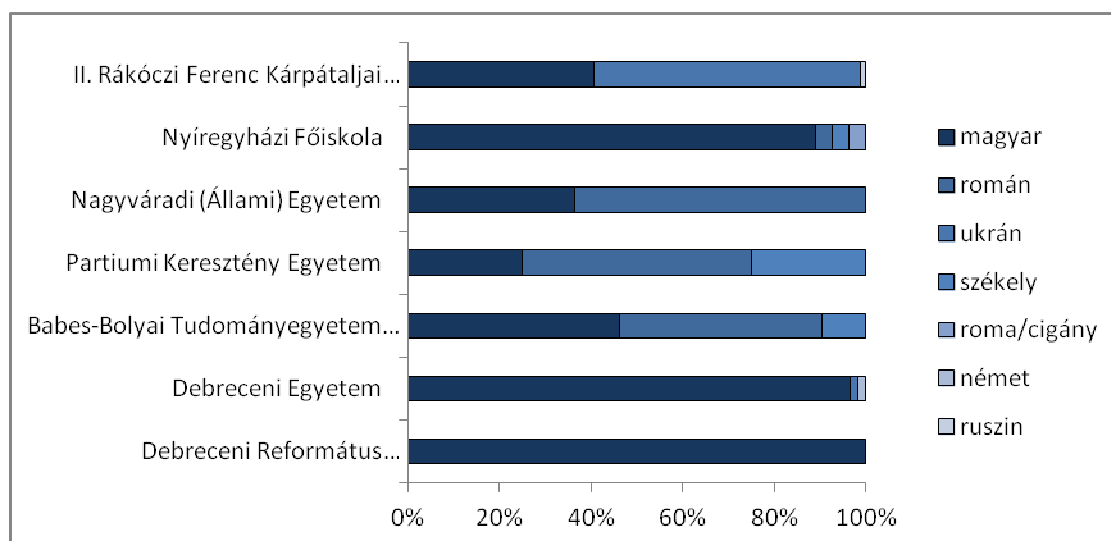
7. ábra A hallgatók megoszlása a középiskolájuk típusa szerint (N=277)

A hallgatókat megkérdeztük arról, hogy milyen nemzetiségűnek vallják magukat, nyitott kérdést tettünk fel, s több válasz megadását is lehetővé tettük, a válaszadók egyharmada élt a többes önbesorolás lehetőségével. Az NE kivételével minden felsőoktatási intézményben a magyar nemzetiségű pedagógushallgatók vannak többségben, a válaszadók egyharmada az országhatáron kívüli intézmény pedagógushallgatója, s a romániai magyar pedagógushallgatók elsősorban ISCED0-1 szintre készülnek. Az NE válaszadóinak kétharmada román nemzetiségűnek vallja magát. A BBTE esetében a magyar nemzetiségűek mellett a magukat székelynek és románnak nevezők is jelen vannak, míg a II. RFKMF-en a válaszadók egytizede ukrán nemzetiségűként azonosította magát. A válaszadók között mindössze két olyan hallgató van, akik cigánynak tartják magukat (8. ábra).



8. ábra: A hallgatók megoszlása aszerint, hogy milyen nemzetiségűnek tartják magukat elsődlegesen (N=278)

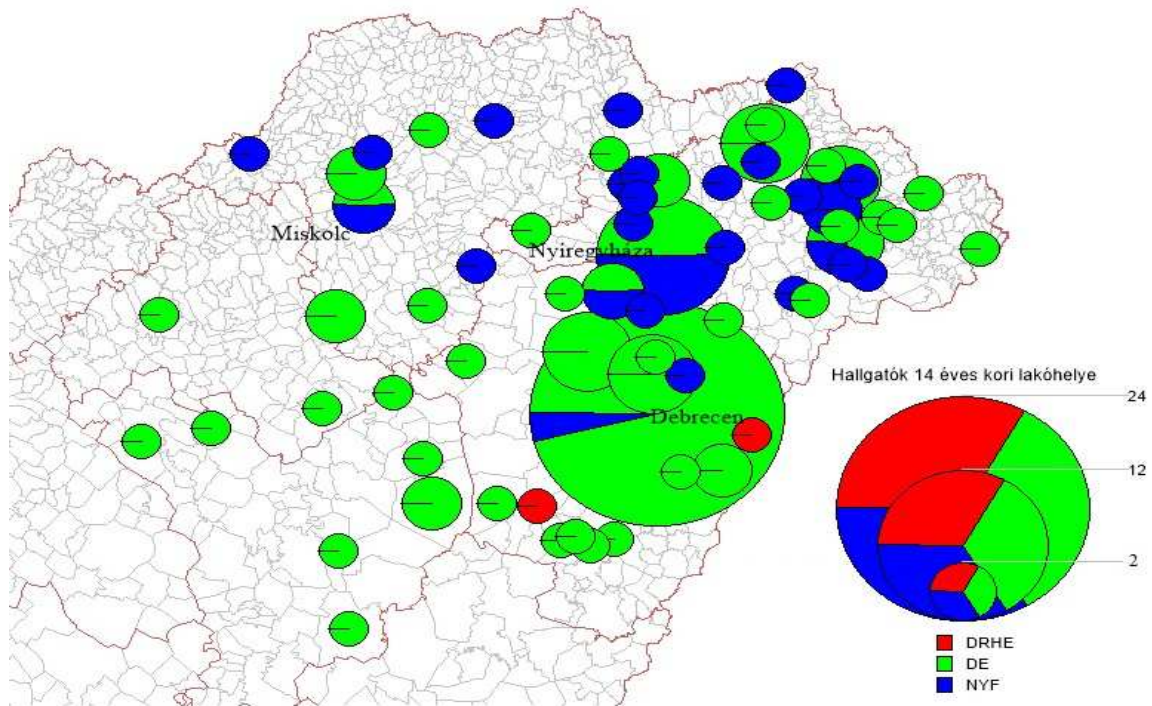
Ami a másodlagos nemzeti önbesorolást illeti, a magyar felsőoktatási intézményekben kevesebben éltek ezzel a lehetőséggel, de elvétve előfordulnak német, román, székely és cigány identitással is bíró hallgatók. Az NE-en többségben vannak a másodlagosan román nemzetiségűek, továbbá ez látható a PKE és a BBTE esetében is, de itt a magukat másodlagosan székelyként azonosítók is megjelennek. A II. RFKMF esetében a magyar/ukrán arány mint második nemzetiség 41-59% (9. ábra).



9. ábra: A hallgatók megoszlása aszerint, hogy milyen nemzetiségűnek tartják magukat másodsorban (N=233)

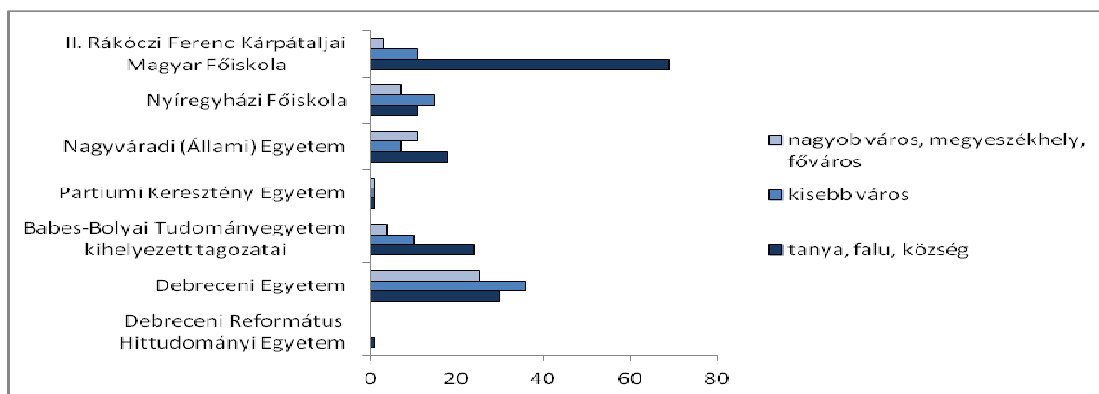
A hallgatók 14 éves kori lakóhelyével kapcsolatban látható a szóródás a 2. ábrához képest. Debrecen erőteljes kibocsátó szerepe a pedagógushallgatók lakóhelye tekintetében is megmutatkozik. Nyíregyházán élő hallgatók fele Debrecenbe érkezik továbbtanulni, a középiskola székhelyével összevetve ez lényegesen nagyobb arány. Ebből arra lehet következtetni, hogy a megyeszékhelyen érettségiző, de máshonnan származó fiatalokat már kevésbé vonzza a Debreceni Egyetem. Érdekes, hogy ezen az ábrán a nagyobb városokban élők, úgy, mint Fehérgyarmat, Kisvárd, Mátészalka hallgatóinak túlnyomó része Debrecenbe megy továbbtanulni. Ebből az a következtetés vonható le, hogy a kisebb településeken élők, akik a középiskolai tanulmányok miatt már elkerültek otthonról, inkább a Nyíregyházi

Főiskolát részesítik előnyben, míg a középiskolával bíró vidéki városokban élők inkább a Debreceni Egyetemet választják (10. ábra).



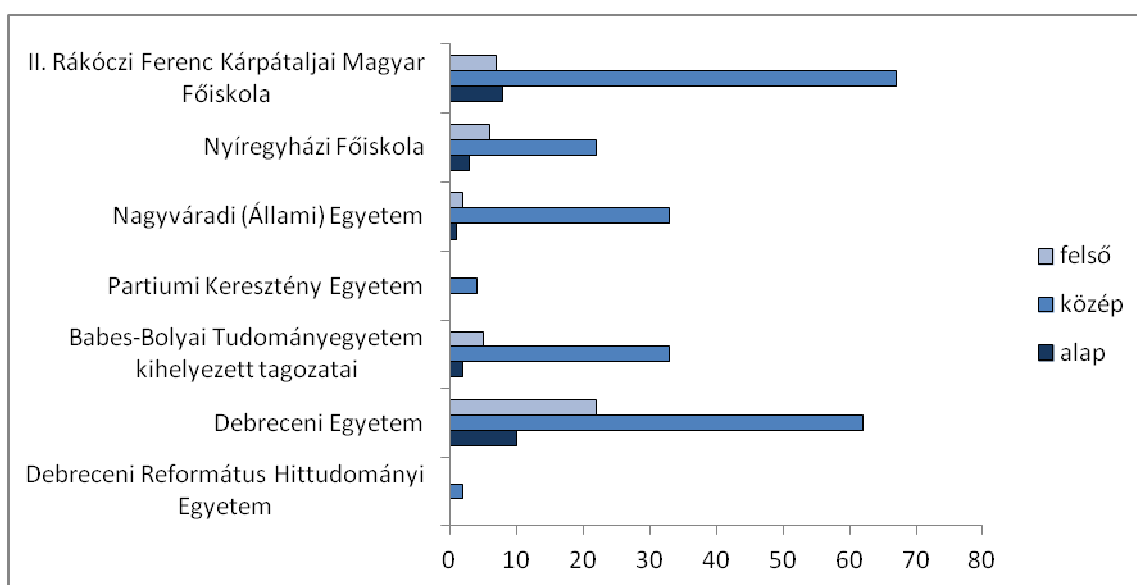
10. ábra: A hallgatók megoszlása 14 éves kori lakóhelyük szempontjából (N=122)

A külföldi felsőoktatási intézmények hallgatói leginkább kisebb településekről származnak, ezek közül is kiemelkedik a II. RFKMF, amelynek hallgatói többnyire a kisebb települések irányából érkeznek Beregszászba. Az NYF és a DE esetében a kisebb városok fiataljai jelentik a fő merítési bázist, ezt követően a kis települések (tanya, falu, község) kibocsátó szerepe következik, s a megyeszékhelyek (nagyvárosok) lakói a legritkábban jelentek meg a magyarországi pedagógusjelölt válaszadók körében (11. ábra). Ez azért érdekes, mert ez a két intézmény megyeszékhelyen található, a pedagógusképzéseknek mégsem sikerül a helybeli hallgatókra vonzerőt gyakorolni, így a pedagógusjelölt hallgatók inkább a környező településekről érkeznek.



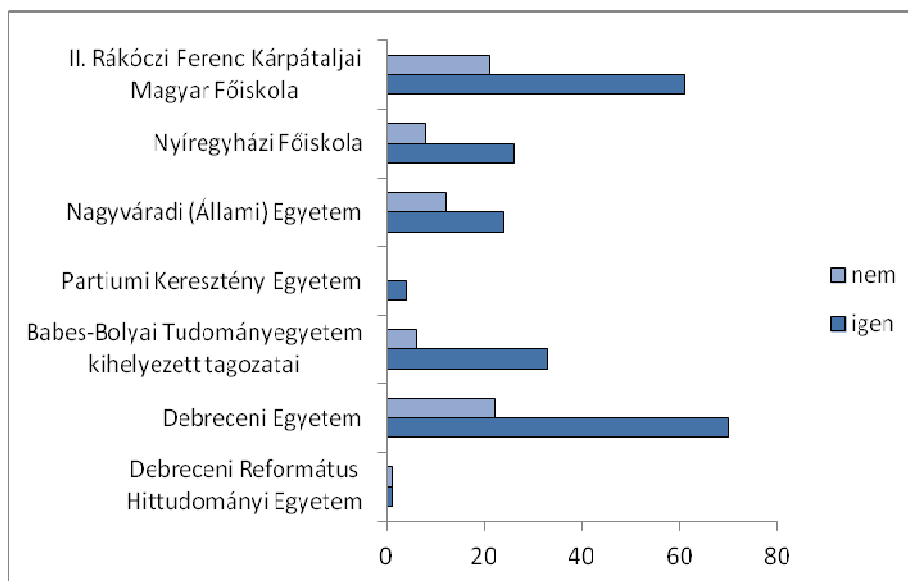
11. ábra: A hallgatók megoszlása a lakóhelyük településtípusa szerint (N=285)

A társadalmi státus kiemelt fontosságú mutatója a szülői iskolai végzettség. A pedagógushallgatók esetén ennek jelentősége túlmutat az általánosan használt társadalmi indikátorén, hiszen a szülők iskolázottságából egyszersmind a családban elérhető kulturális és anyagi erőforrásokra is lehet következtetni, amelyek a fiatal rendelkezésére állnak a pályára való felkészülés során. A régióink pedagógusképzésének alapvető vonása, hogy az apák végzettsége minden vizsgált felsőoktatási intézményben túlnyomórészt középfokú. Jóval alacsonyabb arányú csoportot képeznek azok a hallgatók, akiknek felső- vagy alapfokú végzettségű édesapja van, de az alapfokú végzettséggel rendelkező édesapák/nevelőapák száma csak a II. RFKMF-en haladja meg a felsőfokú végzettségűekét. Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy a középfokú végzettségű apák gyermekeit vonzzák a legerőteljesebben a pedagógus pályák (12. ábra).



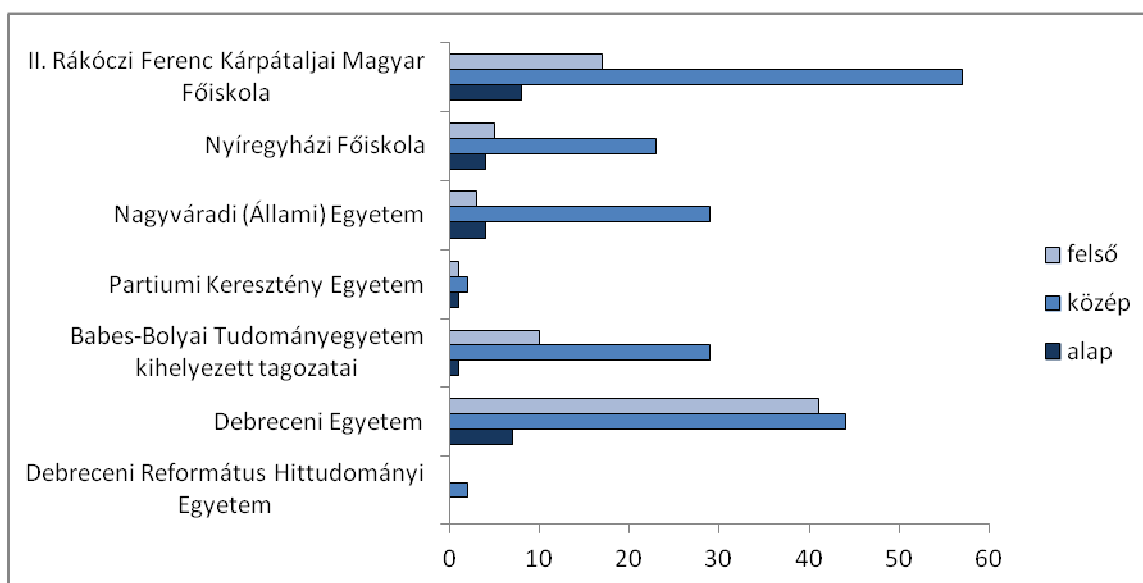
12. ábra A hallgatók megoszlása az édesapák/nevelőapák legmagasabb iskolai végzettsége szerint (N=289)

Az utóbbi évtizedben végzett hallgatói vizsgálataink egyik legmegdöbbentőbb eredménye volt, hogy szinte minden második család rendelkezett munkanélküliséggel kapcsolatos tapasztalattal (Pusztai 2011). A 2014-ben választ adó pedagógushallgatók körében az édesapák/nevelőapák többsége minden felsőoktatási intézményben dolgozik, csak az arányok térnek el. Legrosszabb helyzetben a II. RFKMF hallgatói vannak, legnagyobb mértékben ezen intézmény hallgatóinak apáinak kell családjukat biztos munkahely nélkül fenntartani. A magyarországi intézmények hallgatói jobb helyzetben vannak ebben az összevetésben, de más régiókkal összevetve igen magas a munkanélküli arány (13. ábra).



13. ábra: Az apák megoszlása a munkapiaci státusz tekintetében (N=289)

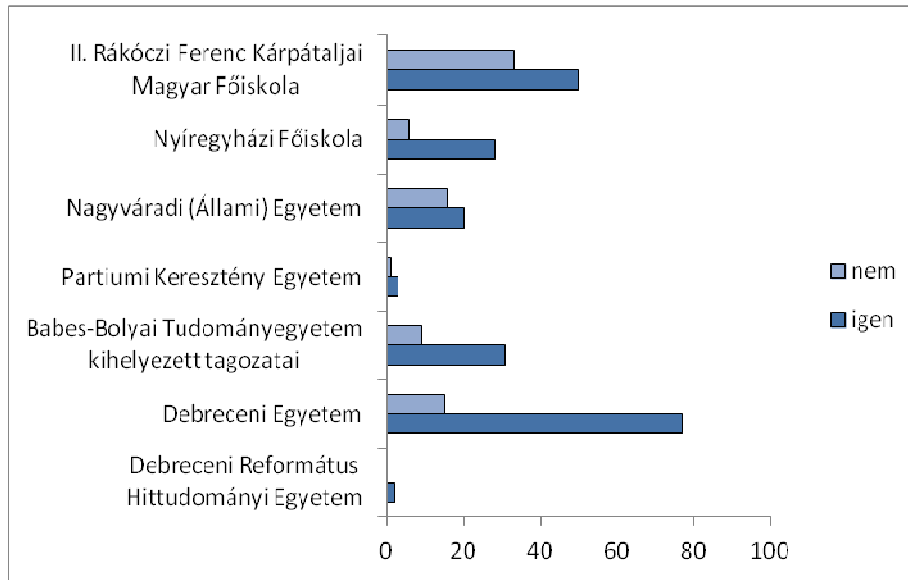
Az édesanyák/nevelőanyák végzettségét vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az apákéhoz hasonlóan a középfokú végzettség élvez előnyt, de a korábbi regionális hallgatói vizsgálataink eredményével összhangban az édesanyák/nevelőanyák kétszer annyian rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, mint az apák (Pusztai 2011). A Debreceni Egyetem esetében a diplomás anyák aránya alig marad el a középfokú végzettségű anyákétól. A II. RFKMF és a BBTE kihelyezett tagozata esetében lényegesen nagyobb a felsőfokú végzettségű anyák aránya, mint az alafokúaké. A NE esetében látjuk azt, hogy az alafokú végzettségű anyák valamivel többen vannak a felsőfokúakkal szemben. A DE kivételével a pedagógushallgatók döntő többsége középfokú édesanyák támogatására számíthat (14. ábra).



14. ábra: A hallgatók megoszlása az édesanyák/nevelőanyák legmagasabb iskolai végzettsége szerint (N=288)

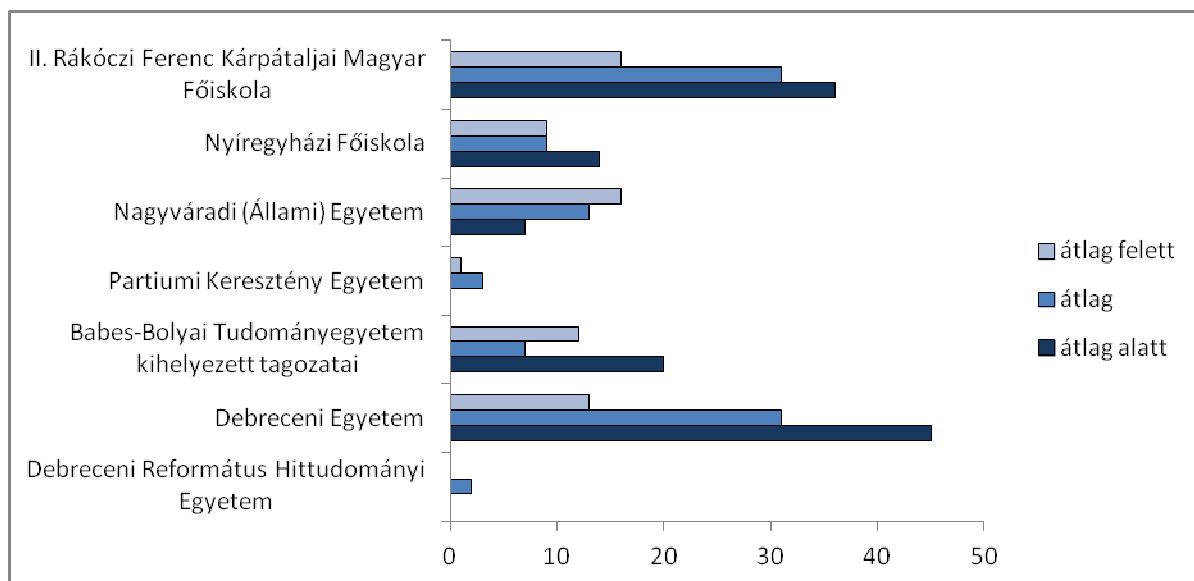
A diagramok összevetésében az látszik, hogy Magyarországon több nő dolgozik, mint férfi. Ez megfigyelhető mind a három felsőoktatási intézmény tekintetében. A vizsgálatba bevont

romániai és ukrainai intézmények pedagógushallgatói esetében ennek pont fordítottja tapasztalható, miszerint kevesebb nő dolgozik, mint férfi. Ez a nemek iskolázottsági mutatói és a családi munkamegosztás országonként eltérő jellemzőivel is magyarázható, de összességében és háztartásokra vetítve nem elhanyagolható a munkapiaci vonatkozásban nehézségekkel küzdő környezetből érkező pedagógushallgatók aránya (15. ábra).



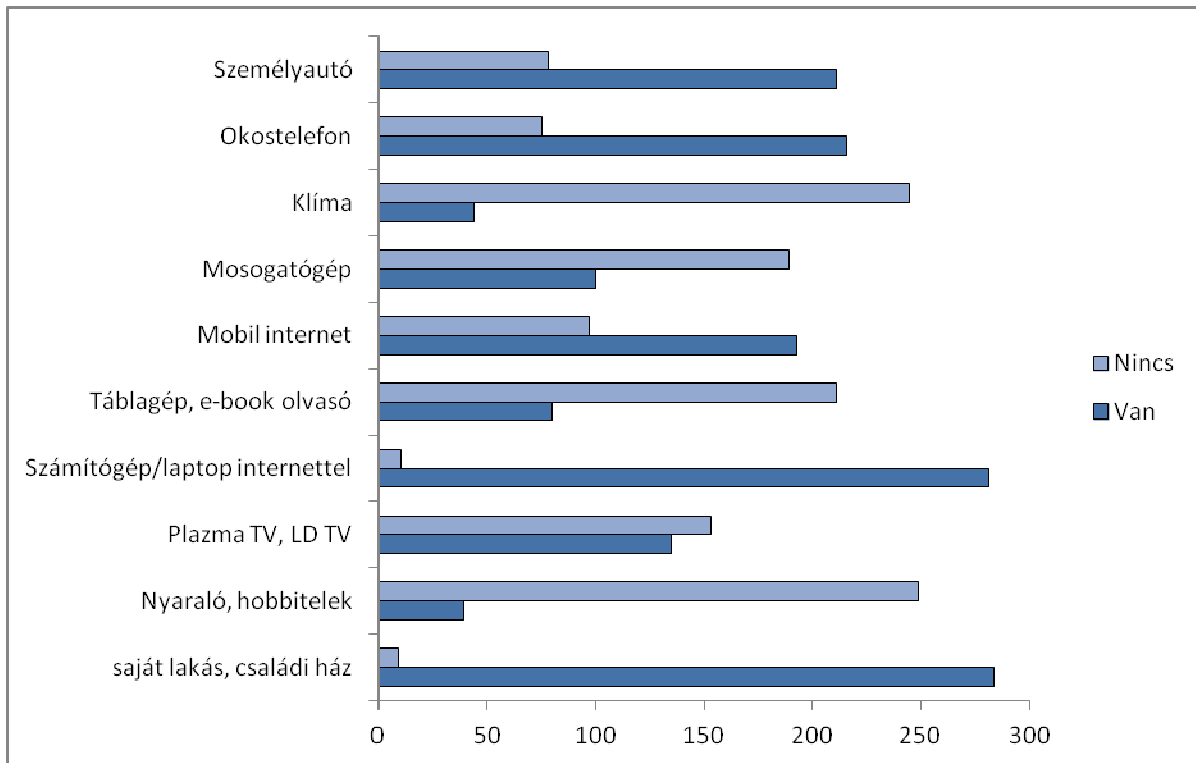
15. ábra: A anyák megoszlása a munkapiaci státus tekintetében (N=291)

A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók összességében a családjuk anyagi helyzetét átlag alattinak tartják, ez alól egyedül az NE hallgatói képeznek kivételt, ahol a hallgatók többsége úgy véli, átlag feletti színvonalon él. Leginkább a magyar felsőoktatásban tanulók érzik magukat átlagnál rosszabb anyagi helyzetben. Mivel valószínűleg hallgatótársaikkal vetik össze magukat, ebből arra következtethetünk, hogy nemcsak objektíve, de relatíve is hátrányosabb helyzetűek a pedagógusképzésben tanulók a régiókban (16. ábra).



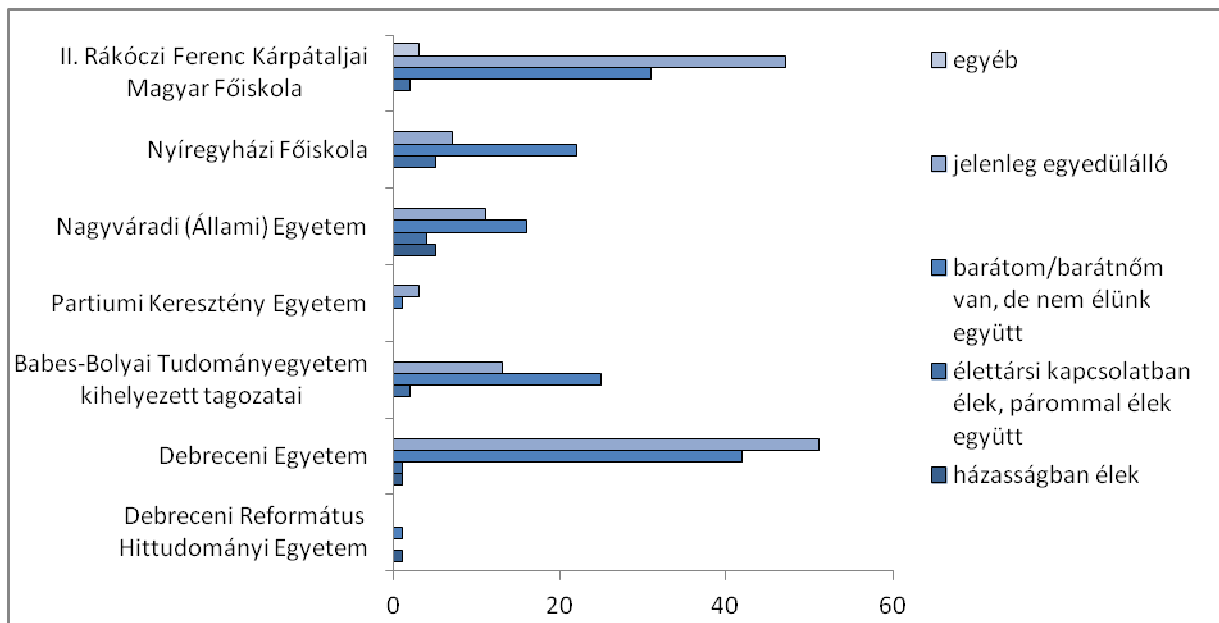
16. ábra: A hallgatók megoszlása anyagi helyzetük megítélése szerint (N=285)

Megvizsgáltuk, hogy objektíven mérve milyen gazdasági helyzetben vannak a vizsgált hallgatók. Ehhez különböző javakat soroltunk fel, s megnéztük, hogy a megkérdezett vagy családja rendelkezik-e ezekkel. Lényeges és a tanulmányi munkát is befolyásoló adat, hogy a hallgatók nagy többsége rendelkezik számítógéppel/lappal, s mobil internet és okostelefon is sokaknak rendelkezésére áll. Ezzel szemben olyan kényelmi berendezések, mint a klímaberendezés, a mosogatógép, a táblagép és a nyaraló ebben a környezetben olyan luxusnak számítanak, mellyel a családok többsége nem rendelkezik, míg a modernebb televízió készülékekkel lényegében a családok fele rendelkezik, ami nem keveset sejtet a családok szabadidős szokásaira vonatkozólag is (17. ábra).



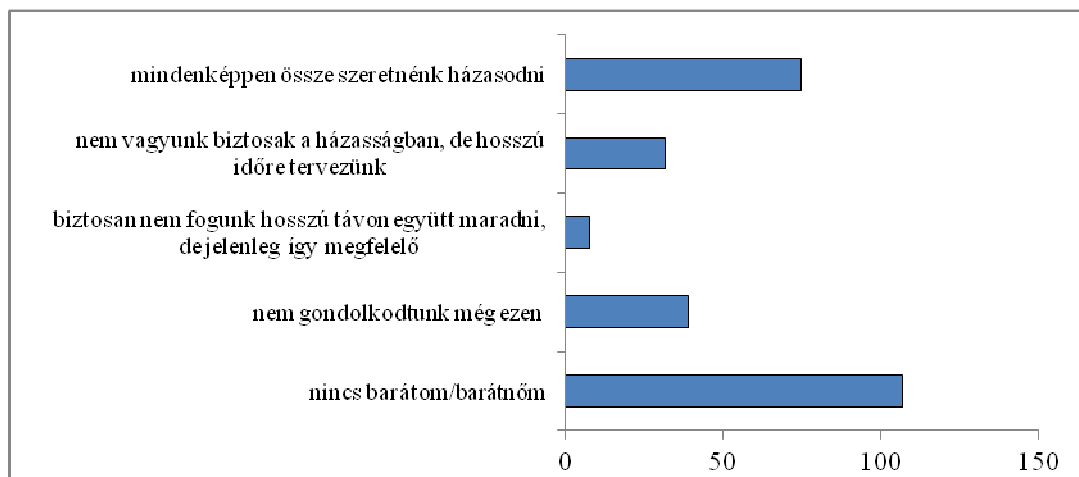
17. ábra: A hallgatók (és családjaik) különböző javakkal való rendelkezése (N=288-292)

A hallgatók családi állapota tekintetében a DE, PKE és a II. RFKMF hallgatói esetében az egyedülálló hallgatók vannak többségben, míg az NYF, az NE és a BBTE esetében a baráttal és barátnővel rendelkező hallgatók képviselik a nagyobb hányadot. Az élettársi kapcsolatban élők aránya lényegesen elmarad az eddig említettektől, továbbá a házasság is nagyon minimális szinten van jelen, bár ez alól kivételt képez az NE (18. ábra).



18. ábra A hallgatók megoszlása családi állapot, párkapcsolat szerint (N=294)

A hallgatók több, mint egyharmada nem él kapcsolatban. A kapcsolatban élők többsége hosszútávra tervez, és nagy részük össze szeretne házasodni jelenlegi párjával. Elenyésző kisebbséget képeznek azok, akik jelenlegi párjukkal csupán rövid távra terveznek (19. ábra).



19. ábra: A hallgatók párkapcsolati tervei (N=261)

A hallgatók társadalmi státusának pontos meghatározásához nem csupán a vertikális egyenlőtlenségi rendszerekben való elhelyezkedést vettük számításba, hanem a kulturális és kapcsolati mezőben való elhelyezkedésüket is. A Kárpát-medence keleti részén egy multietnikus és multikonfeszziós közegben mozogva lényeges társadalmi ténynek számít a vallásosság számos dimenziója. Korábbi kutatásaink azt mutatták, hogy a magyarországi felsőoktatási régiók pedagógusképzésében résztvevő hallgatók vallásosságát összevetve régióink markáns megkülönböztető jegye az átlagosnál vallásosabbak nagyobb aránya

(Jancsák 2012). Másrészt arra hívtuk fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók az egyéb szakos hallgatókhoz képest többen kötődnek vallásosság mentén szerveződő kortárs közösségekhez (Pusztai 2012). A válaszadó pedagógushallgatók vallási öndefiníciója alapján megállapítottuk, hogy a térség hallgatótársadalmát meghaladó mértékben sorolták magukat az egyházak tanítása szerint vallásos típusba (26,1%), s a hallgatótársadalom többi szegmensének nagyjából megegyező mértékben definiálták magukat a maga módján vallásosnak (47,8%). A bizonytalanok aránya 10,2%, a nem vallásosaké pedig mindössze 16%. A pedagógushallgatók fele (49,2%) legalább havonta több alkalommal nagyobb közösségben gyakorolja vallását, háromnegyedük (74,3%) pedig rendszeres személyes vallásgyakorlással is bír. Felekezeti hovatartozást tekintve minden második pedagógushallgató református, majd egyharmaduk katolikus.

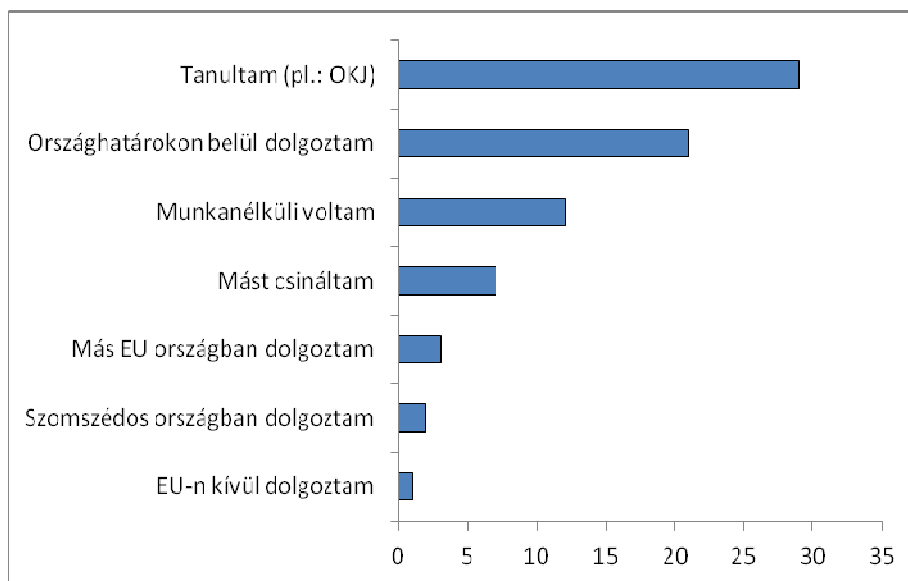
A hallgatók vallási önbesorolása és vallásgyakorlata szerinti eltérések nemek és társadalmi státus (szülői iskolázottság, anyagi helyzet) szerint nem jelentősek, viszont a térbeliségre igen érzékenyen reagálnak. Egyrészt a lakóhely településtípusa szerint látunk szignifikáns különbségeket (a falun felnövekvő hallgatók felülreprezentáltak jelen az egyházas vallásosságú és az aktív vallásgyakorló csoportokban), másrészt a felsőoktatási intézmény országa szerint, mivel a határokon túli intézmények hallgatói inkább vallásosként definiálták magukat és úgy is viselkednek, míg a hazaiak, különösen a Debreceni Egyetem hallgatói hozzájuk képest kevésbé vallásosak. A románul válaszoló pedagógushallgatók és az ISCED0-1 szintre készülő személyes és közösségi vallásgyakorlata is aktívabb az átlagnál.

Középiskolai pályafutás. Kitérő az érettségi és a pedagógusképzés között *(Ceglédi Tímea)*

Az ifjúságkutatások eredményei alapján tudjuk, hogy ma már nem általános a hagyományos, lineáris, törésmentes tanulmányi karrierút, mint egy negyedszázaddal ezelőtt. Egyre kevesebben járják végig megszakítás és párhuzamos tevékenység nélkül az oktatási rendszer lépcsőfokait. A tanulmányok ideiglenes felfüggesztése, párhuzamosan több képzés végzése, a külföldi tanulmányutak, a tanulás melletti önkéntes vagy kereső munkatevékenység egyre elterjedtebb jelenségekké válnak, s nem hagyhatók figyelmen kívül a pedagógusjelöltek pályafutásának vizsgálatakor sem (Jancsák 2014; Sági 2011; Pusztai 2013; Dusa 2014).

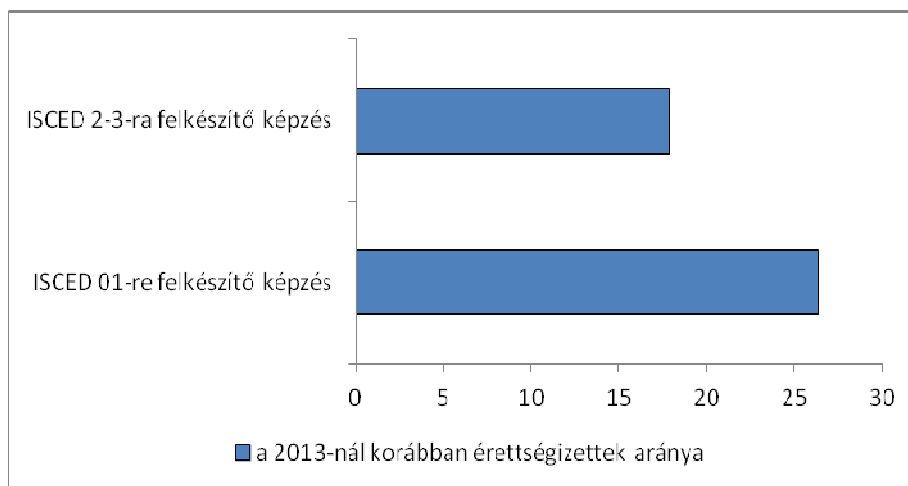
E fejezetben a karrierút egy kiemelt mozzanatát járjuk körül: a jelenlegi képzésbe való belépés atipikus módját választókat mutatjuk be. Az érettségi éve és a jelenlegi képzés megkezdése közötti eltelt idő alapján a pedagógusjelöltek bő egyötödét sorolhatjuk a kitérővel érkezők közé (21,4%, 63 fő),¹ ami egybecseng egy pedagógusjelöltek körében végzett korábbi kutatás eredményével (Jancsák 2012; 2014). Az érettségi és a jelenlegi képzés megkezdése között eltelt egy-két vagy akár több évet többnyire tanulással (29 fő) vagy munkával töltötték (belföldön 21 fő, szomszédos országban 2 fő, más EU-n belüli országban 3 fő, EU-n kívül 1 fő dolgozott), de relatíve sokan találkoztak közülük a munkanélküliséggel is (12 fő) (20. ábra). A „Mást csináltam” kategóriát megjelölő hét hallgató az otthoni háztartási munkát, az önkénteskedést, különórák tartását, valamilyen betegséget vagy az újbóli felvételre való felkészülést említették. A kitérővel érkezők közül tízen végeztek el már korábban sikeresen valamilyen pedagógusképzést, de egy elenyésző hányaduk (5 fő) félbehagyott pedagógusképzésről is beszámolt. A legjellemzőbb korábbi képzési forma a félbehagyott és az elvégzett BA/BSc volt a kitérővel érkezők körében (14, illetve 6 fő), de elvétve megjelöltek befejezett vagy félbehagyott felsőfokú szakképzést is (4, illetve 1 fő).

¹ Mivel elsőéveseket vizsgáltunk 2014 tavaszán, a 2013 előtt érettségizett alap- és osztatlan képzésben résztvevőket soroltuk ide. A százalékos arány az érettségi évre és a képzési formára érvényes választ adók körében értendő.



20. ábra: A 2013-nál korábban érettségizők által megjelölt tevékenységek az érettségi és a jelenlegi képzés között eltelt időben (fő)

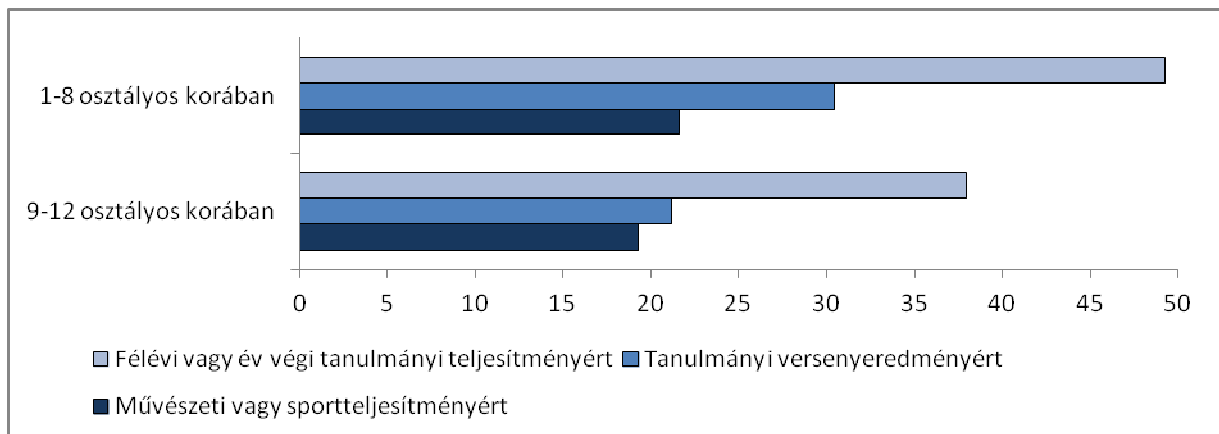
A jelenlegi képzés és az érettségi közötti kitérőt nem befolyásolták az alapvető demográfiai változók, így nem volt rá szignifikáns hatással a hallgatók neme, szülei iskolázottsága, a 14 éves kori lakóhely településtípusa és a szubjektív megítéléssel mért anyagi helyzet sem, de árnyalatnyival csökkenti a kitérő esélyét, ha a hallgató édesapja közepesen, édesanyja magasan iskolázott, a család szubjektív anyagi helyzete átlagos vagy átlag alatti, valamint kevésbé urbanizált lakókörnyezetből származik. A kérdőívet románul kitöltőkre valamelyest jellemzőbb volt az egyenes út, mindössze 16%-uk jelölt meg 2013-nál korábbi érettségi évet, a magyar nyelven kitöltő hallgatók 22,7%-ával szemben. Az intézmények közötti különbség vizsgálata azonban rávilágított, hogy nem annyira nemzetiségi, mint inkább intézményi sajátosságok játszanak szerepet az érettségi utáni útkeresésben, hiszen a legmagasabb arányban (81,3%) a Debreceni Egyetem hallgatói kezdték meg közvetlenül az érettségi után a jelenlegi pedagógusképzést, míg az egyéb magyarországi intézményekben (elsősorban a Nyíregyházi Főiskolán) tanulók körében a legalacsonyabb ez az arány (75%). A romániai intézményekben csaknem ugyanilyen arányú a közvetlenül az érettségi után érkezők aránya (75,9%), míg az ukrainai intézményben tanulók körében a Debreceni Egyeteméhez közelít ugyanez az arány (79,3%). További strukturális háttértényezőként vehető számba a szak is az útkeresésben, hiszen az ISCED 0-1-re képesítő képzésekben résztvevők körében gyakoribb az érettségi utáni kitérő (26,4%-uk jelölt meg 2013-nál korábbi érettségi évet), mint az ISCED 2-3-ra képesítő képzések hallgatói között (itt 17,9% ugyanez az arány) (21. ábra).



21. ábra: A 2013-nál korábban érettségizettek arányaa leendő pedagógus munka ISCED szintje szerint (%)

Eredményeink legfontosabb tanulsága, hogy a belépő hallgatók élettapasztalat- vagy tudásbeli sokféleségére a képzésnek is érdemes odafigyelnie. A kiterő idejében végzett tevékenységek ugyanis olykor a tanulmányi előmenetel akadozásának, nehézségeinek tünetei (például a munkanélküliség vagy a felvételi sikertelensége) (Pusztai 2013), olykor pedig elősegíthetik a sokoldalú munkavállalásra történő felkészülést, később kamatoztatható tőkék forrásai is lehetnek (például a más területen szerzett korábbi tanulmányi tapasztalat, az önkénteskedés vagy a külföldi munkavállalás) (Sági 2012; Dusa 2014; Sági, Ercsei 2012).

A pedagógusjelöltek a képzés előtt, a katedra diákoldalán sok elismerésben részesültek. A közoktatás első 8 (vagy 9) évében tanulmányi teljesítményért kapott díjjal vagy ösztöndíjjal minden második, versenyeredménnyel csaknem minden harmadik megkérdezett rendelkezett, de a sportban és művészetekben is sokan jeleskedtek, hiszen minden ötödik számolt be valamilyen elismerésről ezen a területen. A közoktatás utolsó éveiben (9-12. osztályban) valamelyest alacsonyabb volt ezekben az elismerésekben részesülők aránya, de még így sem elhanyagolható hányaduk (37,9%) kapott félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményért díjat vagy ösztöndíjat, 21,2%-uk tanulmányi versenyeredményért, a művészeti vagy sportteljesítményt felmutatók aránya pedig közel hasonló, mint az alsóbb oktatási szinten(19,3%) (22. ábra). A régió egy korábbi, összes hallgatót reprezentáló kutatásában is mértük a 9-12. osztályban kapott elismeréseket a Nyíregyházi Főiskolán és a Debreceni Egyetemen. Az összehasonlításból az látszik, hogy a most megkérdezett pedagógusjelöltek a tanulmányi teljesítményért nagyobb arányban kaptak elismerést, mint az akkor válaszoló hallgatóság, a többi eredményességmutatóban pedig közel hasonló arányokkal találkoztunk (Ceglédi, Fónai 2013). A pedagógusjelöltek tehát a már középfokon is jól teljesítő tanulókból kerülnek ki, ami igen jelentős eredmény tekintve, hogy a családi státusmutatók szerint a pedagógushallgatók inkább átlagos vagy annál alacsonyabb státusú háttérrel rendelkeznek.

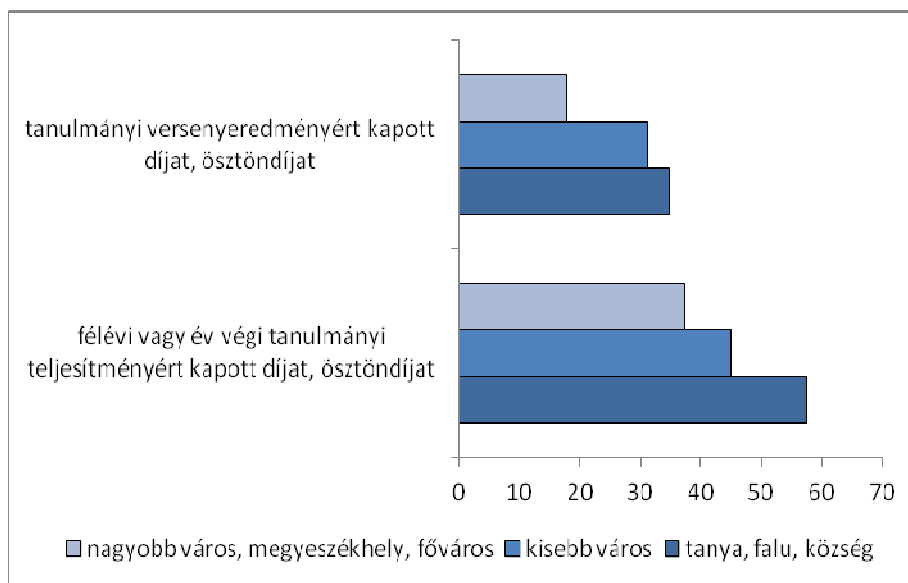


22. ábra: A valamilyen díjat, ösztöndíjat tanulmányi teljesítményéért, versenyeredményéért, művészeti- vagy sportteljesítményéért kapók aránya 1-8 és 9-12 osztályos korban (%)

A megkérdezettek neme nem volt szignifikáns hatással a közoktatásban elért elismerésekre, árnyalatnyi különbségek azonban kirajzolódtak. A férfihátrány hipotézisével ellentétben a nők maradtak alul a félévi és év végi tanulmányi teljesítményéért, valamint a művészeti és sportteljesítményéért kapott díjakban, ösztöndíjakban, tehát feltételezhetően a pedagógusképzésben sajátos nemi mintázatok érvényesülnek (Fényes 2009; Kovács 2011). A pedagógusjelölt nők egyedül a tanulmányi versenyekben mutattak árnyalatnyi előnyt a férfiakhoz képest.

A szülők iskolázottságánál egyetlen szignifikáns összefüggésként – meglepő módon – az alapkülső végzettségű anyák pozitív hatására bukkantunk a félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményre 9-12 osztályos korban, ami más hallgatói vizsgálatoknak ellentmondó eredmény, hiszen a magasan kvalifikált családok gyermekeire szokott jellemzőbb lenni a kimagasló iskolai előmenetel. Valószínűleg a családi státusz mellett a családi kulturális klíma, a munkához, a hivatáshoz való hozzáállás speciális vonásai színezik a régióinkban a pedagóguspályára készülő hallgatók motívumait. Ez annál is figyelemre méltóbb, mert csak a tanulmányi teljesítményéért kapott elismerésekre igaz mindez, a versenyekben, sportban és művészetekben már a „várt” módon rajzolódik ki az alapkülső és a felsőfokú végzettségű szülők közötti szakadék, igaz, ezek a különbségek már nem szignifikánsak. A két véglettel ellentétben a középfokú iskolázottság esetében nem egyöntetű a kép, hol a státushierarchiában lefelé, hol pedig felfelé mutat hasonló arányokat, tehát nem állapítható meg, hogy a középfokú vagy a felsőfokú szülői iskolázottság mentén alakulnak-e ki inkább törésvonalak a pedagógusjelöltek tanulmányi előmenetelében. A szülői iskolázottság középfok-súlypontú karaktere alapján nem meglepő, hogy az érettségizett apák gyermekei tudhatják magukénak a legtöbb tanulmányi teljesítményéért kapott elismerést. A társadalmi háttér másik fontos mutatója, a 14 éves kori lakóhely esetében is hasonló mintázatú kép tárult elénk. A szülői iskolázottsághoz hasonló fordított társadalmi lejtő rajzolódott ki a tanulmányi teljesítményéért kapott díjakban, ösztöndíjakban, tehát a kisebb településekről érkezők az eredményesebbek. Ugyanez igaz a versenyekre is: Meglepő módon a legnagyobb városokban felnőveők közül számoltak be a legkevesebben tanulmányi és versenyeredményeikről 1-8 osztályos korban (23. ábra). A 9-12 osztályokban kapott elismerésekben már nem megosztottak a hallgatók településtípus szerint. A kisebb települések 1-8 osztályban elért sikerei talán azzal magyarázhatók, hogy e települések szorosabb lokális közösségeiben jobban odafigyelnek a kimagasló tanulóakra. A művészeti és sporteredmények lakóhelyi meghatározottságában nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést, de a kisebb városok árnyalatnyi pozitív hatását figyelhettük meg. A szubjektív megítéléssel mért jövedelmi helyzet tekintetében a tanulmányi versenyéért

1-8 osztályos korban kapott elismerésnél rajzolódott ki fordított lejtő, vagyis az átlag alatti jövedelműek jelölték meg leggyakrabban a versenyekért kapott elismerést, csaknem kétszer annyian, mint az átlag feletti jövedelműek. A tanulmányi teljesítményben, valamint a művészetben és a sportban nem mutatkozott egyértelmű, szignifikáns tendencia e háttérmutató mentén. Ennek alapján úgy tűnik, a gyengébb iskolai teljesítményű magas státusúak és az igyekvő, szorgalmas, ambiciózus alsó-középrétegek számítanak a pedagógusképzés bázisaként a vizsgált térségben.



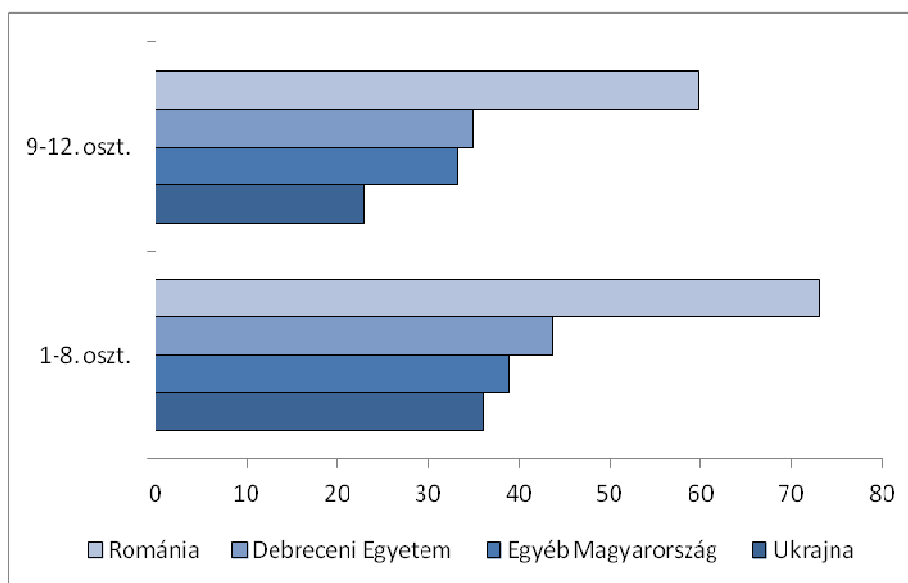
23. ábra: A valamilyen díjat, ösztöndíjat tanulmányi teljesítményéért vagy versenyeredményéért kapók aránya a 14 éves kori lakóhely településtípusa szerinti csoportokban (%)

Eredményeink újabb halvány nyomai a régiós elemzésekben korábban bemutatott hallgatói lefőlözöttségnek (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 kiszűrjük a három ország eltérő oktatási rendszeréből, az egyes intézmények sajátosságaiból, a hallgatói bázis különböző háttéréből, a Debrecen körülölelő felsőoktatási térség határmentiségéből adódó esetleges sajátosságokat.²

Aminta sajátosságaiból adódó lehetséges torzításokról árulkodik, hogy a nemzetiségi és intézményi sajátosságok markáns nyomai tapinthatók ki a belépéskori eredményesség mintázataiban. A kérdőívet román nyelven kitöltők körében kétszer többen számoltak be tanulmányi teljesítményéért kapott elismerésről mindkét oktatási szinten, mint a magyar nyelven válaszoló hallgatók, ami a különböző országok oktatási rendszereinek sajátosságaival magyarázható. A versenyeredményekben, sportokban és művészetekben már fordított volt a helyzet, ezekben a magyar nyelven válaszolók mutatkoztak eredményesebbnek, bár itt a p érték meghaladja az 5%-os határt. Az intézmények országai szerinti bontásban a romániai

² A szelektív elvándorlás szempontjából Debrecen 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.).

székhelyű intézmények magaslottak ki szignifikánsan a tanulmányi teljesítményben, a Debreceni Egyetem a versenyeredményekben, az Ukrajnában tanulók pedig a művészeti- és sportteljesítményben. Az egyéb magyarországi intézmények (amelynek zömét a Nyíregyházi Főiskola adja) alulmaradnak mindenben (24. ábra). Szakok szerint ellentmondásos eredményekre bukkantunk, hiszen a tanulmányi teljesítményben az óvó- és tanítóképzésben résztvevők jeleskednek, versenyeredményből a tanárnak készülő csoportjának van több. 9-12 osztályos korukban a tanárjelöltek művészetekben vagy sportokban is felülmúlták óvó- vagy tanítójelölt hallgatótársaikat.



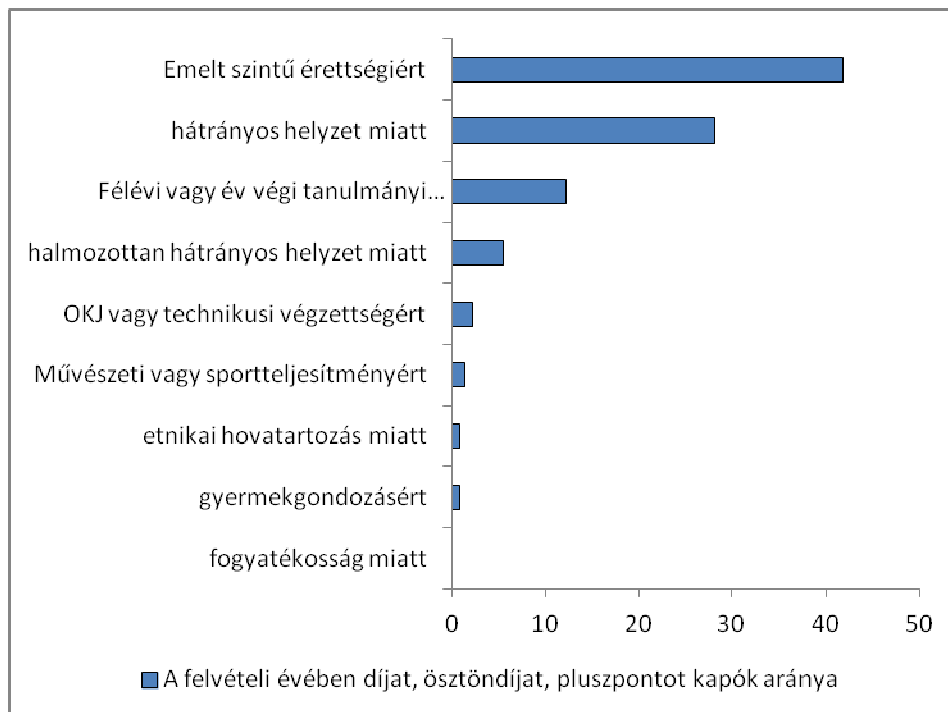
24. ábra: A félévi vagy év végi tanulmányi teljesítményért díjat, ösztöndíjat kapók aránya az intézmény országa szerinti típusokban (%)

A tanulmányi teljesítmény és a versenyeredmények eltérő mintázatú társadalmi és intézményi meghatározottságát, a művészetek és sportok sajátos vonásait további vizsgálatoknak érdemes alávetni, hiszen a sokdimenziós bemeneti eredményesség különböző ágait jelentik (Pusztai 2013).

A felvételi során kapott pluszpontok a három ország eltérő felvételi rendszere miatt nem vizsgálhatók a teljes mintában, ezért a továbbiakban csak a magyarországi intézményekben tanulókat elemezzük (139 fő) (25. ábra). Emelt szintű érettségiről számoltak be a legtöbben, a megkérdezettek 41,7%-a választotta a nehezebb érettségit valamely tárgyból, tárgyaktól. A félévi vagy év végi tanulmányi teljesítmény, valamint a művészeti vagy sportteljesítmény alacsonyabb arányban jelenik itt meg, mint a fent elemzett iskolai fokokon, ami abból adódhat, hogy itt a 9-12. osztály egyik évre, ráadásul a kihívásokkal teli felvételi évre kérdeztünk rá. OKJ vagy technikus végzettségért, gyermekgondozásért, etnikai hovatartozásért kapott többletpontokról csak elenyésző hányaduk (2,2%, 0,8%, 0,8%) számolt be, fogyatékoságért kapott pontról pedig senki.

A magyarországi felvételi rendszer lehetőséget ad a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűeknek pluszpontok igénybevételére. A megkérdezett pedagógushallgatók 28,2%-a jelölte meg, hogy hátrányos, 5,5%-a, hogy halmozottan hátrányos helyzetért kapott többletpontot, ami az országos átlagot többszörösen felülmúlja. Meghaladja továbbá a régiós adatokat is, ami arról árulkodik, hogy a debreceni és a nyíregyházi pedagógusjelöltek rendkívül kedvezőtlen családi háttérrel rendelkeznek, még a helyi hallgatókhoz viszonyítva is

(Ceglédi, Nyüsti 2011; Ceglédi, Fónai 2012). Elgondolkodtató továbbá, hogy e hátrányos helyzetű pedagógusjelöltek meg tudnak-e birkózni azzal a jövőbeli feladatukkal, hogy leendő diákjaik társadalmi- és kulturális tőkebeli hiányosságait kompenzálják, ha valószínűsíthetően ők maguk sem hozzák e tőkét otthonról.



25. ábra: A felvételi évében díjat, ösztöndíjat, pluszpontot kapók aránya (%)

A hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetért többletpontot kapókat a kis elemszámok miatt egy csoportként kezeltük a háttérmutatókkal való összevetés során. Összesen a válaszolók 30,3%-a tartozott a többletpontok által lehatárolt hátrányos és/vagy halmozottan hátrányos helyzetű kategóriába.³ Nemi eltérést nem találtunk e téren. A települési, iskolázottsági és a szubjektív anyagi helyzetre vonatkozó adatok természetükből adódóan – kisebb anomáliáktól eltekintve – együtt mozognak a HH/HHH többletpontokkal. A két magyarországi intézménycsoport közül a Debreceni Egyetem van kedvezőbb helyzetben, itt „csak” 26% a HH/HHH többletpontot kapók aránya, míg az egyéb magyarországi kategóriában 41,7%. Ez utóbbi csoportot elsősorban a Nyíregyházi Főiskola pedagógusjelöltjei alkotják, ahol a kimagaslóan hátrányos helyzetű hallgatói összetételre a képzésnek is érdemes odafigyelnie. Az óvó- és tanítóképzésesek körében csaknem 10 százalékponttal gyakoribb a hátrányos helyzet többletpontokban megnyilvánuló megjelenése (36,6%), mint a tanárjelölteknél (26,7%).

Emelt szintű érettségit szignifikánsan több férfi tett (59,4%), mint nő (35,9%). Bár a demográfiai változók egyike sem differenciálta statisztikailag igazolt módon ezt a változót, halvány tendenciák kiolvashatók az adatokból. A középfokú végzettségű anyák gyermekei körében 10, a felsőfokúakéban 23 százalékponttal magasabb az emelt szintű érettségit megjelölők aránya, mint az alacsony iskolázottsággal rendelkező anyák gyermekei körében (akiknél ez az arány 27,3%). Az apák végzettsége hasonló lejtő mentén fejti hatását. A

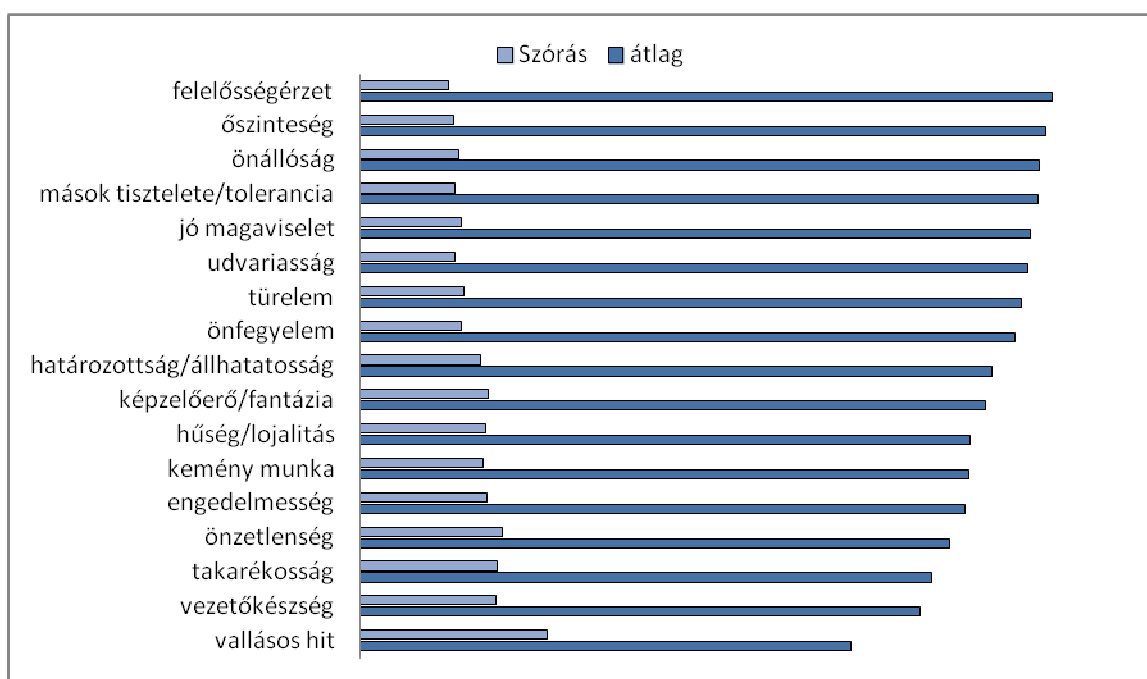
³ A %-os arány a legalább az egyik kérdésre érvényes választ adók körében értendő. Voltak olyan hallgatók, akik a HH és a HHH kategóriát is megjelölték.

szubjektív anyagi helyzet estében azonban fordított lejtő rajzolódott ki: az anyagi helyzet csoportjaiban az átlag alattitól az átlag feletti csoport felé haladva csökkent az emelt szintű érettségit tevők aránya. Az urbanizáltabb lakóhelyen (a kisebb városokban és attól nagyobb településeken) felnőtt hallgatók körében árnyalatnyival gyakoribb volt az emelt szintű érettségi, mint a kisebb településeken. A Debreceni Egyetemre bekerültek és az ISCED 2-3 fokra készülők nagyságrenddel többen tettek emelt szintű érettségit, ami a felvételi követelmények intézmény- és szakspecifikus meghatározottságából adódhat.⁴

⁴ A többi felvételi eredményességi mutatót a kis elemszámok miatt nem vizsgáltuk a háttérmutatók szerinti bontásokban.

A leendő pedagógusok nevelési értékrendje *(Pusztai Gabriella, Dusa Ágnes Réka)*

A kutatás során Kohn (1977) transzmissziós elméletére hagyatkozva a pedagógushallgatókra jellemző gyermeknevelési alapelveket igyekeztünk kitapintani. A vizsgálat során a Kohn által kifejlesztett, majd a nemzetközi és hazai vizsgálatok során kibővített tizenöt elemet tartalmazó itemsort alkalmaztuk, s arra kértük a hallgatókat, hogy határozzák meg ötfokú skálán, hogy a felsorolt vonások kialakítását mennyire tartják fontosnak a gyermeknevelés során (26. ábra).



26. ábra: A különböző gyermeknevelési értékek fontosságának átlagai és szórása

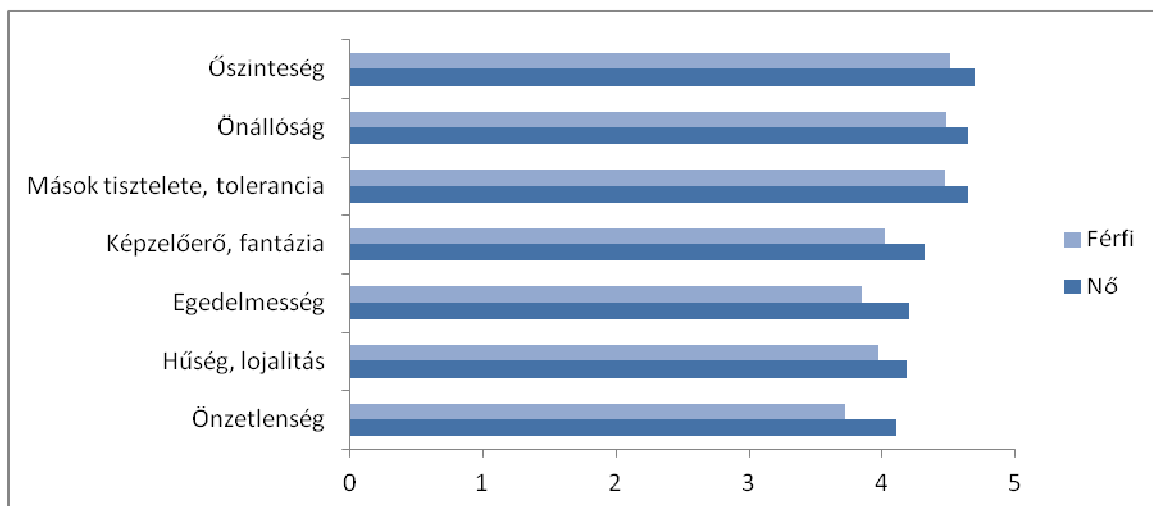
A minimum (1) és a maximum (5) között elrendeződve a válaszok a lehetséges terjedelem felső harmadában helyezkedtek el (3,32 és 4,69 között). A hallgatók a legfontosabbnak a felelősségérzet kialakítását tartották, ezt követően az őszinteség, az önállóság és mások tisztelete valamint a jó magaviselet kerültek a legfontosabbak közé. A legkevésbé tartották fontosnak a vallásos hit formálását, s nevelési célként szintén kevésbé tartották fontosnak a vezetőkészség, a takarékoság, az önzetlenség és az engedelmesség kialakítását. Érdeemes megfigyelni, hogy az alacsony szórás értékek arra vallanak, hogy a felelősségérzet és az őszinteség kialakításának fontosságát nagy hallgatói konszenzus jellemezte, addig a leginkább megoszlottak a vélemények azon a téren, hogy a vallásos hit és az önzetlenség mennyire kívánatos tulajdonság.

A vezetőkészség kialakításának fontossági sorrendben való hátrSOROLÁSA elgondolkodtató. Kohn elmélete szerint a saját nevelési értékek az egykor tapasztaltakat

tükrözik vissza, vagyis ha ez a feltételezés az itt megkérdezettekre is igaz, akkor a hallgatók felnövekedése során ez egyáltalán nem volt preferált érték. A vezetőképességet azonban mind a leendő diplomások foglalkoztathatósága, mind a pedagógus pályán való sikeresség szempontjából igen fontosnak tartja a szakirodalom, vagyis ezen a téren lehetnek feladatai a pedagógusképző intézményeknek.

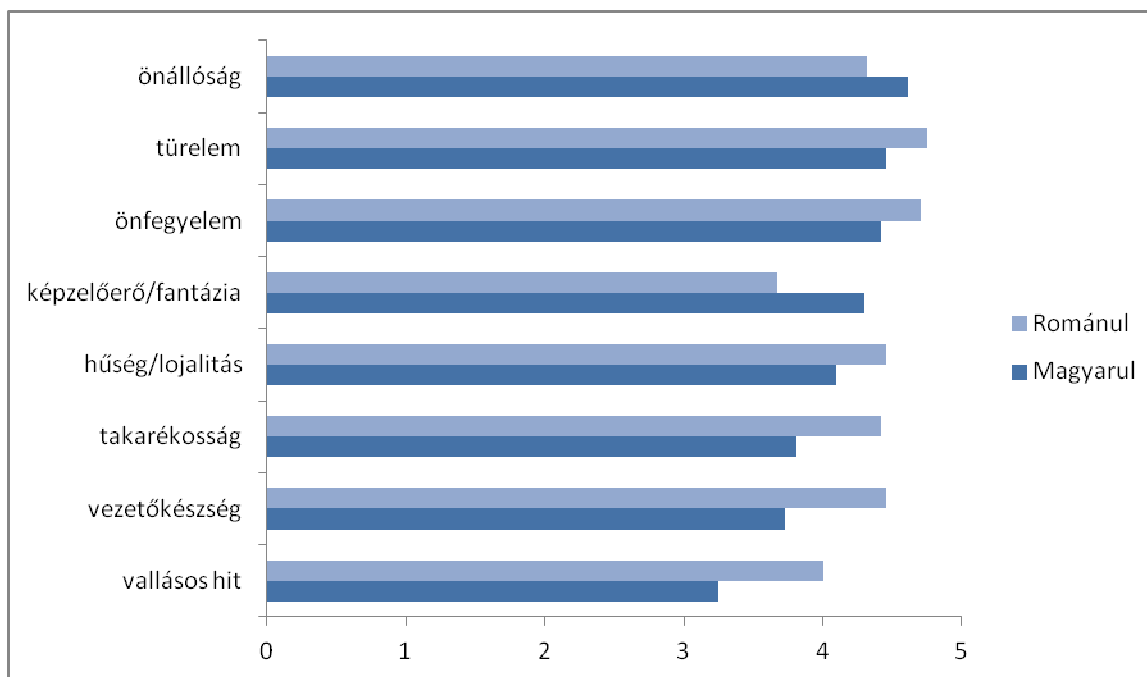
Az összes válaszadó körében nem rajzolódott ki az autonómia vagy a konformitás sajátos preferenciája, az önirányító, szabadabb döntési mezőben gondolkodó viselkedésminták és a közösségi kontrolloknak való engedelmesség egyszerre van jelen a kívánt és a kevésbé kívánt nevelési értékek között.

A nemek között nevelési értékrend tekintetében jobbra nem mutatkoznak eltérések, de az engedelmesség, az önzetlenség, a képzelőerő, a mások tisztelete, az őszinteség, az önállóság és a hűség értéke eltérő a lányok és a fiúk között. Noha ezek között van a Kohn által az autonómia és a konformitás mezőbe utalt érték egyaránt, a lányok mindegyiket magasabbra értékelték. Ami a rangsorokat illeti, míg a fiúknál a legfontosabbnak ítélt öt érték közé bekerül az önállóság, addig a legkevésbé preferáltak tekintetében nagyobb eltérés tapasztalható, hiszen a fiúk szerint a vezetőkészség és a takarékoság kialakulása majdnem a legkevésbé fontos (27. ábra).



27. ábra: A szignifikáns rangsorkülönbségeket mutató értékek fontossága nemenként

Korábbi vizsgálatainkhoz hasonlóan eltérés mutatkozik a román és magyar nyelvű diákok között is, mert amíg a magyar nyelven választ adó pedagógushallgatók a felelősségérzet, őszinteség, önállóság, tolerancia és jó magaviselet sort helyezték a nevelési értékek élére, addig a román nyelven válaszolók a jó magaviseletet, az udvariasságot, a türelmet, az őszinteséget és az önfegyelmet tartották a legfontosabb nevelési értéknek. A két csoport között továbbá szignifikáns eltérés mutatkozik abban, hogy mennyire tartották fontosnak a válaszadók az önállóságot, a türelmet, a vezetőképességet, a képzelőerőt, az önfegyelmet, a takarékoságot, a vallásos hitet és a hűséget (28. ábra).



28. ábra: A magyarul és románul válaszolók által eltérően értékelt nevelési célok fontossága

Habár Kohn (1977) a társadalmi státus szempontjából jellegzetesen eltérő nevelési értékminizátokat feltételezett és mutatott ki, jelen mintában az apai iskolázottság tekintetében egyedül a hűségre nevelés fontossága tekintetében találtunk szignifikáns csoportok közötti eltérést, mégpedig a magasabban iskolázott apák javára, akiknek gyermekei a hűségre nevelést fontosabbnak tartották, az anyák iskolázottsága pedig, úgy tűnik, nincs hatással a hallgatók nevelési értékeire. A tizennégy éves kori állandó lakóhely településtípusa szerint is elenyésző eltérést tapasztalunk, kizárólag a vallásos hitre nevelés fontossága tekintetében mutatkozik szignifikáns eltérés azoknak a javára, akik a települési hierarchiában alacsonyabb státusú településről származnak. A hallgató családjának anyagi helyzete a korábbi két státusmutatóhoz hasonlóan érintetlenül hagyja a nevelési értékpreferenciákat.

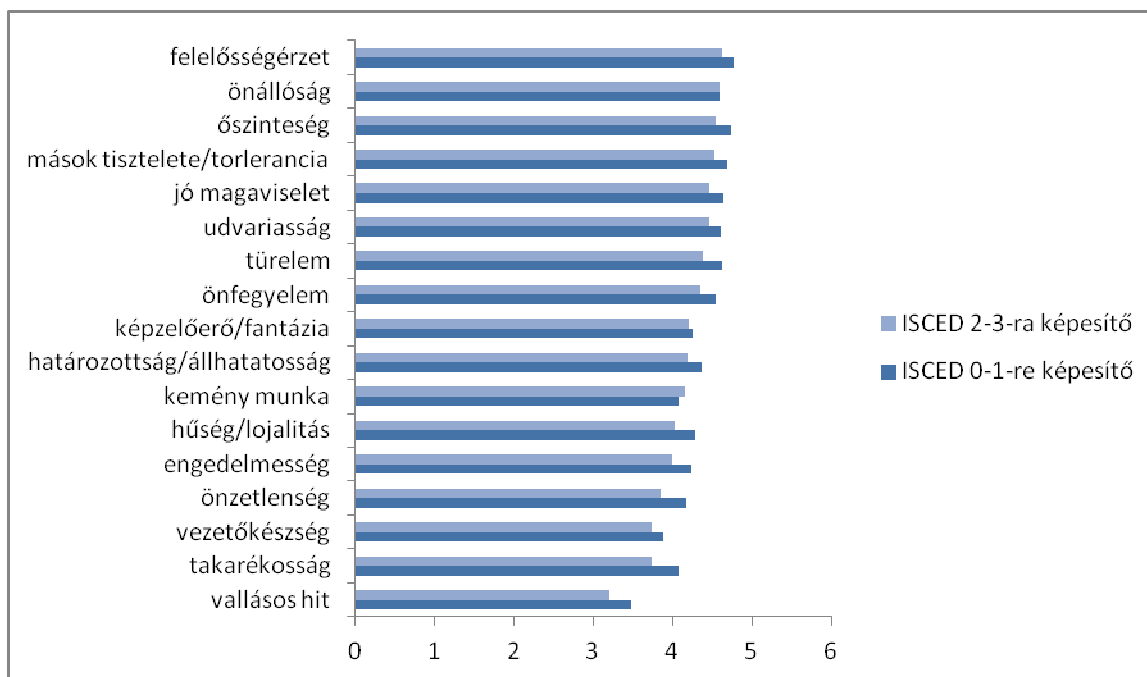
Amikor a DE és más intézmények pedagógushallgatóit összevetettük, az őszinteség, a türelem, a felelősség, mások tisztelete, az önfegyelem, a vallásos hit, az önzetlenség megítélése tekintetében találtunk szignifikáns eltérést a többiekhez képest (2. táblázat).

	Debreceni Egyetem	Más magyarországi intézmény	Romániai intézmény	Ukrajnai intézmény
Felelősségérzet	1.	1.	2.	1.
Őszinteség	2.	2.	1.	6.
Mások tisztelete/tolerancia	3.	3.	3.	4.
Önállóság	4.	4.	5.	2.
Udvariasság	5.	5.	8.	5.
Jó magaviselet	6.	7.	4.	3.
Türelem	7.	6.	6.	8.
Önfegyelem	8.	9.	7.	7.
Képzelőerő	9.	8.	10.	11.
Határozottság/állhatatosság	10.	11.	9.	9.
Kemény munka	11.	12.	14.	13.
Hűség/lojalitás	12.	10.	10.	12.
Önzetlenség	13.	13.	13.	16.
Engedelmesség	14.	14.	11.	10.
Takarékosság	15.	15.	15.	17.
Vezetőkészség	16.	16.	16.	14.
Vallásos hit	17.	17.	17.	15.

2. táblázat: A nevelési értékek rangsorszáma a pedagógushallgatók különböző csoportjaiban

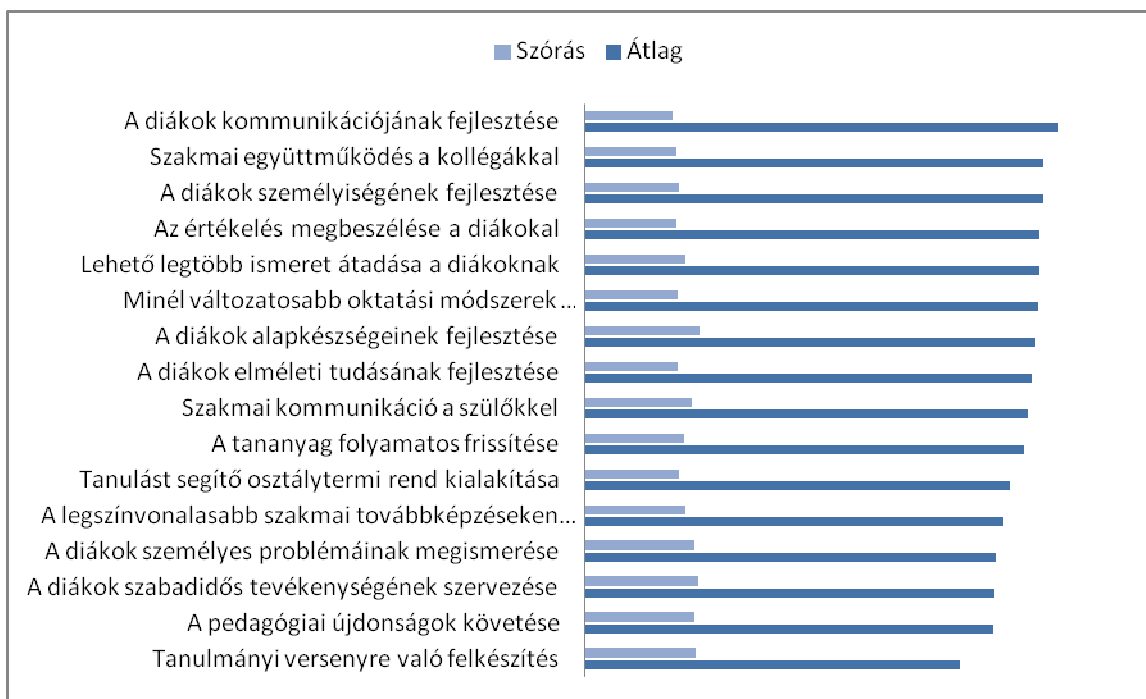
Az adatok azt mutatják, hogy az országhatárok mentén jelentősebbek az eltérések, mint a Debreceni Egyetem és más magyarországi pedagógusképző intézmény hallgatói között. Ahol mégis vannak eltérések, a jó magaviselet, az önfegyelem, az állhatatosság határon túli intézményekben tapasztalható határozottabb preferálása.

Jelentős, szignifikáns eltérés tapasztalható az őszinteség, a felelősségérzet, a türelem/mások tisztelete, a takarékoság, az önfegyelem, az önzetlenség, a takarékoság, az engedelmesség és a hűség/lojalitás megítélésében az óvó- és tanító-, illetve a tanárképzésben lévő hallgatók között. Az alsó oktatási szintekre készülők osztályzatai általában is magasabbak voltak, de körükben az átlagosnál nagyobb elismertsége van az őszinteségnek, a mások tiszteletének, a jó magaviseletnek, a határozottságnak és a hűségnek, míg a tanárnak készülők az átlagosnál valamivel előbbre sorolják a szorgalmas munkavégzés fejlesztését (29. ábra).



29. ábra: A pedagógushallgatók nevelési értékpreferenciái leendő pedagógus munkájuk képzés szintje szerint

Arra a kérdésre, hogy a hallgatók leendő pedagógusként milyen feladatokat látnak a legfontosabbnak, szintén meglehetősen nehezen differenciálható válaszok érkeztek: a hallgatók szerint minden, a kérdőívben felsorolt nevelési érték fontos. Talán a végzéshez közeledve, mikor már kialakul egy markánsabb nevelési attitűd, kicsit változatosabbak lesznek az eredmények. Egyelőre annyi körvonalazódik, hogy a legfontosabb nevelési cél a diákok kommunikációs készségeinek és személyiségének fejlesztése, a kollégákkal való szakmai együttműködés, a lehető legtöbb tudás átadása valamint az értékelési folyamatban a diákoknak való visszajelzés mozzanata. A legkevésbé fontos pedagógiai feladatok közé az extrakurrikuláris tevékenységek (szabadidő-szervezés, versenyekre való felkészítés) és a pedagógiai újdonságok követése kerültek (30. ábra).



30. ábra: A hallgatók megítélése a különböző feladatok fontosságáról

A sokféle pedagógiai feladat újbóli faktoranalízisre adott lehetőséget: úgy tűnik, hogy a hallgatók válaszai alapján négy válaszcsoporthat (négyféle pedagógus feladatkör vagy nevelési értékcsoporthat) rajzolódott ki. Az első válaszcsoporthat *kommunikálónak* neveztük el, mivel a nevelési célok között nagy hangsúlyt kapott a diákokkal, szülőkkel, kollégákkal való együttműködés. A második nevelési értékcsoporthat a hallgatók válaszai alapján egyfajta *tanulás-, tudásközpontú* szemlélet, kissé az elitképzésre, szakmai tehetséggondozásra is utal. A következő itemcsoporthatba tartozó nevelési célok egy szakmailag az *újdonságok felé nyitott*, az önképzést előtérbe helyező pedagógusképet rajzol meg. Utolsóként pedig olyan válaszcsoporthat tömörültek egybe, melyek a *diákközpontúságra*, a diákok személyiségére, szabadidő-eltöltésére koncentrálnak (3. táblázat).

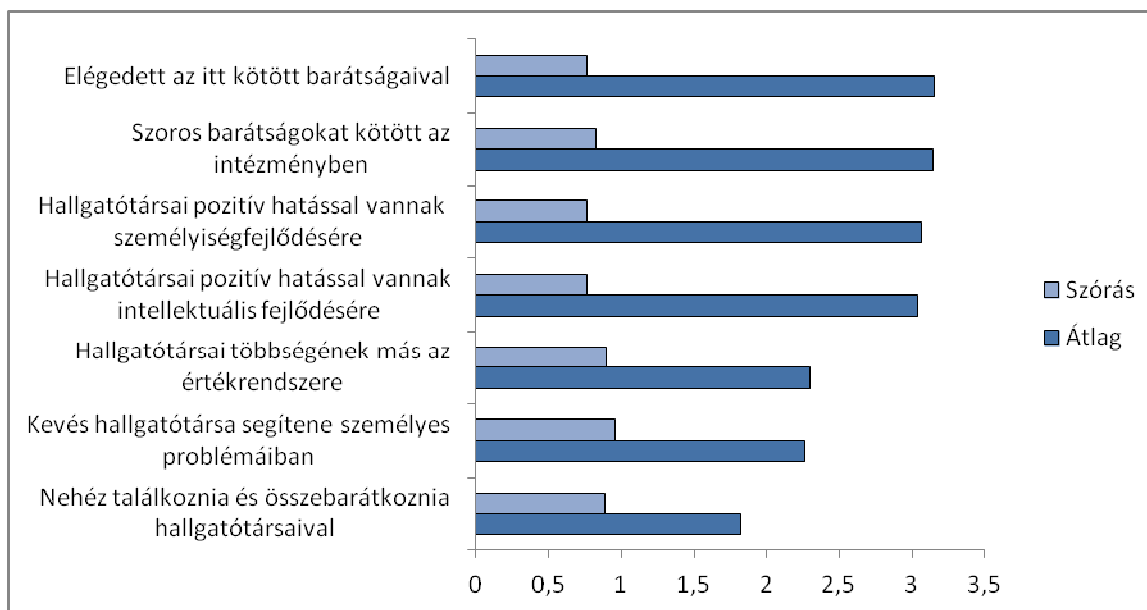
	<i>Kommunikáló</i>	<i>Tanulás- központú</i>	<i>Újító</i>	<i>Diák- központú</i>
Az értékelés megbeszélése a diákokkal	<u>0,78</u>	0,09	0,2	0,23
Szakmai együttműködés a kollégákkal	<u>0,76</u>	0,22	0,26	0,04
Szakmai együttműködés a szülőkkel	<u>0,73</u>	0,14	0,15	0,24
Diákok kommunikációjának fejlesztése	<u>0,68</u>	0,19	0,23	0,29
A diákok elméleti tudásának fejlesztése	0,13	<u>0,72</u>	0,3	0,08
Tanulmányi versenyekre való felkészítés	0,05	<u>0,71</u>	0,19	0,15
Lehető legtöbb ismeret átadása	0,31	<u>0,7</u>	0,11	0,00
Tanulást segítő osztálytermi rend kialakítása	0,1	<u>0,64</u>	0,12	0,33
Tananyag folyamatos frissítése	0,14	0,29	<u>0,74</u>	0,19
Változatos oktatási módszerek alkalmazása	0,27	0,97	<u>0,74</u>	0,19
Pedagógiai újdonságok követése	0,21	0,16	<u>0,67</u>	0,24
Legszínvonalasabb szakmai képzéseken való részvétel	0,25	0,35	<u>0,6</u>	0,05
A diákok személyes problémáinak megismerés	0,23	0,16	0,11	<u>0,8</u>
A diákok szabadidős tevékenységének szervezése	0,07	0,03	0,37	<u>0,7</u>
A diákok személyiségének fejlesztése	0,41	0,15	0,15	<u>0,64</u>
A diákok alapkészségeinek fejlesztése	0,23	0,39	0,09	<u>0,55</u>

3. táblázat: Pedagógiai feladatok szerinti faktorok

A hallgatók intézményi integrációja és kapcsolati erőforrásai*(Pusztai Gabriella, Kovács Klára)*

Mivel a korábbi kutatásaink szerint a hallgatók intézményi integrációja az intézményi hozzáadott érték lényeges feltételének bizonyult, a hátrányos helyzetű és speciális kapcsolati mintázatokkal és elvárásokkal rendelkező pedagógushallgatók körében ennek vizsgálatát központi fontosságúnak tartottuk (Pusztai 2011). A hallgatói integráció mérésére az intézményi integráció skálát (Institutional Integration Scale) alkalmaztuk, melyet a nemzetközi kutatásokban érleltek ki, s Tinto (1993) integrációs modellje alapján fejlesztette ki Pascarella és Terentini (2005), French és Oaks (2004) valamint French (2009). A hallgatók intézményi integrációját öt dimenzióban mértük: a hallgatótársakkal és az oktatókkal történő interakció szintjén, valamint a hallgatók tanulmányi és általános intellektuális fejlődéséről való intézményi gondoskodás érzékelése terén, az intézményben megtapasztalt fejlődés dimenziójában valamint az intézmény és a tanulmányi célok iránti elköteleződés dimenzióiban.

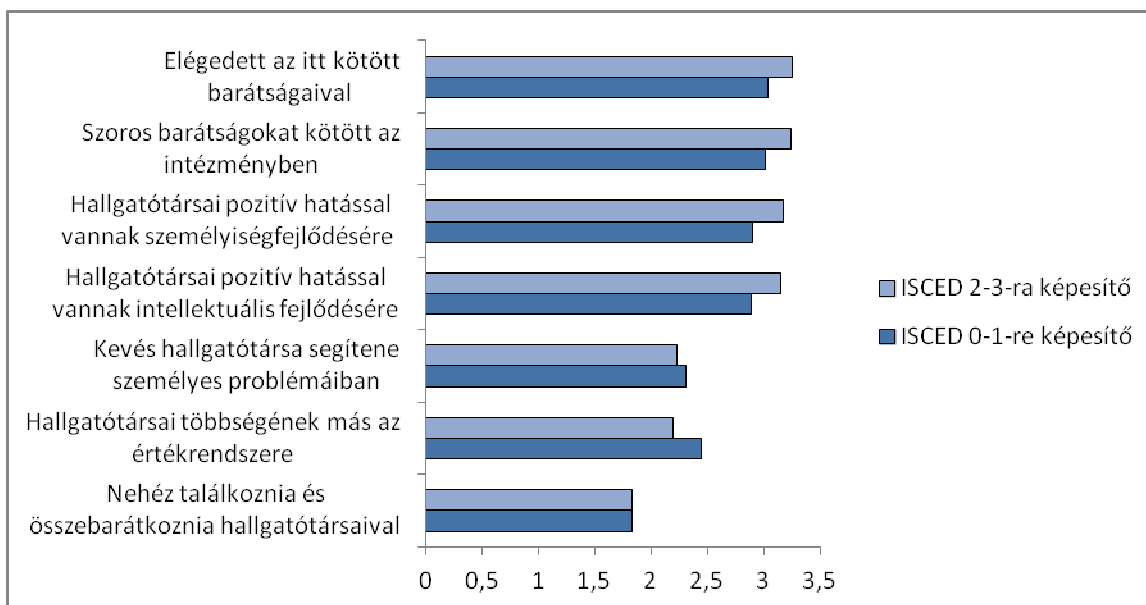
Korábbi kutatási eredményeink szerint a tanárszakos és a pedagógusjelölt hallgatók a felsőoktatástársas és tanulmányi közegébe történő relációs és kulturális beágyazódás szempontjából jelentősen eltérnek hallgatótársaiktól (Pusztai 2012). Értékkorientációik markáns eleme a tradicionálisabb gondolkodás. Részben a kibocsátó családi és lokális környezetükből hozott és a hallgatótársadalomban domináns értékkorientációk közötti eltéréssel magyarázható, hogy gyengébb a kampusz társadalmába való intragenerációs integrálódásuk. A hallgatói közösségekbe töredékesen integrálódó tanárszakosok intergenerációs kötődése viszont társaikhoz mérve kiemelkedő, támogatót, beszélgetőpartnert keresnek és részint találnak is az oktatókban, ami tanulmányi integrálódásukat és eredményességüket kétségtelenül segíti. Azonban feltűnő volt, hogy a kampuszon belül kielégítetlen maradt a kortárs kapcsolatok iránti igényük, sőt a speciális tartalmú közösségi tagság iránti igényeik is, mivel a szabadidős tevékenységekről az átlagostól merőben eltérő elképzeléseik vannak. Intézményi integrációjukat aszimmetrikusnak tapasztaltuk, s ez valójában erősen gyengíti az intézményhez való kötődésüket (Pusztai 2012).



31. ábra: A kortárs szociális integráció mértéke

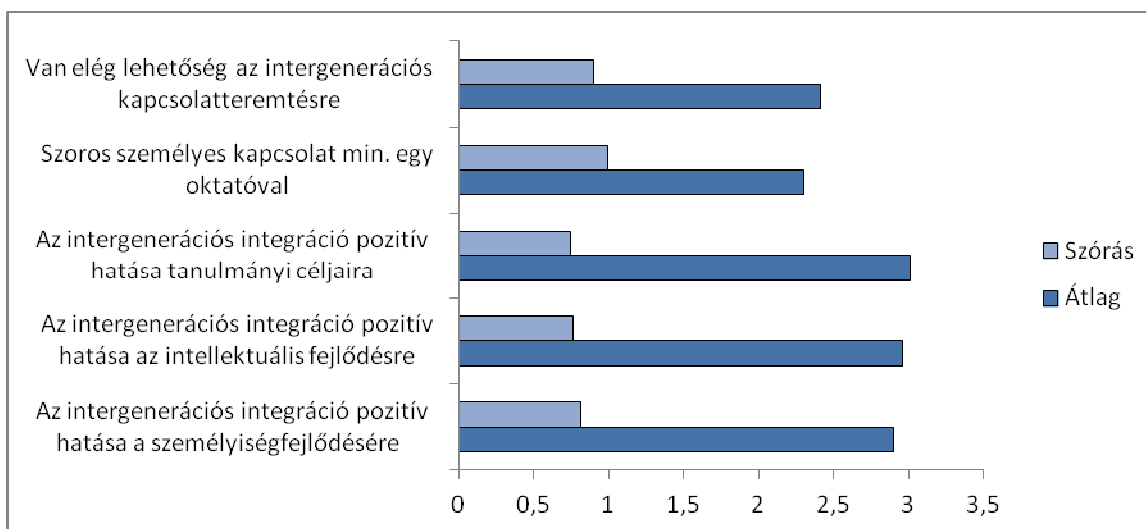
A pedagógushallgatók kortárs szociális integrációja tekintetében a minimum (1) és a maximum (4) között elrendeződve a válaszok enyhén pozitív képet tükröznek, bár érdemes észrevenni a negatív tapasztalatokat kifejező válaszok esetén mutatkozó magasabb szórás értéket, ami arra vall, hogy nem egységesen pozitív a kép (30. ábra), ezért a háttérváltozók mentén is megvizsgáltuk a kortárs szociális integráció dimenzióját. A nemek közötti eltérések egy item esetén érik el a szignifikáns mértéket, a fiúk inkább érzik úgy, hogy kevés hallgatótársuk segítene személyes problémáikban. A válaszadó nyelvhasználata, a szülő iskolázottsága, a tizennégy éves kori lakóhely településtípusa valamint a család gazdasági státusa szerint nem mutatkozik jellegzetes különbség a pedagógushallgatók integrációs tapasztalataiban (31. ábra).

A képzés intézménye szerint a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóinak jellemzői után kutatva azt mutatják azt adatok, hogy ők a kortárs szociális integráció hatásait az átlaghoz képest pozitívabbnak érzékelik: jobbra úgy látják, hogy hallgatótársaik pozitív hatással vannak intellektuális fejlődésükre és személyiségfejlődésükre egyaránt. A legtöbb csoportok közötti különbség azonban a végzettséggel elérhető oktatási szint szerint tapasztalható. A szignifikáns eltéréseket sorra véve, a tanárképzésben résztvevők sokkal inkább vélik úgy, hogy az egyetemi ismerőseik és barátaik pozitív hatással vannak a személyiségük alakulására, és intellektuális fejlődésükre. Szintén a tanárszakos hallgatók azok, akik máris szoros barátságokat kötöttek a felsőoktatásban valamint nagyobb mértékben elégedettek az egyetemen kötött barátságaikkal. Az óvó- és tanítóképzésben tanulóknak mindezek tekintetében szignifikánsan kevésbé kedvező a helyzetük, s ők azok, akik markánsabban megélik azt, hogy hallgatótársaik többségének más az értékrendszere és hozzáállása a felsőoktatási tanulmányokhoz, mint neki (32. ábra).



10. ábra: A kortárs szociális integráció mértéke a leendő pedagógus munka ISCED szintje szerint

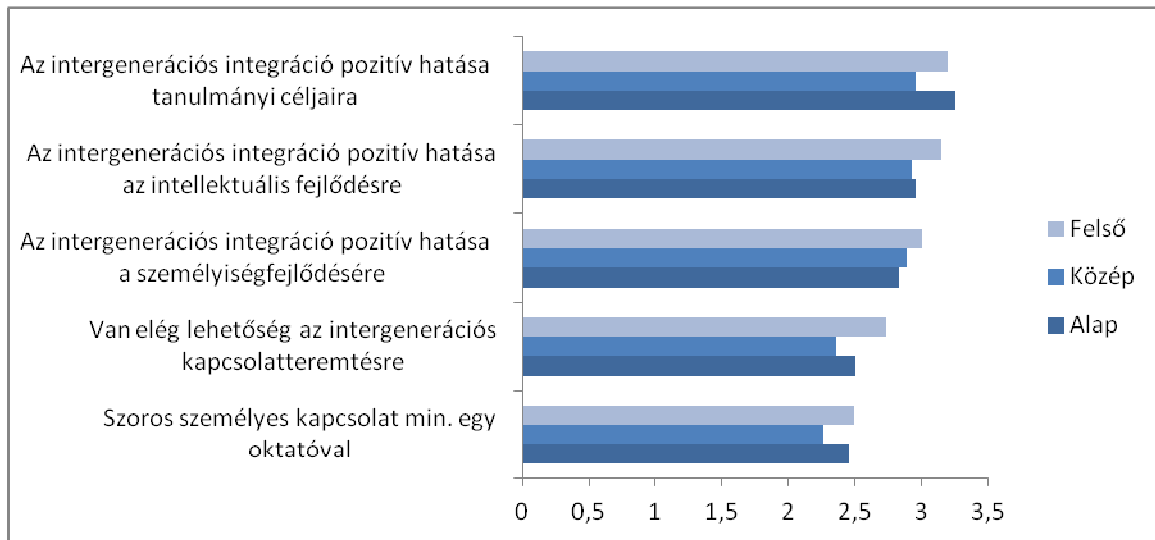
Az intézményi integráció második dimenziója az oktatókkal és intézményi munkatársakkal való intergenerációs kapcsolattartás. A megkérdezett pedagógushallgatók általában kedvező képpel rendelkeznek az intézményi integrációjuk ezen területéről, a hatásait igen pozitívnak tartják mind a személyiségük fejlődésére, mind az intellektuális fejlődésükre és a tanulmányi céljaikra, jövőterveikre nézve. A kapcsolatteremtés és a kapcsolattartás tekintetében is inkább integráltaknak tűnnek a hallgatók (33. ábra).



113. ábra: Az intergenerációs szociális integráció mértéke

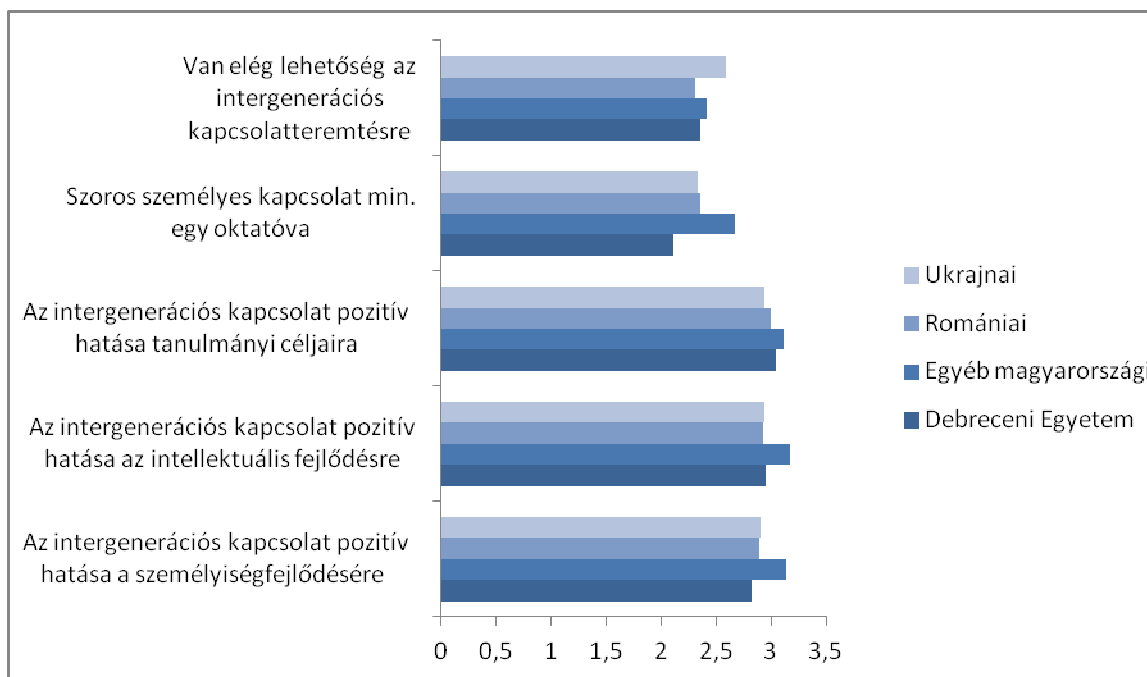
A nemek szerinti eltérések ebben a tekintetben sem jelentősek, a személyiségfejlődésre gyakorolt pozitív hatásról a nőhallgatók jobban meg vannak győződve. Az apa iskolai végzettsége differenciáló tényezőnek tűnik, de nem a várt, lineáris kapcsolat tanúi vagyunk, hanem a középfokú iskolai végzettségű apák gyermekei nyilatkoznak úgy, hogy nekik szignifikánsan kevesebb lehetőségük van arra, hogy az oktatókkal nem hivatalos keretek között is találkozhassanak, beszélgethessenek, illetve ők azok, akik az átlagnál kevésbé érzik úgy, hogy az oktatókkal és munkatársakkal való kapcsolat pozitív hatással van a tanulmányi

céljaira és jövőterveire. Az alapkü végzettségű apák gyermekeire van a legpozitívabb hatással oktatókkal és munkatársakkal való kapcsolat, miközben a felsőfokú végzettségű apák gyermekeinek van a legtöbb lehetősége az informális kapcsolatteremtésre (34. ábra). Az anyák iskolázottsága, a tizennégy éves kori lakóhely településtípusa és a család anyagi helyzete sem befolyásolja az intergenerációs szociális integrációt.



124. ábra: Az intergenerációs szociális integráció összefüggései az apai iskolázottsággal

Az intézményi tényezők közül a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóira jellemző egyetlen, az átlagnál szignifikánsan alacsonyabb adat vonta magára a figyelmünket, mert nekik ritkábban sikerült szoros személyes kapcsolatot kialakítani egy oktatójukkal (35. ábra). Ez magyarázható azzal, hogy a nagy létszámú intézményekben általában inkább egydimenziós, ügyfélszerű kontaktusok kialakulására van esély, azonban kétségtelen tény, hogy a vizsgált többi magyarországi intézmény pedagógushallgatói előnyösebb helyzetben vannak ezen a téren. Mivel ennek hatása lehet az intézmény iránti elkötelezettségre, érdemes odafigyelni a jelenség alakulására a pedagógusképzésekben.

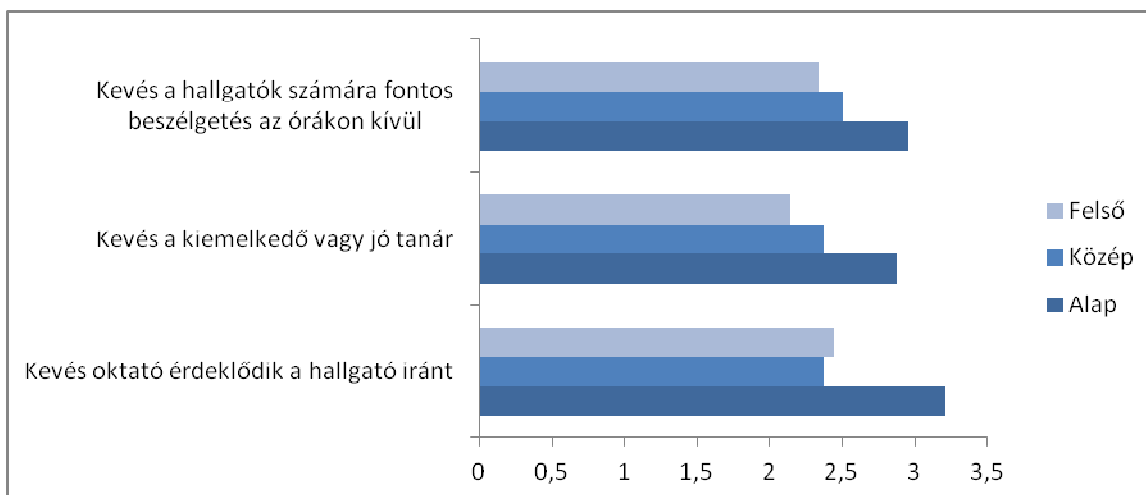


13. ábra: Intergenerációs integráció a különböző intézményekben

A pedagógusképzés típusa, azaz, hogy a megszerezhető diploma az oktatási rendszer melyik szintjén lesz alkalmazható, a vizsgált kérdések többségében nem számít szeparációs felületnek. A tanárképzésben tanuló hallgatók valamivel jobbnak érzik a lehetőségeiket arra, hogy az oktatóikkal tanórán kívül is beszélhessek, de ennek a tanárképzésbe járók magasabb kulturális tőkéje is lehet a magyarázata.

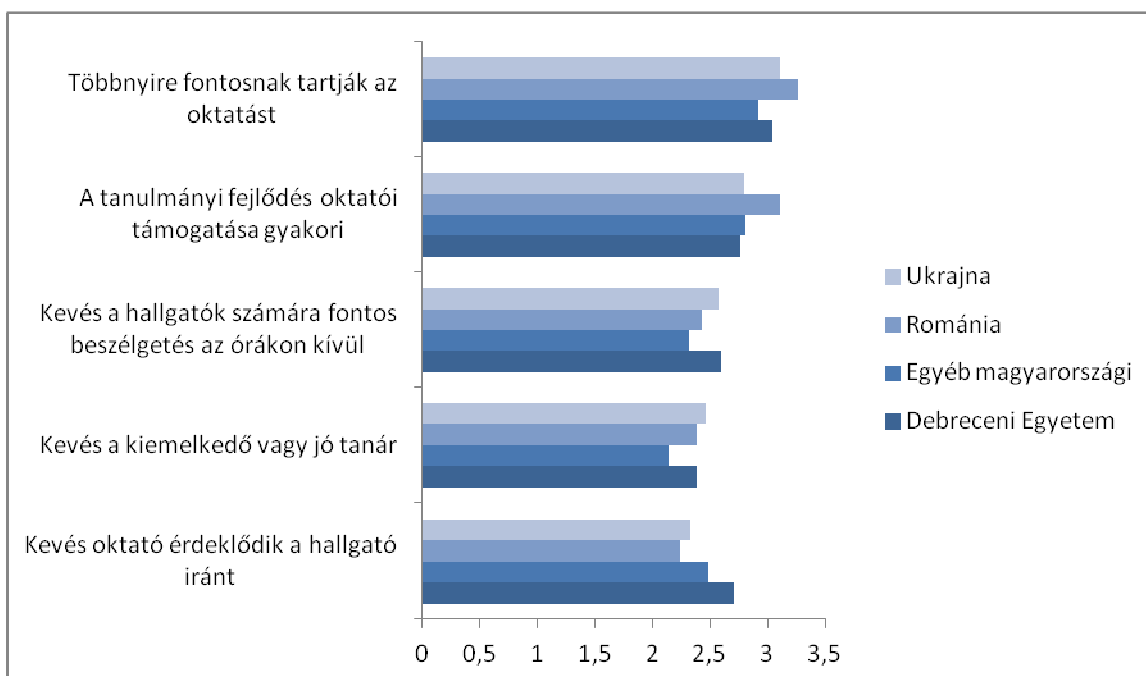
A hallgatók intézményi integrációjának lényeges dimenziója az intézményi szereplők oldaláról történő odafigyelés percepciója. A hallgatók a tanulmányi vonatkozású törődéssel (tanulmányi fejlődésben való támogatás és a lelkiismeretes oktatómunka) inkább elégedettek, viszont a közepesnél alacsonyabb szinten érzékelnek más kollegiális vonatkozású törődést, legkevésbé elégedettek a hallgatók számára fontos témák tanórán kívüli megbeszélésével. Lényeges kérdés, hogy a pedagógushallgatók különböző csoportjai mennyire egységes vagy eltérő képpel rendelkeznek ebben a kérdésben. A nemek szerinti eltérések egy ponton kiugróak: a férfhallgatók szerint kevesebb a kiemelkedő vagy jó tanár azok között, akikkel az intézményekben találkoztak, ami talán a kritikusabb attitűdjeiknek köszönhető.

A hallgató társadalmi státusa az eddigi integrációs dimenziókhöz képest lényeges összefüggést mutat az intézményi gondoskodás percepciójával. A pedagógushallgatók édesapjának iskolázottsága szerint eltérő mintázatot tapasztaltunk, s érdemes odafigyelni arra, hogy az alacsonyabb iskolázottságú apák gyermekei kiemelkedően elégedetlenek az intézményi gondoskodással (36. ábra). Az anya iskolázottsága ugyan nem mutat szignifikáns összefüggést ezzel, azonban a falusi lakóhelyről érkező hallgatók szintén az átlagot meghaladó mértékben elégedetlenek ezen a téren.



14. ábra: Az intézményi gondoskodás és az apa iskolai végzettsége közötti összefüggés

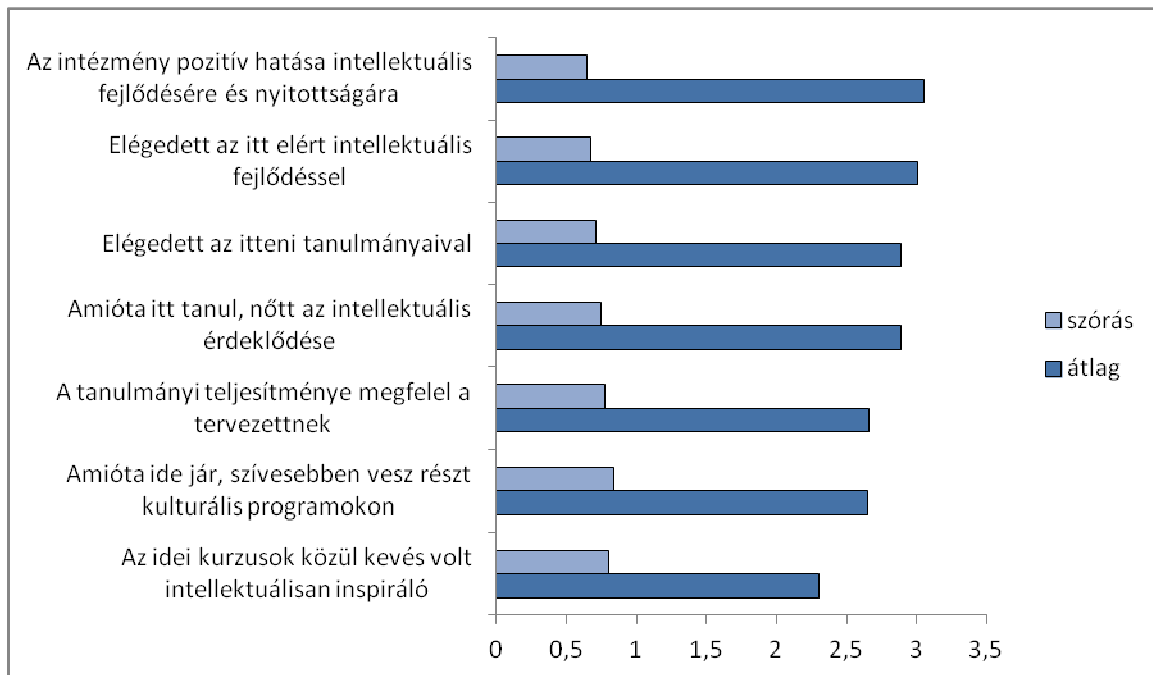
Az intézményi tulajdonságokat áttekintve megfigyelhető, hogy akik románul válaszoltak, elégedetlenebbek, de nem is annyira az intézményi odafordulással, hanem a kiemelkedő vagy jó tanárok jelenlétét keveslik. Az, hogy a hallgató milyen iskolatípusban való tanításra készül, nem képez szeparációs felületet, viszont az intézmények között tapasztalható különbség. A Debreceni Egyetem pedagógushallgatói magyarországi összehasonlításban kevésbé elégedettek az intézményi gondoskodással, s a leginkább az intézményi szereplők érdeklődését, támogatást hiányolják, noha elismerik, hogy az oktatók komolyan veszik oktatómunkájukat (37. ábra).



37. ábra: Az intézményi gondoskodás percepciója a különböző intézményekben

Az intézményben megtapasztalt fejlődés dimenziójában a megkérdezetteknek inkább pozitív benyomásuk van, úgy találták, hogy az intézmény döntően pozitív hatással van intellektuális fejlődésükre és nyitottságukra, elégedettek az itt elért intellektuális fejlődésükkel és az itteni

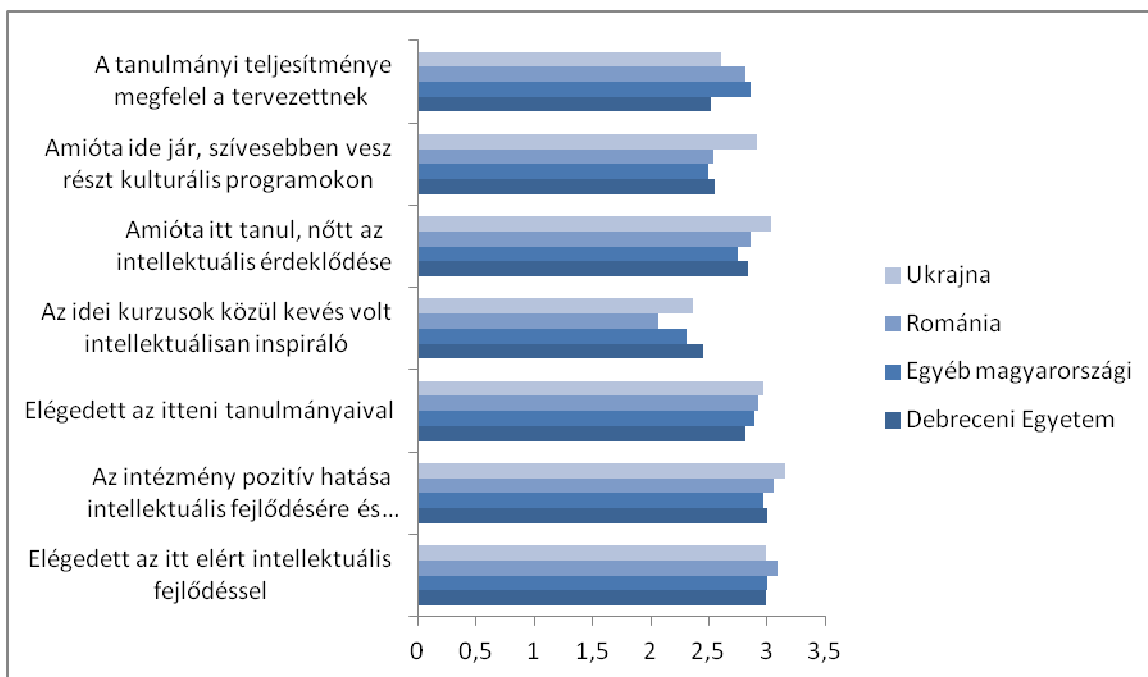
tanulmányaikkal. A tanulmányi teljesítményük is inkább megfelel a tervezettnek, noha az aktuális kurzusok közül keveset tartottak intellektuálisan inspirálónak (38. ábra).



38. ábra: Az intézményben megtapasztalt fejlődés percepciója

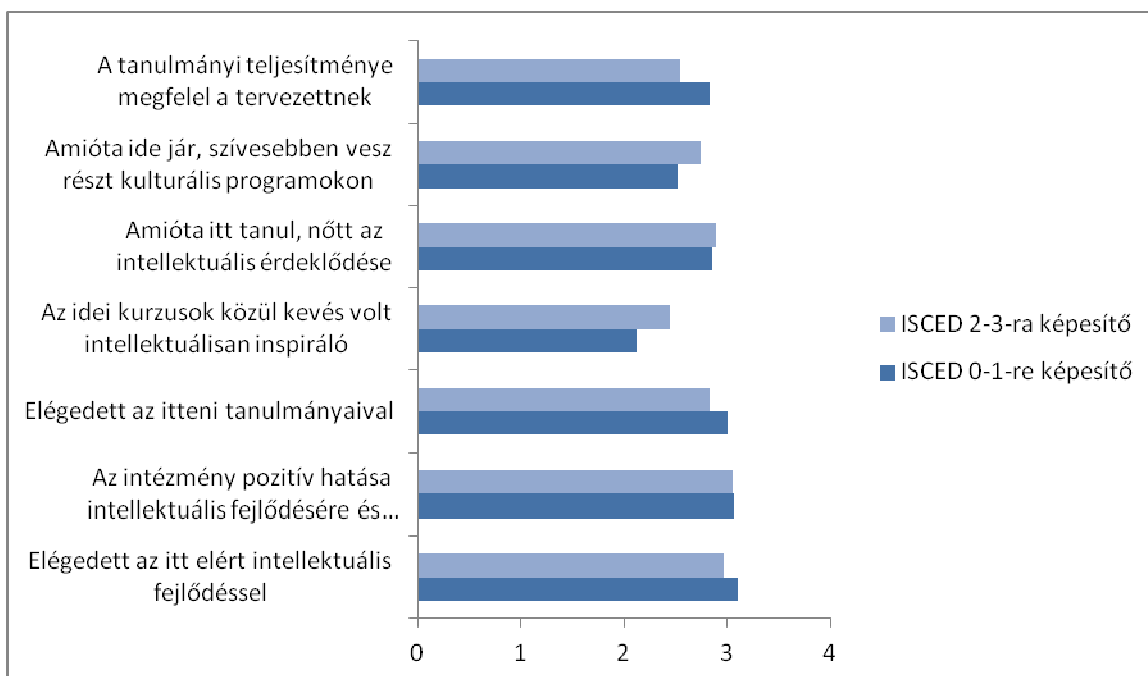
A különböző hallgatói csoportokban megvizsgálva az alapfoknál magasabb végzettségű anyák gyermekei, különösen a középfokú végzettségűek, szignifikánsan elégedettebbek a jelen intézményben folytatott tanulmányaikkal. Jelentős visszajelzésnek tartjuk, hogy a falvakból és kisvárosokból érkezők tapasztalata szerint a kulturális programokon (koncert, előadás, művészeti kiállítás) való részvételi aktivitásukat a többiekénél is határozottabban fokozta az intézményi környezet. A kisvárosok lakói szignifikánsan elégedettebbek a tanulmányi elvárásaik teljesülésével.

Az intézményi tényezők szerint áttekintve a román válaszadók szignifikánsan elégedettebbek az intellektuális fejlődésükkel és a tanulmányaikkal, mint a magyarul válaszolók. A Debreceni Egyetem pedagógushallgatóinak saját értékelésük szerint egyértelműen növekedett a kulturális aktivitásuk a felsőoktatási környezetben, s hazai viszonylatban hajszálnyival aktívabbak a többiekénél, de nemzetközi összehasonlításban szignifikánsan passzívabbak. A tanulmányi teljesítményüket szignifikánsan kevésbé érzik a tervezettnek megfelelőnek, mint a többiek (39. ábra).



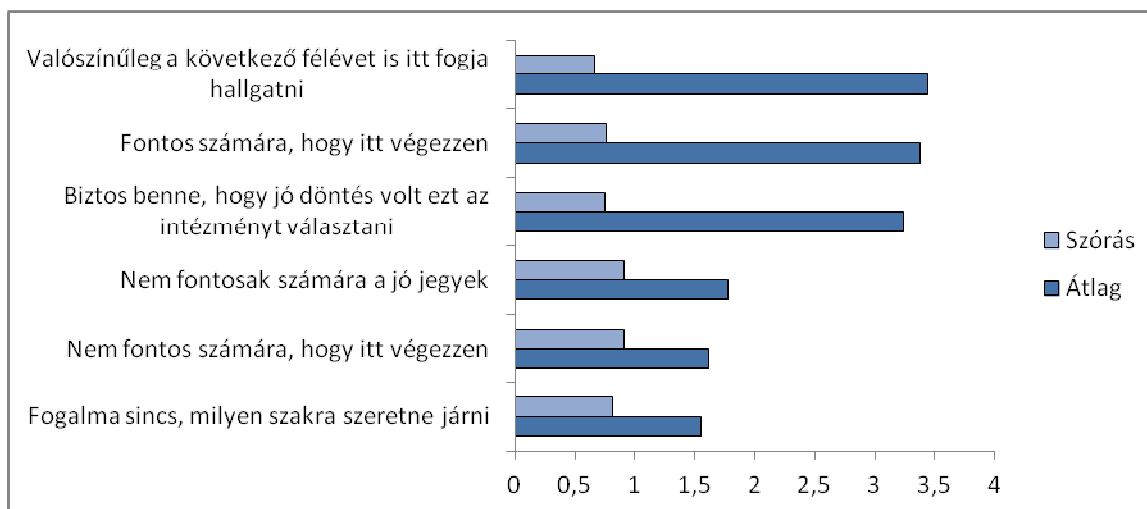
39. ábra: Az intézményben megtapasztalt fejlődés percepciója képzés helye szerint

A képzés típusa szerint az óvó- és tanítóképzésben résztvevők gyakrabban elégedettebbek a tanulóyaikkal, tanulmányi eredményeikkel s az intellektuális fejlődésükkel, a tanárképzésben tanulók viszont inkább találják szembeűnőnek a kulturális aktivitásuk növekedését, miközben a kurzuskínálattal szignifikánsan elégedetlenebbek (40. ábra).



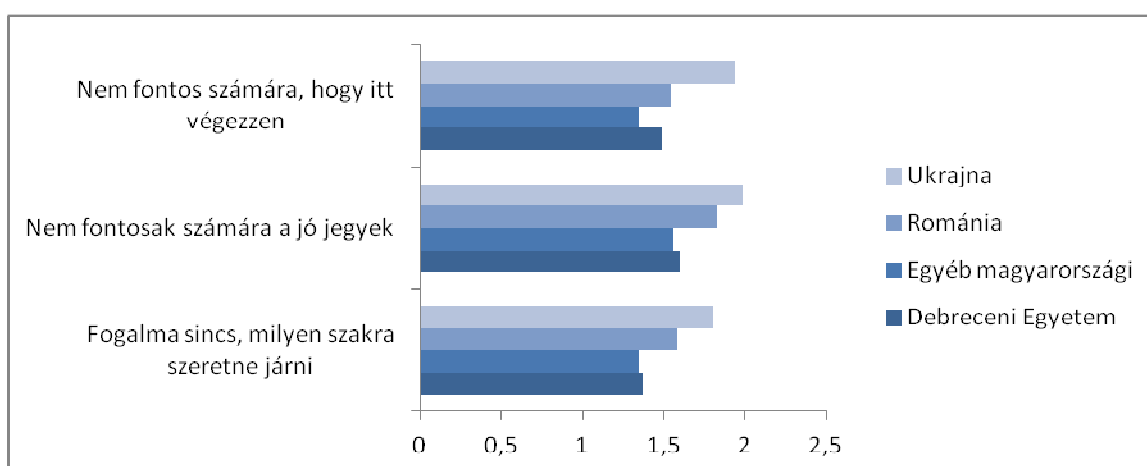
40. ábra: Az intézményben megtapasztalt fejlődés percepciója képzéstípus szerint

Az intézményi integráció utolsóként vizsgált dimenziója a jelen felsőoktatási intézmény és a tanulmányi célok iránti elköteleződés. A megkérdezett pedagógushallgatók igen nagy mértékben elkötelezettek a szakjukkal és az intézményükkel kapcsolatban (41. ábra).



41. ábra: Az intézmény és tanulmányi célok iránti elköteleződés

A hallgatói jellemzők szerint megvizsgálva a kérdést bizonyos eltérésektapasztalhatók. A nemek közötti különbségek nem szignifikánsak, de a férfiak gyengébb elkötelezettsége súrolja ennek határát. A szülők iskolázottsága és a tizennégy éves kori lakóhely településtípusa nem befolyásolja a hallgató intézményi kötődését és a diplomaszerzéssel kapcsolatos állhatatosságát. Ami az intézményi vonásokat illeti, a románul válaszolók számára szignifikánsan fontosabb, hogy a jelenlegi intézményükben végezzenek. A Debreceni Egyetem pedagógushallgatói nemzetközi összehasonlításban elkötelezettebbek és állhatatosabbak, de a többi vizsgált hazai pedagógusképző intézmény hallgatóihoz képest jellegzetesen kevésbé elkötelezettek az intézmény és a tanulmányi cél mellett (42. ábra).



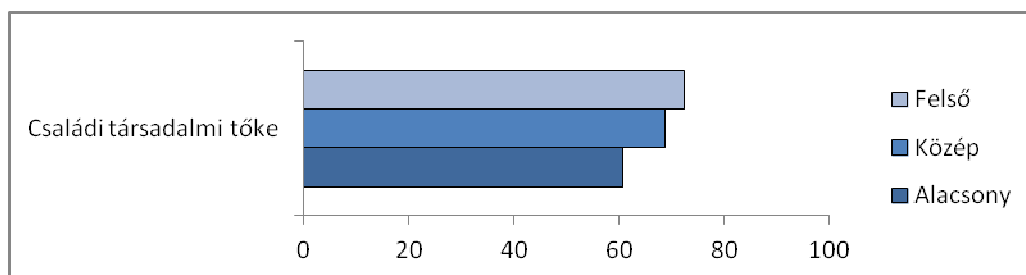
42. ábra: Az intézmény és a tanulmányi célok iránti elköteleződés a képzés helye szerint

A hallgatók intézményi integrációját mérő itemek mögött öt karakteresen eltérő faktort lehetett kimutatni: (1) egy erős tanulmányi beágyazottságot a központba helyező és

individuális fejlődésorientált, (2) egy intragenerációs kapcsolatokba ágyazott és ebből profitáló, (3) egy intergenerációs kapcsolatokban érdekeltés ezekből gazdagodó, (4) egy intergenerációs és intézményi törődés tekintetében deprivált és (5) egy intragenerációs kapcsolatokból kiszorult és egyszersmind tanulmányi szempontból kiábrándultságot magába foglaló faktort. Nem jó hír, hogy a pedagógusképzésben résztvevő férfiak és a falvakból érkező hallgatók felülreprezentáltak jelen az intragenerációs kapcsolatokból kiszorult, tanulmányi szempontból kiábrándultak között, az alapfokú iskolázottságú apák gyermekei a pedagógusképzésben sem kapnak elég oktatói figyelmet. A kisebb városokból érkezők és az alapfokú végzettségű anyák gyermekei közül a vártnál többen számítanak az intragenerációs kapcsolatokban gazdagok közé. Az óvó- és tanítószakosok valamivel többen tartoznak a tanulmányi szempontból erősen integráltak közé, míg a tanárképzésben tanulók könnyebben válnak intragenerációs kapcsolatokból kiszorult, s tanulmányi szempontból célt vesztett hallgatókká.

A hallgatói kapcsolathálók

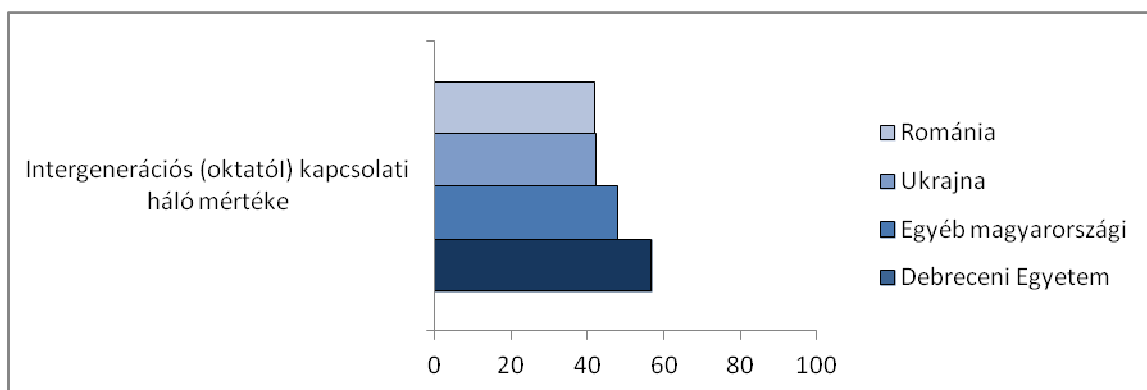
A hallgatók társadalmi tőkéjét több szempontból is megvizsgáltuk korábbi kutatásainknak megfelelően (Pusztai 2011; Pusztai et al. 2014): egyrészt megnéztük az intragenerációs kapcsolati erőforrásait (van-e barátjuk a csoporttársaik, hallgatótársaik között és az egyetemen kívül, akikre számíthatnak különböző élethelyzetekben), másrészt az intergenerációs kapcsolati tőkét, melyhez az olyan oktatók számát néztük meg, akikhez különböző kérdéseikkel fordulhatnak a diákok, illetve a szülőkkel való interakciók gyakoriságát, ami a családi társadalmi tőkét mutatja. A hallgatók legnagyobb része, 65% nyilatkozott úgy, hogy nagyon gyakran beszélgetnek velük a szüleik, s még mindig erőteljesen érdeklődnek tanulmányaik felől, illetve bátorítják őket a tanulási nehézségek leküzdésében (60, illetve 59%-uk esetében nagyon gyakran). Ezzel szemben 42% esetében soha nem tartanak kapcsolatot tanáraikkal (ami nem meglepő, hiszen ez leginkább a középiskolai tanulmányok esetében mérvadó), majdnem minden tizedik hallgatók soha nem beszélget szüleivel kulturális témákról, könyvekről, s teljesen önállót: soha nem támogatják őket szüleik anyagilag, míg egyötödük esetében rendszeresen adnak pénzt gyereküknek. E kérdéseket összevonva hoztuk létre a családi társadalmi tőke változóját, ahol 0 jelöli a tőke teljes hiányát, 100 pedig ennek legmagasabb szintjét. A nők szignifikánsan magasabb családi tőke szintről számoltak be (71,2 pont) a férfiaknál (63,7 pont). Az anya iskolai végzettségét tekintve szignifikáns különbséget tapasztalhattunk a szülői társadalmi tőke tekintetében: a magasabb iskolai végzettséggel növekszik a családi társadalmi tőke szintje is, ami felhívja a figyelmet az anyák kulturális tőkéjének befolyásoló erejére e tekintetében, amit az is igazol, hogy az apák esetében nem találtunk szignifikáns különbséget (43. ábra).



43. ábra: A hallgatók családi társadalmi tőkéjének átlagai az anya iskolai végzettsége szerint

Az intergenerációs kapcsolati hálót az oktatókkal való kapcsolatok mértéke alkotja. A hallgatók 69,5 és 67,3%-a nyilatkozott úgy, hogy van olyan oktatója, akivel tudományos és nem szakmai témákról tud beszélgetni. 59% olyan oktatóról is be tud számolni, akivel közéleti témákat tudnak megvitatni, de a magánéleti problémáikat kevésbé osztják meg oktatóikkal (csupán a diákok 27%-a tesz így). A hallgatók háromnegyedének van olyan oktatója, akivel a pedagóguspálya nehézségeiről tudna beszélni, azonban csak 36,5%-uk véli úgy, hogy van a személyes pályafutására odafigyelő tanára, s jövőterveiket is csak a hallgatók 55%-a tudja megbeszélni valamely oktatójával.

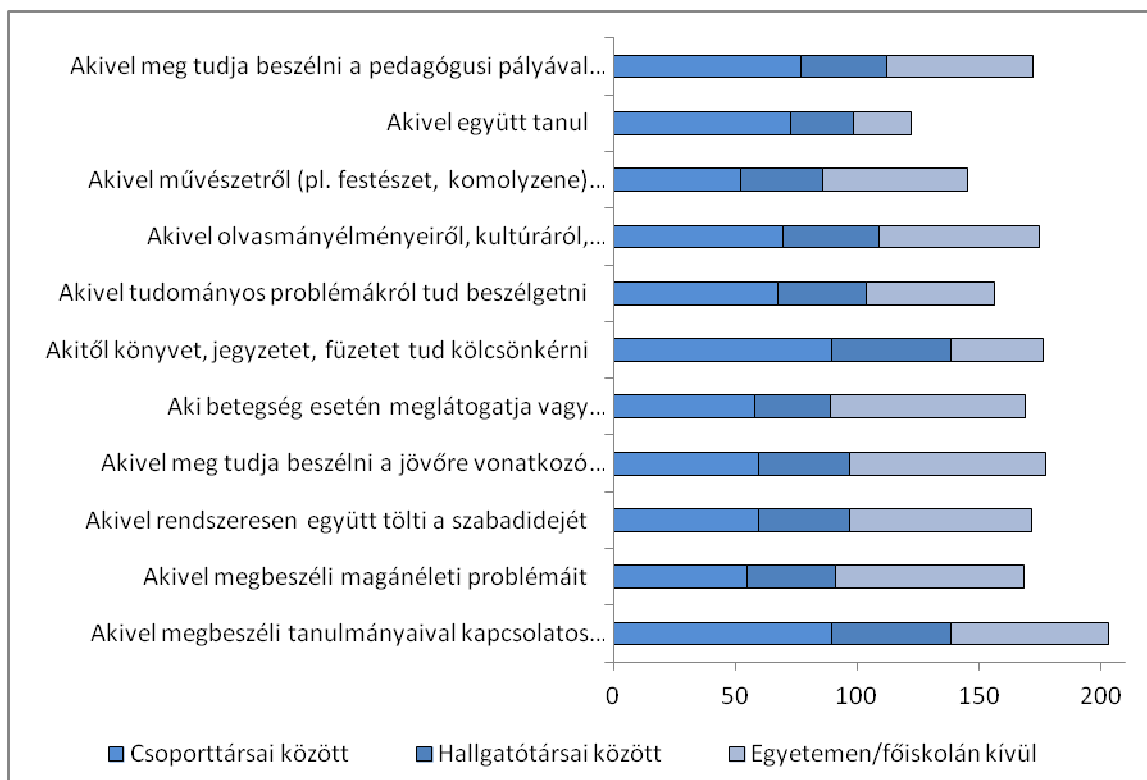
Az oktatókra vonatkozó kérdéseket is egy változóban vontuk össze, ahol 0 jelölte az intergenerációs társadalmi tőke teljes hiányát, 100 pedig ennek maximális szintjét. A magyar nyelvű hallgatók (48,8 pont) – a teljes térségben – kiterjedtebb oktatói kapcsolathálóval rendelkeznek a román nyelvű társaikhoz (36,5 pont) viszonyítva. A Debreceni Egyetem hallgatói jelentős mértékben kiemelkednek az oktatói kapcsolati háló mértékében: ők 56,5 pontot értek el a második legmagasabb pontszámot (47,8 pont) elérő egyéb magyarországi intézmények diákjaival szemben, s náluk is kevesebbet értek el e téren a beregszászi főiskola (42,3 pont) és a romániai intézmények (42 pont) hallgatói (44. ábra).



44. ábra: A Debreceni Egyetem, egyéb magyarországi, romániai és ukrániai intézmények hallgatóinak intergenerációs társadalmi tőkéjének átlagai

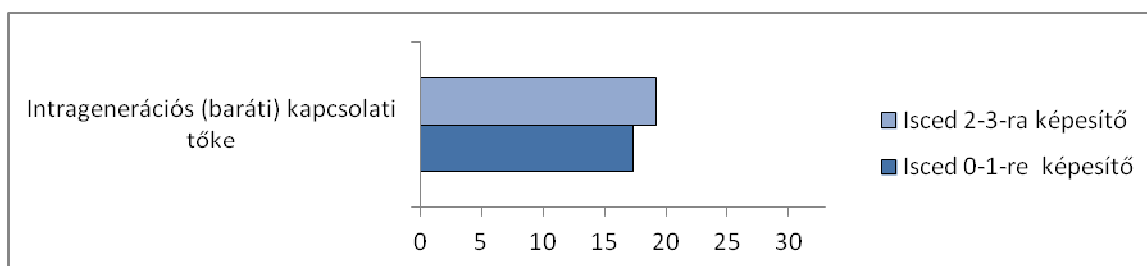
A hallgatók tanulmányaikkal kapcsolatos problémáikat leginkább csoporttársaikkal, s meglepő módon egyetemen kívüli barátaikkal beszélnek meg (84,3 és 65% mondta azt, hogy csoporttársai között, illetve intézményen kívül van ilyen barátja). Jegyzeteket leginkább csoporttársaiktól kérnek el, és velük beszélgetnek leginkább tudományos és pedagóguspályával kapcsolatos problémákról, illetve velük együtt tanulva készülnek fel az órákra, vizsgákra (89,5, 67,3, 76,8 és 72,9% mondta azt, hogy van ilyen csoporttársa). Magánéleti problémáikat, jövőterveiket leginkább egyetemen/főiskolán kívüli barátokkal osztják meg, szabadidejüket is inkább velük töltik, s rájuk számíthatnak, ha esetleg betegek lennének (77,1, 80,1, 74,5 és 79,7% szerint van ilyen barátja az egyetemen/főiskolán kívül).

Azt láthatjuk, hogy a szakmai, tanulmányokhoz kapcsolódó kérdésekben a hallgatók leginkább a csoporttársaikhoz fordulnak, de ha nincs ilyen csoporttársuk, akkor nem hallgatótársaikhoz, hanem inkább nem egyetemi barátaikhoz. A személyes, magánéleti kérdéseket, problémákat illetően szintén inkább intézményen kívüli barátaik nyújtanak segítséget, támogatást a számukra (44. ábra).



44. ábra: A hallgatók aránya, akiknek vannak barátai a csoport-, hallgatótársai és az egyetemen/főiskolán kívül, s fordulhatnak hozzájuk a különböző élethelyzetekben

A diákok legnagyobb aránya (13,7%) átlagosan tíz barátról számolt be, ezek közül átlagosan öt olyan van, akikben teljes mértékben megbíznak, s közelinek tartanak. A barátság multiplicitását kitapintandó egy új változót hoztunk létre. Amennyiben egy-egy általunk vizsgált dimenzióban – az egyetemen belül, vagy azon kívül – számíthatott barátokra egy hallgató, akkor egy pontot rendeltünk hozzá (ha a csoport, illetve hallgatótársai és az egyetemen kívül is van ilyen barátja egy-egy kérdéssel kapcsolatban, akkor összesen három pontot érhetett el), ezeket összeadva 33 pont volt az új változó maximuma, ami az intragenerációs kapcsolati tőke legmagasabb fokát jelölte. Az oktatói kapcsolati tőke mértékével ellentétben a romániai egyetemisták kortársi kapcsolati hálóját a legkisebb (16,8) öket előzik meg nem egészen egy ponttal a debreceni (17,6 pont) és az egyéb magyarországi hallgatók (19,1 pont), míg a legmagasabb pontszámot a beregszászi főiskolások érték el (20,2 pont). A tanárképzésben tanuló diákok intragenerációs kapcsolati hálóját szignifikánsan kiterjedtebb (19,2 pont) az óvó- és tanítóképzésben lévő hallgatótársaiknál (17,3 pont) (45. ábra).

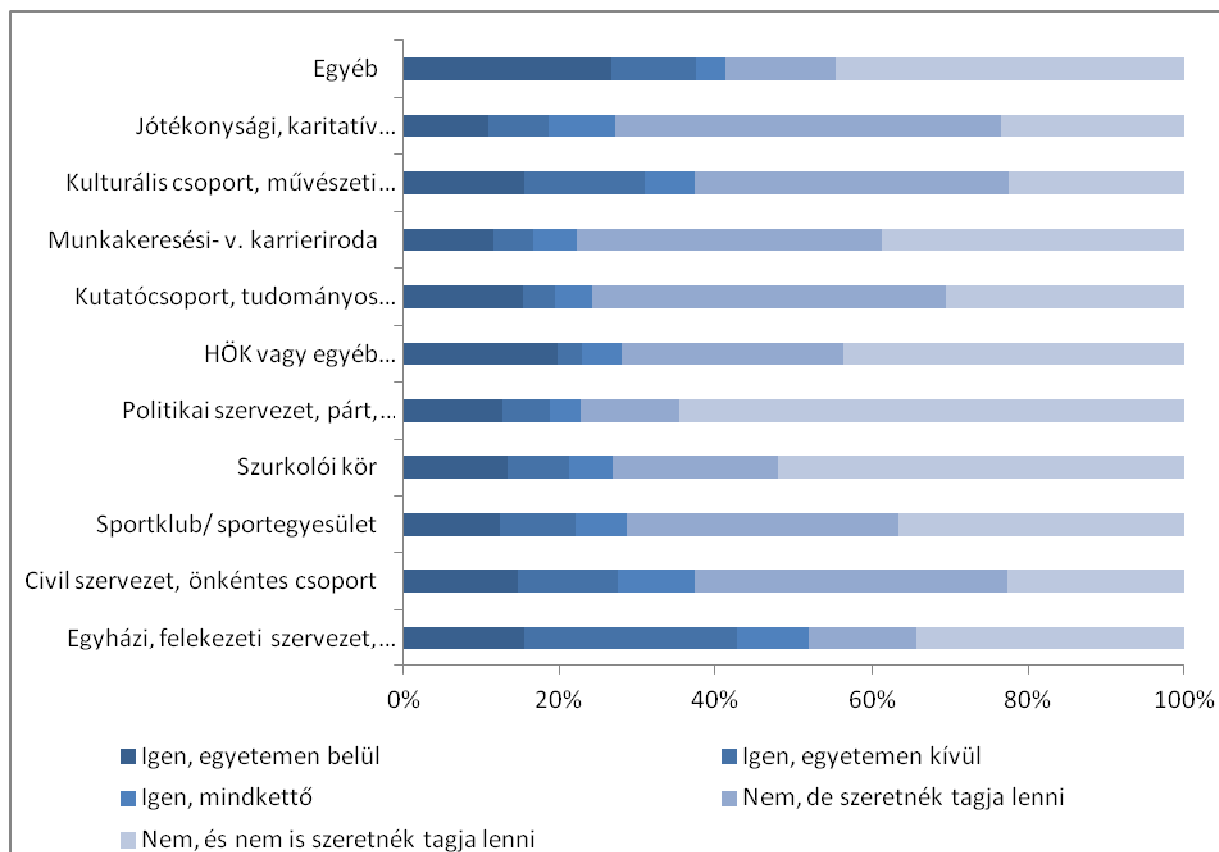


45. ábra: Az intragenerációs (baráti) kapcsolati tőke átlagai az ISCED 0-1-re képesítő és az ISCED 2-3-ra képesítő szakokon tanuló hallgatók körében.

Putnam (2000) társadalmi tőke elmélete szerint a különböző közösségekhez, szervezetekhez tartozás is a társadalmi tőke egyik lehetséges forrása, ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy az amerikai fiatalok egyre kisebb arányban csatlakoznak ilyen közösségekhez, ezáltal társadalmi tőkéjük is egyre kevesebb (Putnam 1995). A következőkben megvizsgáljuk, hogy pedagógusjelölt hallgatóink milyen arányban tagjai valamely közösségnek, s milyen társadalmi tényezők befolyásolhatják ezt. Az egyetemen belül a hallgatók legnagyobb arányban (26,8%) a nem felsorolt szervezetekhez tartoznak (az egyéb kategóriát választották, de sajnos nem fejtették ki, hogy milyen tagságról van szó), ezután a HÖK-öt jelölték meg legtöbben (19,8, s csatlakozni szeretne 28,3%), majd pedig a vallási ifjúsági és a kulturális, hagyományörző, művészeti csoportokat (mindkét esetben 15,6%), majd őket követik a kutatócsoport tagjai (15,4%), amihez a megkérdezettek további 45,2%-a szeretne csatlakozni. Ebből jól látható, hogy a tudományos, szakmai körök munkájába való bevonódásra igen jelentős igény van a pedagógushallgatók körében. A nem egyetemhez kapcsolódó szervezetek közül a legtöbben szintén egyházi közösséghez, ifihez (27,3%) (az egyetemen belül és kívül is e csoport tagjai vannak a második legnagyobb arányban: 9%) és kulturális, művészeti csoporthoz (15,3%), illetve civil, önkéntes szervezethez (12,9%) tartoznak. Szintén ez utóbbi tagok aránya a legmagasabb azok között, akik az intézményen belül és kívül is tagok, ami jól mutatja az önkéntes munka erős terjedését és további vonzását a hallgatók körében (erről még később is szó lesz). Ezt szintén bizonyítja az a tény, hogy a megkérdezett pedagógushallgatók nagyobb arányban szeretnének civil, önkéntes szervezethez tartozni.

A pedagógusjelölt hallgatók eltérő életmódjára és prioritásaira hívja fel a figyelmet az, hogy a bemutatott extrakurrikuláris tevékenységek tekintetében eltérő trendek mutatkoznak más hallgatótársaikhoz viszonyítva. Korábbi vizsgálataink (Kovács et al. 2013) a régió hallgatóinak szervezeti tagságáról a pedagógushallgatók túléltérő képet mutatott: a legtöbben sport-vagy vallási, ifjúsági szervezethez csatlakoztak mind az egyetemen belül, mind azon kívül, s kevésbé jellemző rájuk az önkéntes munkavállalás (Fényes et al. 2012; Fényes 2014). Azonban a leendő pedagógusok körében a sport- és szurkolói körnek nincs különösebb vonzása. A sportolás egészséges életmódra gyakorolt hatását ők is fontosnak tartják, de ennek szervezett formáját már kevésbé, viszont 34,5%-uk szeretne valamilyen sportklubhoz, 21%-uk pedig szurkolói körhöz tartozni.

A többi hallgatótól eltérő vonás az is, hogy a vizsgált hallgatókat elsősorban a tradicionális önkéntesség vonzza. Jól mutatja altruista –a leendő hivatásukhoz illeszkedő gondoskodó–attitűdöt, hogy majdnem minden második leendő pedagógus (49,1%) jótékonyági, karitatív tevékenységet folytató szervezethez szeretne csatlakozni. Ezzel szemben viszont elutasítják a politikai szervezeteket, pártokat (64,6), a szurkolói kört (52,1), s a hallgatói érdekképviseleti szervezetet (43,7%) (46. ábra).



46. ábra: A hallgatók különböző szervezetekhez, csoportokhoz való tartozással kapcsolatos attitűdjei

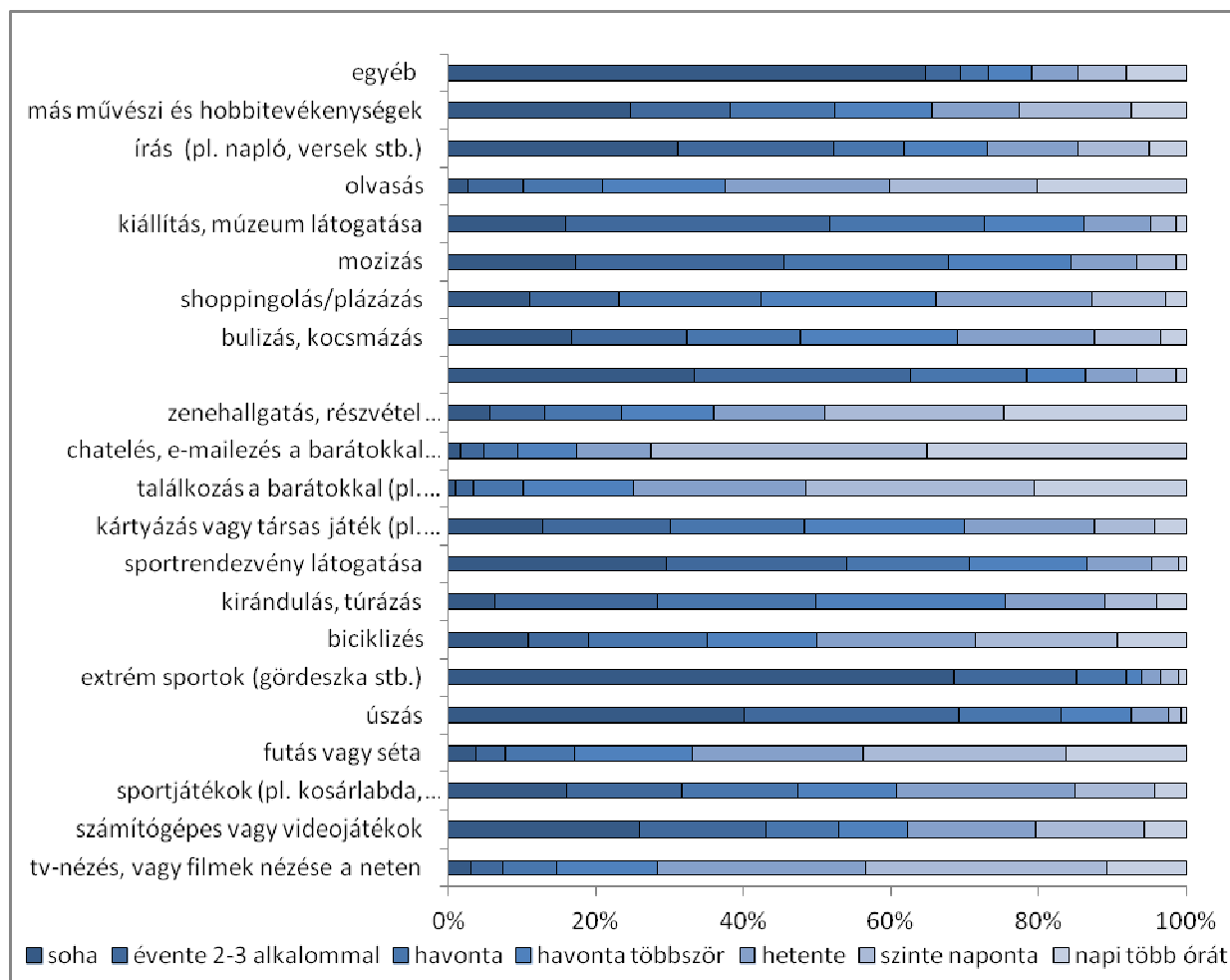
Mivel a civil aktivitáshoz való hozzáállásról egy-egy hallgatóra vonatkozó átfogó képet igyekeztünk nyerni, a különböző szervezeti tagságokat összevontuk. Így egy hallgató összesen 11 szervezetnek lehetett tagja, ami a társadalmi tőke e dimenziójának legmagasabb fokát jelöli esetünkben. Összességében a hallgatók mintegy négy csoportnak tagjai átlagosan. A különböző társadalmi háttérváltozók hatásának vizsgálata során a szervezeti tagság összmutatójával kapcsolatban azt tapasztaltuk, hogy a magyar nyelvű hallgatók szignifikánsan több csoportnak tagjai a román nyelvű társaikhoz viszonyítva (4,2 és 1,7). A kárpátaljai intézmény főiskolásai a legtöbb, mintegy öt szervezethez tartoznak, szemben a debreceni egyetemistákkal (3,1) és más magyarországi (2), illetve romániai (2,6) hallgatókkal.

A hallgatói életmód két szegmense: szabadidő és egészségmagatartás (Kovács Klára)

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy milyen életmóddal jellemezhetők a hallgatók a vizsgált kampuszokon, ennek két, diákéletmódot szervesen meghatározó területét nézzük meg: a szabadidő-eltöltést és az egészségi állapotot, jóllétet, s a káros egészség-magatartási formákat, melyek erősen kapcsolódnak bizonyos szórakozási formákhoz (bulizáshoz, társas tevékenységekhez). Hallgatóink nagy része napi rendszerességgel néz tévét (32,8%), chatel és e-mailezik (36,6) vagy találkozik a barátaival (31,1%), fut vagy sétál (26,8%), biciklizik (19%)nem versenyszerűen. A hallgatók mintegy egynegyede heti rendszerességgel végez társas sporttevékenységet. Egyötödük naponta hallgat zenét, legtöbbször havonta többször jár bulizni (20,1%), vásárolni-nézelődni („shoppingolni/plázázni” 23,6%), azonban mintegy 16% soha nem jár szórakozóhelyre.

Az olvasás a hallgatók egyötödének napi több órás elfoglaltságot jelent. A legnépszerűbb műfajok a pedagógushallgatók körében is a romantikus, Sci-Fi és fantasy regények, de sokan olvasnak a klasszikusoktól (Jókait, Móriczot, vagy éppen Dosztojevszkijt) az ún. bestseller kortárs írók művei mellett (J. K. Rowling, Tolkien, Paulo Coelho), mint ahogy azt korábban tapasztaltuk a térség hallgatóit vizsgálva (Németh 2013). Az elmúlt évben a hallgatók átlagosan 6,7 könyvet olvastak el, az ő tulajdonukban átlagosan 93,9 könyv van.

Korábbi kutatásainkkal összhangban az extrém sportok kedvelőit és művelőit, illetve úszókat igen kis arányban találhatunk hallgatóink között (68 és 40,2% soha nem végez ilyen tevékenységet (Kovács 2011), mint ahogy a magaskultúra-fogyasztás (komolyzenei hangverseny látogatása) sem népszerű (33,4% soha nem jár). Azonban kiállításra, múzeumba a hallgatók mintegy egyötöde havonta, 35,8%-a évente többször is elmegy, ami nagyobb gyakoriságot mutat korábbi eredményeinkhez viszonyítva (Bocsi 2013; Kovács 2011). Különböző művek írásával (naplók, versek stb.) a hallgatók egyharmada sohasem foglalkozik, azonban 12%-uk hetente alkot szerinte említésre érdemes szöveget. Szintén figyelemreméltó, hogy a fiatalok körében oly népszerű számítógépes játékokkal a hallgatók negyede egyáltalán nem foglalkozik, a hallgatók legnagyobb hányada legalább havonta egyszer ezzel tölti el a szabadidejét (17,2%) (47. ábra).

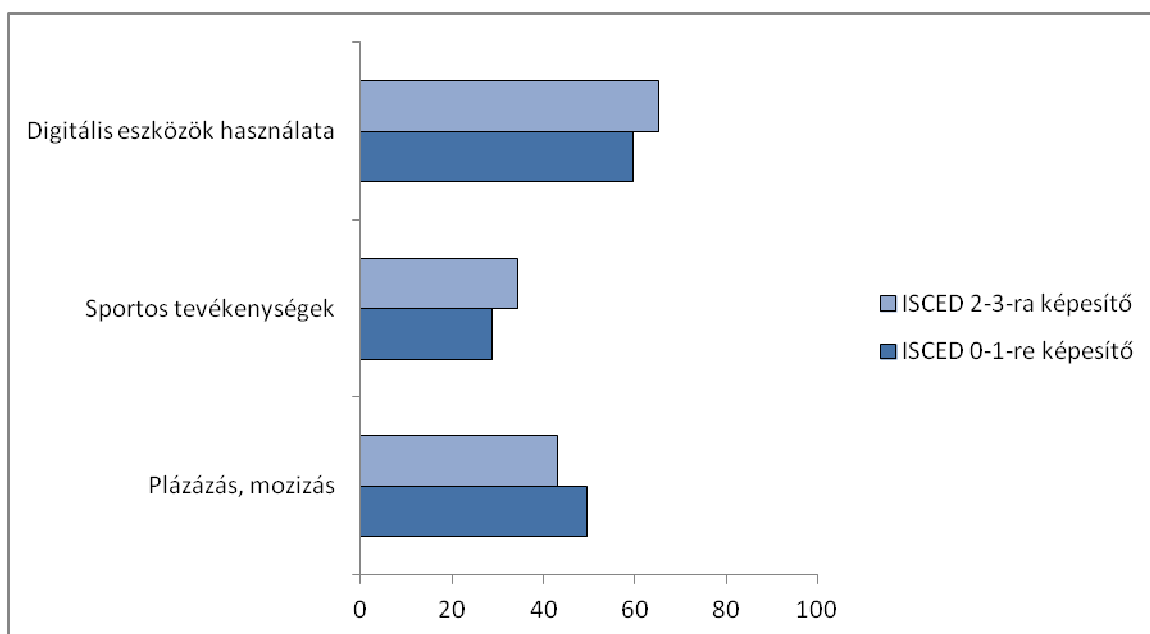


47. ábra: A különböző szabadidős tevékenységek végzésének gyakorisága a hallgatók körében

Annak érdekében, hogy a különböző szabadidős tevékenységi formák mögött rejlő összefüggő mintázatot kitaláljunk, a tevékenységeket faktorelemzésnek vetettük alá. Hat különböző szabadidő-eltöltési szokásrendszert különböztettünk meg: 1. *konsumálás* (elsősorban *plázázás és mozizás*, melyek együtt járása azzal magyarázható, hogy sok esetben a multiplex mozik a plázákban vannak); 2. *zenés, társas tevékenységek* (barátokkal való találkozás és chatelés, zenehallgatás, bulizás stb.); 3. *sportostevékenységek* (csapatsportok, sportrendezvények látogatása, extrém sportok); 4. *művészeti, kulturális tevékenységek* (írás, olvasás, művészeti tevékenységek, hangverseny, kiállítás, múzeum látogatása); 5. *mozgásos tevékenységek* (nem versenyszerű, többnyire közlekedési céllal végzett futás, séta, biciklizés); 6. *digitális tevékenységek* (számítógép-használat, tv-nézés). Ezeket a szabadidő-eltöltési szokásokat 0-tól 100-ig terjedő skálává alakítottuk át, ahol 0 jelöli, ha az adott típus egyáltalán nem, 100 pedig ha teljes mértékben jellemző egy hallgatóra. A zenés, társas tevékenységeket inkább a nők, míg a sportos tevékenységeket inkább a férfiak végzik, mint az utóbbi korábbi kutatásainkban is igazolódott (Kovács 2012a; 2013). Érdemes felfigyelni arra, hogy a szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja a hallgatók szabadidő-eltöltési szokásait. Meglepő módon a plázázás, mozizás nem a nagyvárosokból származó diákok (41,7 pont) kedvelt szabadidős tevékenysége, hanem inkább a kisebb városokból származóké (52,3 pont), s őket követik a falusiak (45,1 pont). Ebben az játszik szerepet, hogy a kisebb településeken élők kevésbé férnek hozzá ilyen típusú kínálathoz, s ezért az egyetemi nagyvárosokba érkezve találkoznak az extrém módon kiterjedt fogyasztási lehetőségek okozta sokk-élménnyel. Az

egyéb magyarországi (51,2 pont) és a romániai (49) intézmények diákjai inkább járnak plázákba és moziba, mint debreceni (46,2 pont) és ukrainai (42 pont) társaik (a kárpátaljaiak esetében ebben szerepet játszik az, hogy Beregszászban sem pláza, sem mozi nem működik). Ugyanakkor a beregszászi főiskolásokra és a debreceni egyetemistákra jellemzők leginkább a sportos tevékenységek (bár ők is igen alacsony, mindössze átlagosan 38,4 és 32,3 pontot értek el), s az egyéb magyarországi intézmények diákjaira a legkevésbé (26,7 pont). A digitális eszközöket jellemzően a debreceni hallgatók használják a leggyakrabban (66,5 pont), s a romániaiak a legritkábban (57,5 pont).

A plázázást, mozizást nemcsak a hallgatók származási lakóhelye határozza meg, hanem anyagi helyzetük is: az átlag alatti szubjektív anyagi helyzetben lévő diákokra jellemző ez a legkevésbé (40,1 pont), az átlagosak többet plázáznak (47 pont), a legtöbbet pedig az átlag fölötti gazdasági helyzetben lévő hallgatók (54,7 pont). A ISCED 0-1-re képesítő szakok hallgatói szintén többet plázáznak, ugyanakkor az ISCED 2-3-ra képesítő szakok hallgatóira inkább jellemző a sportos életvitel és a digitális eszközök használata (48. ábra).

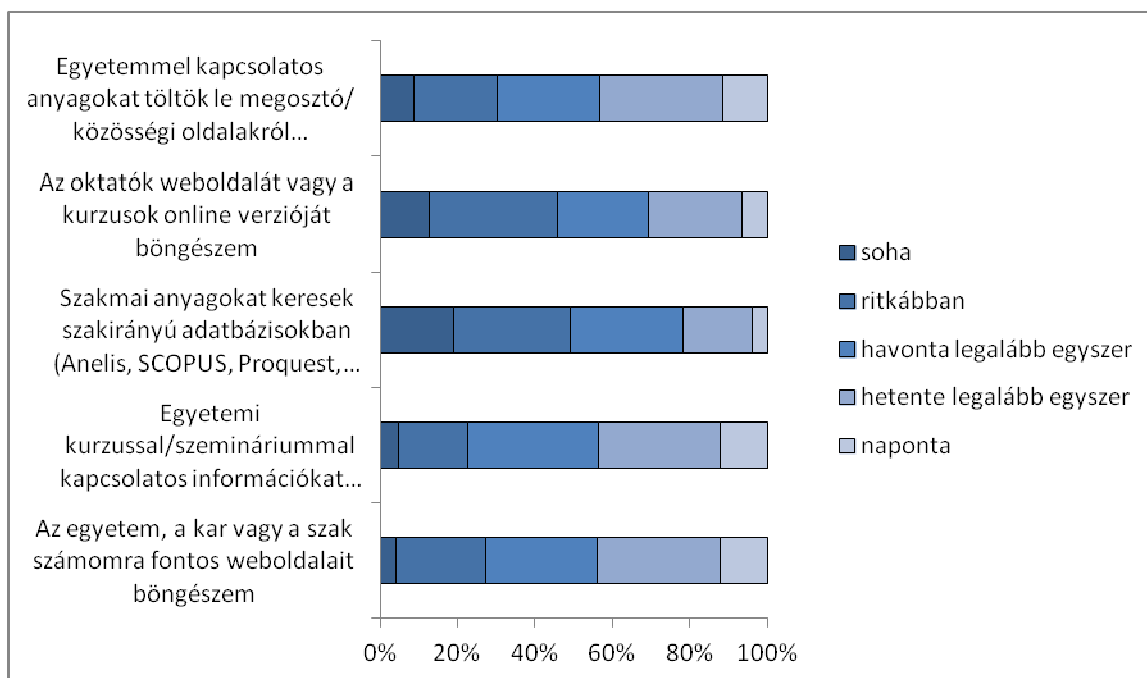


48. ábra: A konzumáló és a sportos tevékenységek valamint a digitális eszközökkel kapcsolatos szabadidős aktivitás intenzitása az ISCED 0-1-re és 2-3-ra képesítő szakok hallgatói körében

A digitális fogyasztáshoz kapcsolódóan megvizsgáltuk, hogy milyen egyetemi tanulmányokhoz kapcsolódó weboldalakat böngésznek, szolgáltatásokat vesznek igénybe a hallgatók. Diákjaink a legnagyobb arányban hetente böngészik az egyetem, kar vagy szak fontos weboldalait, s tölt le (tan)anyagokat megosztó portálokról (31,6 és 31,5%), havonta pedig keresgél a kurzusokkal/szemináriumokkal kapcsolatos információkat. Oktatóik honlapját a legtöbben (33%) szinte soha nem látogatja, s 30%-uk ugyancsak ritkábban, mint havonta keres szakmai anyagokat szakirányú adatbázisokban (19% soha) (49. ábra).

Szignifikáns különbséget kapunk, ha a különböző intézmények hallgatóinak internetezési szokásait vizsgáljuk a tanulmányokkal kapcsolatban 0-100 fokú skálán (0 jelöli, ha soha nem végzi az adott tevékenységet, 100 pedig, ha naponta). Az egyetemi kurzusokkal,

szemináriumokkal kapcsolatban a romániai intézmények hallgatói keresgélnek az interneten a legtöbben (66,4), őket követik a debreceniek (55) és a beregszásziak (53), míg az egyéb magyarországi egyetemek hallgatói a legritkábban (50 pont). Szakmai anyagokat különböző tudományos adatbázisokban az ukrainai diákok keresnek a leggyakrabban (46), utánuk következnek a romániai (40,1) és az egyéb magyarországi intézmények diákjai (38,6), a legutolsó helyen pedig a debreceni egyetemisták állnak (32,9 pont). Az egyetemi közösségi portálokat, mint megosztó helyeket a romániai (63,1) és a debreceni (55) diákok használják a leggyakrabban, őket követik az egyéb magyarországi egyetemek hallgatói (49,2) és a beregszászi főiskolások (46 pont).

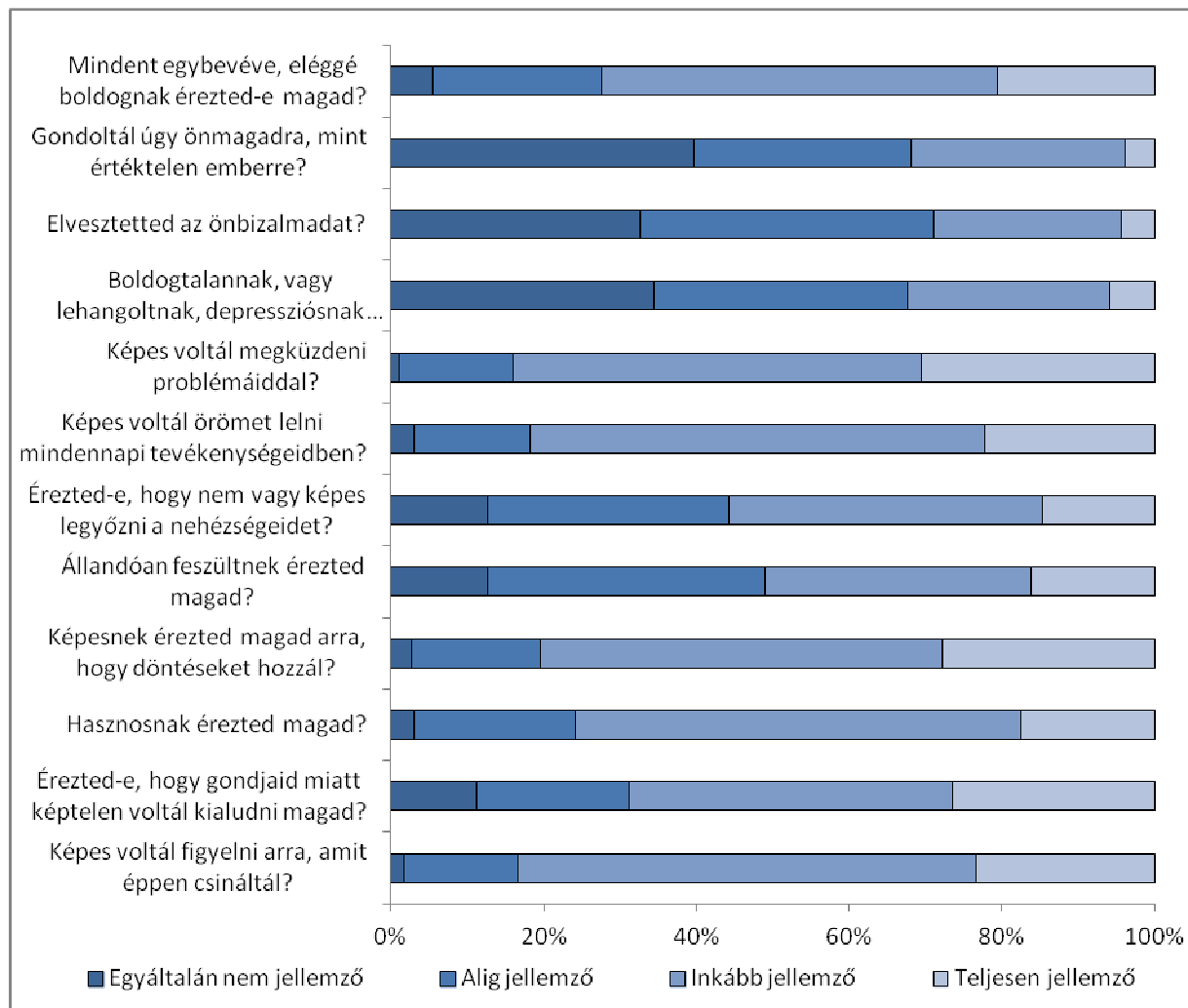


49. ábra: A hallgatók aránya a különböző szakmai internetes tevékenységek végzésének gyakorisága mentén

A hallgatók szubjektív egészségi állapotát a WHO egészség kérdőívével mértük, amelynek fontos alapeleme, hogy az Egészségügyi Világszervezet egészségdefiníciójából indul ki: ennek lényege, hogy az egészség nem csupán a betegség hiánya, hanem fizikai, pszichikai és szociális jóllét összessége és egyensúlya (Pikó, Keresztes 2007). Ebből kiindulva a skála egyaránt rákérdez, különböző szomatikus és lelki tünetek előfordulására, az önbizalom, a boldogság szintjének és a problémákkal való megküzdés sikerének szubjektív értékelésére a kérdés előtt két hétben. Korábbi eredmények igazolják, hogy az egészségi állapot szubjektív megítélése az objektív egészségi állapot egyik legpontosabb mutatója (Kopp, Martos 2011). A megkérdezett hallgatók mind a pozitív, mind a negatív állításokra legnagyobb arányban az inkább jellemző válaszopciót választották. Ez alól kivételt képez az, hogy elvesztették az önbizalmukat és feszültek lennének, ugyanis 38,4 és 36,3% úgy nyilatkozott, hogy ez inkább nem jellemző rájuk, s egyáltalán nem érzik magukat boldogtalannak (34,4%) és értéktelen embernek (39,7%).

A hallgatók többségére jellemző volt a kérdezést megelőző két hétben, hogy képesek voltak odafigyelni arra, amit éppen csináltak (60%), hasznosnak érezték magukat (58,4%), 41%-uk pedig inkább volt képes legyőzni a nehézségeket. A hallgatók 30,6%-a megítélésük szerint teljes mértékben képes volt megküzdenni a problémáikkal, 22,3%-a pedig örömet lelt a mindennapi tevékenységekben, minden ötödik hallgató összességében eléggé boldognak

érezte magát. Azonban a diákéletmód stresszes oldalára hívja fel a figyelmet az a tény, hogy megkérdezettek 42,5%-a jellemzően nem tudta kialudni magát gondoljait miatt, s 41% nem is érzi úgy, hogy le tudja küzdeni ezeket a problémákat, 21%-uk inkább nem érzi magát hasznosnak, 34% állandóan feszültnek érzi magát. Korábbi, debreceni egyetemistákat és pedagógusjelölt hallgatókat vizsgáló kutatások is igazolják, hogy ezen problémák előfordulása magasabb a hallgatók, mint a nem egyetemista társaikkörében (Murányi 2010; Veresné Balajti 2010) (50. ábra).

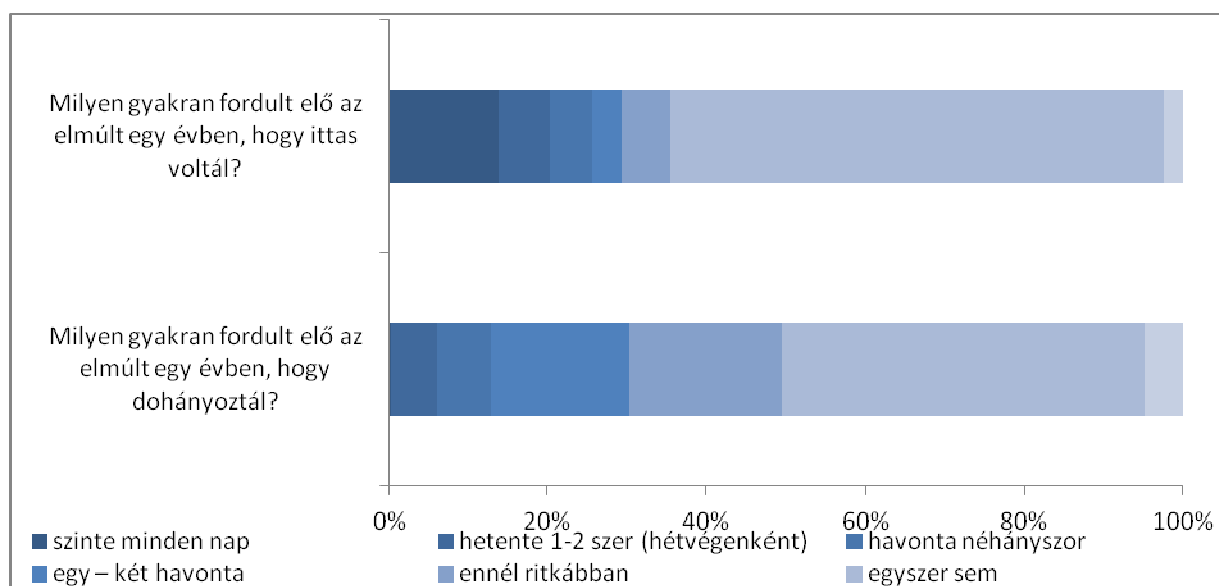


50. ábra: Különböző pszichoszomatikus tünetek előfordulása a hallgatók körében

A felsorolt különböző pszichoszomatikus tünetek előfordulását mérő változókat egyirányúvá kódoltuk, s indexszé vontuk össze, majd pedig 0-tól 100-ig tartó skálává kódoltuk át, ahol 0 jelölte a legrosszabb, 100 pedig a legjobb egészségi állapotot. A hallgatók egészségének átlagos szintje 61,3 pont. A férfiak szignifikánsan jobbnak értékelik egészségi állapotukat (64,6) a női hallgatókhoz viszonyítva (59,8 pont), a román nyelvű válaszadók pedig a magyarokénál (69,1 és 60,3 pont). Összességében is azt láthatjuk, hogy a romániai intézmények hallgatói érzik magukat a legegészségesebbnek (65,9 pont), szemben az egyéb magyarországi (60,1), az ukrainai (60) és a legrosszabb eredményt elérő debreceni egyetemistákkal (58,5 pont). Egészségi állapotuk értékelésében is érezhető a tanárszakosok

aggodalma és stresszesebb élete tanulmányaikhoz kapcsolódóan: az ő pontszámuk 59 pont szemben az ISCED 0-1-re képesítő szakokon tanuló társaikhoz viszonyítva (64,1 pont). Akárcsak korábbi, a hallgatók szubjektív jóllétét vizsgáló kutatási eredményeinkben (Baltatescu, Kovács 2012; Kovács 2014), a pedagógusjelöltek esetében is meghatározó szerepet játszik a szubjektív anyagi helyzet a hallgatók testi - lelki - szociális jóllétének (azaz komplex egészségének) értékelésében. Az átlag feletti anyagi helyzetben érték el legmagasabb pontszámot (66), őket követik az átlagos gazdasági tőkével rendelkezők (61,5), majd pedig az átlag alattiak következnek (59,3 pont). A szülők iskolai végzettségének és a lakhely településtípusának nincs differenciáló hatása.

A hallgatói létből fakadó életmódbeli specifikumok (erős társas hatás, kisebb szülői kontroll, bulizás, szórakozás, mint fontos szabadidő-eltöltés) a káros egészség-magatartási formák gyakoribb előfordulásával járhat együtt. A vizsgált pedagógusjelölt diákok 7,6%-a próbált már ki valamilyen kábítószer, ami alacsonyabb arányt jelöl korábbi, debreceni egyetemistákat vizsgáló eredményeinkhez viszonyítva (Kovács 2012b). Hasonlóan e kutatás eredményeihez a hallgatók 45,7%-ával soha nem fordul elő az ittasság, 17,4%-ával havonta egy-két alkalommal. Azonban a korábbi vizsgálat szerint a debreceni egyetemisták mintegy 4,5%-a dohányzik napi rendszerességgel, addig az általunk vizsgált pedagógusjelölt hallgatók körében 13,9% ez az arány (51. ábra).



15. ábra: Az ittasság és dohányzás gyakorisága a hallgatók körében

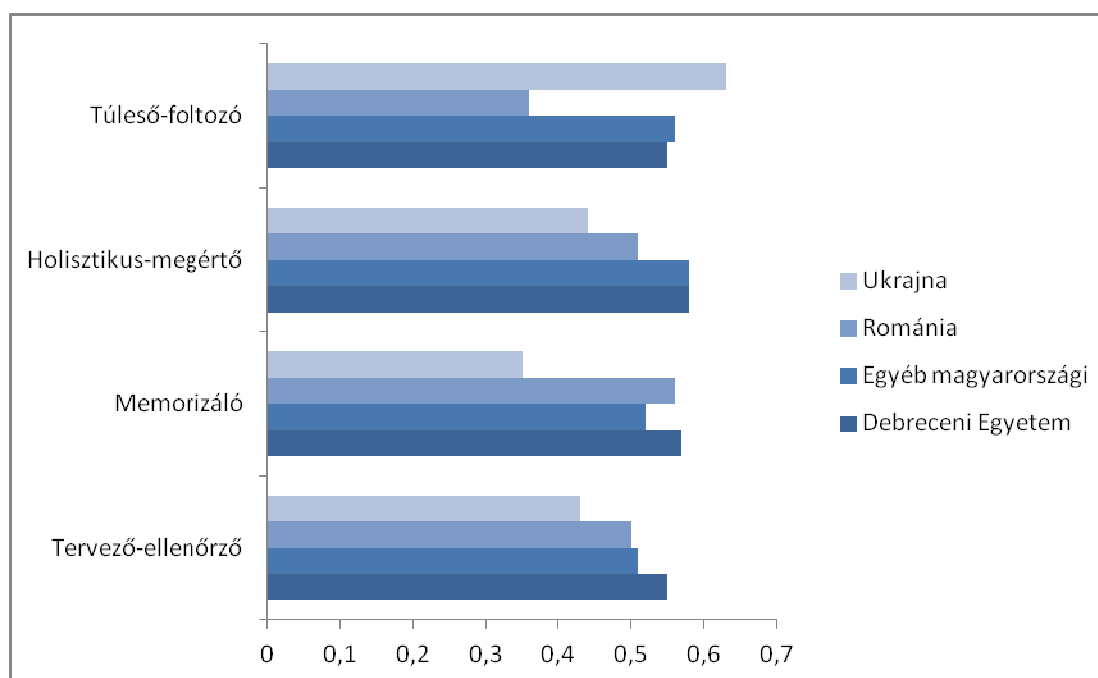
E két utóbbi egészség rizikó-magatartásforma gyakoriságát 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk át, ahol 0 jelölte a soha, 100 pedig a napi rendszerességet. Szignifikáns különbséget tapasztaltunk az egyes intézmények hallgatói között az ittasság és dohányzás előfordulásának tekintetében. A részegség leggyakrabban a debreceni és egyéb magyarországi intézmények diákjaival fordul elő, s legkevésbé a romániai intézmények hallgatóival (nagyon alacsony, 8,8 pontot értek el átlagosan, ami alapján felmerül a kérdés, hogy mennyire tükrözik a válaszok a valós tendenciát). A tanárképzésben lévő hallgatók magasabb stressz-szintje nemcsak egészségük önértékelésére, hanem a nem megfelelő megbirkózási stratégiák, mint a nagy mennyiségű alkohol-fogyasztás gyakoribb előfordulását is eredményezheti adataink szerint. Ők 25,8 pontot értek el az ittasság skálán szemben az óvó- és tanárképzésben tanulók

14,3 pontjával. A romániai hallgatók dohányoznak a legritkábban (14,8 pont), náluk gyakrabban a kárpátaljaiak (22,9 pont), illetve Debrecen (31,6 pont) és más magyarországi intézmények egyetemistái (40,5 pont).

A tanulmányi munka minősége a felsőoktatásban (Ceglédi Tímea, Pusztai Gabriella)

Az elsőéves hallgatóknál – bármilyen szakon tanuljanak is – rendkívül fontos töréspontot jelent a felsőoktatási tanulmányoknak megfelelő tanulási módszerek kialakítása, hiszen a tanulási kudarcok oka sok esetben ebben keresendő. A tanulási technikákra vonatkozó tizenöt item mögött rejtőző faktorok azt mutatták, hogy alapvetően négyféle tanulási módszer azonosítható a pedagógushallgatók körében, (1) *a tervező - tudatos - önellenőrző*, (2) *a holisztikus megértést előtérbe helyező*, (3) *a memorizálásra törekvő* és a negyedik megoldást *túleső-foltozó* nevezhetnénk, mert a nem befogadható részleteket vagy a sikertelenséget reackírozva kihagyja, vagy az internetről igyekszik kiegészíteni magát.

Amikor az egyes módszerek előfordulását vizsgáltuk, azt tapasztaltuk, hogy a nők felülreprezentáltak jelen a tervező és a memorizáló típusban. A magyarul kitöltők és a falvakból érkezők a vártnál többen vallották magukat a túleső-foltozó módszer híveinek. A Debreceni Egyetem pedagógushallgatói a tervező, memorizáló és a megértő tanulási módszerek hívei (52. ábra). Az óvó- és tanítóképzés hallgatói felülreprezentáltak jelen a tervező és a memorizáló típusban, a tanárszakosok viszont a vártnál gyakrabban hódolnak a túleső-foltozó technikáknak.

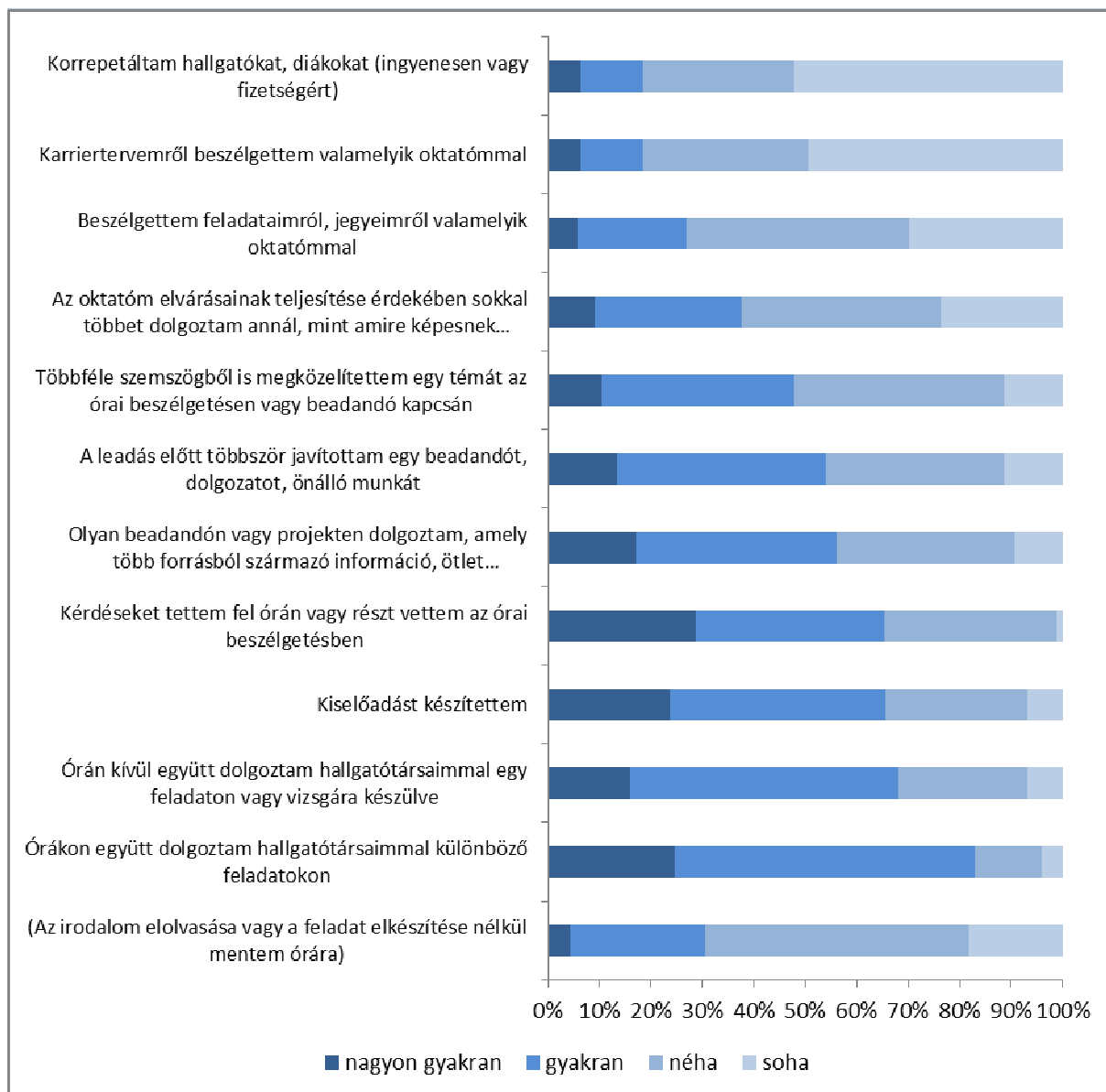


52. ábra: A tanulási módszerek képzés helye szerint (faktorszókórok csoportátlagai)

Tanulási formák

A felsőoktatás-kutatások ritkán vizsgálják a tantermi és az azon kívüli tanulási folyamatokat. A tananyag elsajátításban, az életre és munkavállalásra való felkészülésben azonban igen fontos szerepet játszik, hogy a hallgatók mit is csinálnak az egyetemen: 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 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 a pedagógusjelöltektől, hogy a jelenlegi tanévben milyen gyakran végezték az általunk felsorolt tanulmányaikhoz kötődő órai és órán kívüli tevékenységeket. A 61. ábrán a „nagyon gyakran” és a „gyakran” válaszok összege alapján rendeztük sorba az itemeket. A válaszok alapján az látszik, hogy a leendő pedagógusjelöltek által leggyakrabban végzett tevékenységek a hallgatótársakhoz köthetők (igaz, a hallgatók egymás közötti korrepetálása jellemző a legkevésbé), a legritkábban pedig az oktatókkal az egyéni tanulmányaikról, karrierjükéről folytatott beszélgetések fordulnak elő. Aggodalomra adhat okot, hogy a hallgatók fele soha nem beszélgetett még karrierterveiről oktatóval. A hallgatótársakkal tehát többször végeznek tanuláshoz köthető tevékenységeket az órai kereteken kívül is, mint az oktatókkal. Az oktatók elsősorban az órai kereteken belül érhetőek el a hallgatók számára: mintegy kétharmaduk számolt be gyakori vagy nagyon gyakori kérdésfeltevéstről, órai beszélgetésről, kiselőadás tartásáról. 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 pedagógusjelöltek fele ritkán vagy soha nem találkozott ilyen jellegű feladatokkal. Az irodalom elolvasása vagy az otthoni feladat elvégzésének hanyagolása (amelyet a többihez képest negatív előjele miatt tettünk a lista végére) a hallgatók szűk harmadánál gyakori vagy nagyon gyakori jelenség (53. ábra).



53. ábra: Tanulási formák gyakorisága

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 háttértényezők csoportjainak tanulási formáit az adatok kezelhetősége miatt adatredukciót követően vizsgáltuk meg. A tíz itemből három markáns faktor rajzolódott ki. A táblázatban látható első négy változó a *kompetencia centrikus tanulás*, a lista közepén elhelyezkedő két változó a *diáktárs centrikus tanulás*, a lista alján található négy item pedig az *oktató centrikus tanulás* faktoron ültek (4. táblázat).

	<i>Oktató centrikus tanulás</i>	<i>Kompetencia centrikus tanulás</i>	<i>Diáktárs centrikus tanulás</i>
Kiselőadást készítettem	,171	<u>,416</u>	,230
A leadás előtt többször javítottam egy beadandót, dolgozatot, önálló munkát	,053	<u>,478</u>	,156
Olyan beadandón vagy projekten dolgoztam, amely több forrásból származó információ, ötlet mérlegelését és összedolgozását igényelte	,162	<u>,798</u>	,045
Többféle szemszögből is megközelítettem egy témát az órai beszélgetésen vagy beadandó kapcsán	,288	<u>,565</u>	,087
Órákon együtt dolgoztam hallgatótársaimmal különböző feladatokon	,028	,102	<u>,994</u>
Órán kívül együtt dolgoztam hallgatótársaimmal egy feladaton vagy vizsgára készülve	,064	,238	<u>,403</u>
Korrepetáltam hallgatókat, diákokat (ingyenesen vagy fizetségért)	<u>,332</u>	,132	-,060
Beszélgettem feladataimról, jegyeimről valamelyik oktatómmal	<u>,771</u>	,092	,109
Karriertervemről beszélgettem valamelyik oktatómmal	<u>,775</u>	,097	,072
Az oktatóm elvárásainak teljesítése érdekében sokkal többet dolgoztam annál, mint amire képesnek gondoltam magam	<u>,489</u>	,287	,165

4. táblázat: A tanulási formák faktorai⁵

Szignifikáns nemi eltérést csak a hallgatótárs központú tanulásban észleltünk, ebben – nem meglepő módon – a nők az élenjárók. Az oktató- és kompetencia centrikus tanulásban nincsenek jelentős nemi különbségek, így a korábbi kutatásokban bemutatott férfiak extrakurrikuláris, s a nők kurrikuláris sikereinek magyarázatát (vö. Fényes 2009; Fényes, Ceglédi 2010) nem e tanulási tényezőkben kell keresni. A társadalmi státusz mutatói (szülők iskolázottsága, szubjektív anyagi helyzet és településtípus) nem differenciálták szignifikánsan az egyetemi tanulás faktorait. A kérdőív kitöltésének nyelve szerinti csoportok között a kompetencia centrikus és a hallgatótárs centrikus tanulásban volt szignifikáns eltérés, ez előbbi esetben a román nyelven, ez utóbbiban pedig a magyarul válaszolók javára. Intézményi bontásban látszik, hogy ennek nem nemzetiségi, hanem intézményi-strukturális okai lehetnek.

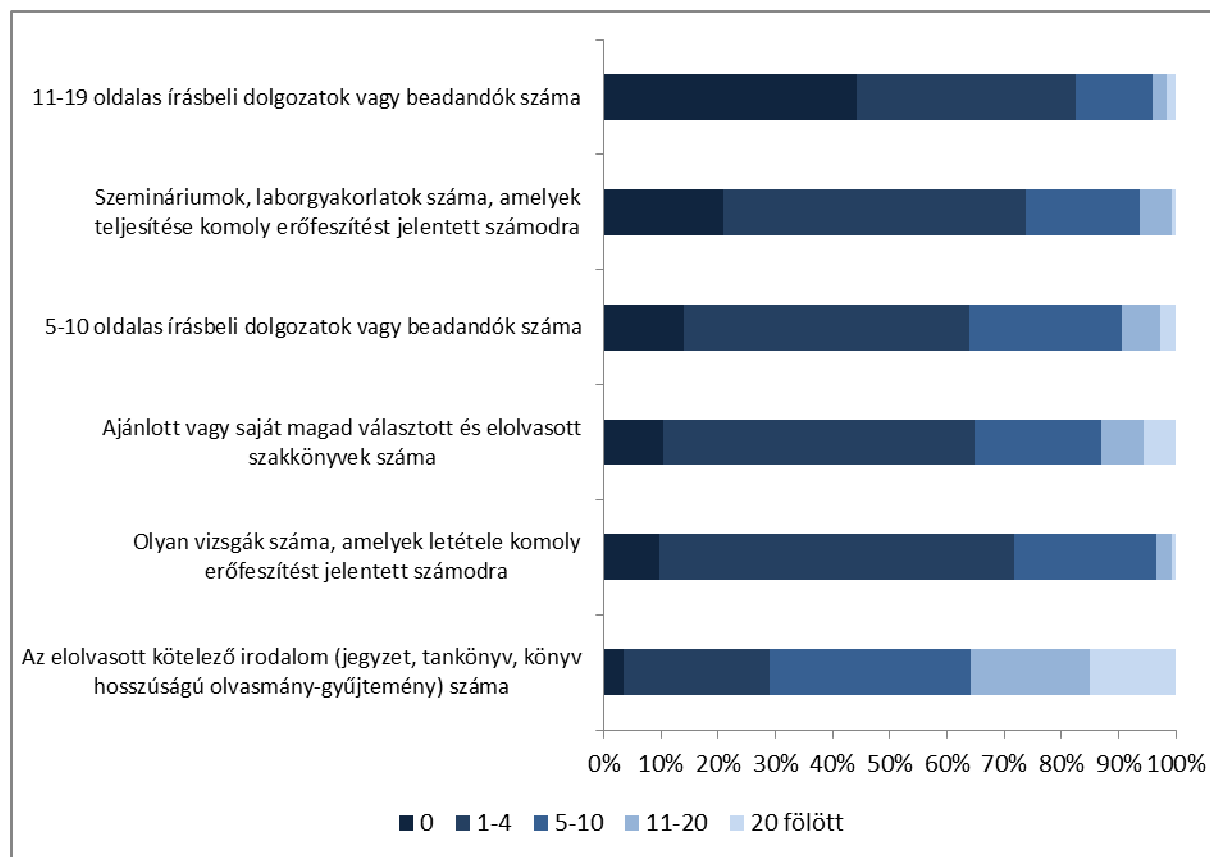
A kompetencia centrikus tanulásban ugyanis szignifikánsan kimagaslanak a romániai intézményekben (köztük a magyar tanítási nyelvűekben) tanulók, s míg a Debreceni Egyetem hallgatói sereghajtónak bizonyulnak e téren, addig az egyéb magyarországi intézményekből beérkező válaszokban csak kisebb lemaradás volt megfigyelhető. Ezzel összefüggésben az ISCED 0-1 szintekre képesítő képzések hallgatói körében volt gyakoribb a kompetencia centrikus tanulás.

Összességében az oktató-centrikus tanulás legritkább előfordulása, a kompetencia- és a diáktárs-centrikus tanulásban felfedezett intézményi-strukturális különbségek arra mutattak rá, hogy a képzésnek bőven akad feladata e téren. Eredményeinket tovább árnyalná, ha megvizsgálnánk e tanulási formák összefüggését a hallgatók más eredményességi mutatóival.

⁵ A faktoranalízis első változatában két változó egyik faktoron sem ült (a „Kérdéseket tettem fel órán”, illetve a megfordított skálával bevont „Az irodalom elolvasás vagy a feladat elkészítése nélkül mentem órára” itemek), ezért a faktoranalízist újból lefuttattuk a kihagyásuk után. Így a végleges, itt bemutatott faktorok a maradék 10 változó mögötti struktúrát mutatják meg. Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 45,2%-át magyarázzák.

Olvasási és írásbeli feladatok

A kérdőívben külön kérdésblokk foglalkozott azzal, hogy a képzés mennyire „dolgoztatja meg” a pedagógus pályára készülőköt. A 62. ábrán látható adatok alapján megállapítható, hogy 5-10 oldalas dolgozatot vagy beadandót majdnem mindenki szokott készíteni, mindössze 13,9% mondta azt, hogy egyet sem teljesített ebben a tanévben. Nagyobb lélegzetű, 11-19 oldalas írásokat is elvárnak tőlük a képzés során, a hallgatóknak több mint a fele adott már le ilyet, valaki többet is. A szemináriumokról és/vagy laborgyakorlatokról a pedagógusjelöltek igen nagy hányada, négyötöde nyilatkozott úgy, hogy azok teljesítése komoly erőfeszítést igényel számukra. A vizsgák teljesítése sem könnyű, csaknem kétharmaduk tett le az elmúlt tanévben 1-4 nagyobb erőfeszítést igénylő vizsgát, de voltak olyanok is, akik még ennél is többet: 11-20 megerőltető vizsgáról 24,9%-uk, 20 vagy annál is több ilyen vizsgáról 2,7%-uk számolt be. A tankönyveket, jegyzeteket is szorgalmasan olvassák a pedagógusjelöltek. Kötelező írásos tananyagból (jegyzet, tankönyv, könyv hosszúságú olvasmány-gyűjtemény) 20-at vagy annál is többet dolgozott fel a megkérdezettek 15,1%-a, s csak elenyésző hányaduk (3,4%) nyilatkozott úgy, hogy egyet sem. A kötelezőkön túl az ajánlott, saját maguk által választott szakmai olvasnivalókat is sokan forgatják, hiszen kilenczikedük olvasott már ilyet a tanév során (54. ábra). Összességében tehát komoly, nagy erőfeszítéseket igénylő tanulmányi munka nyomait olvashattuk ki az adatokból. Érdeemes mindezt megvizsgálni a háttérmutatók tükrében is.

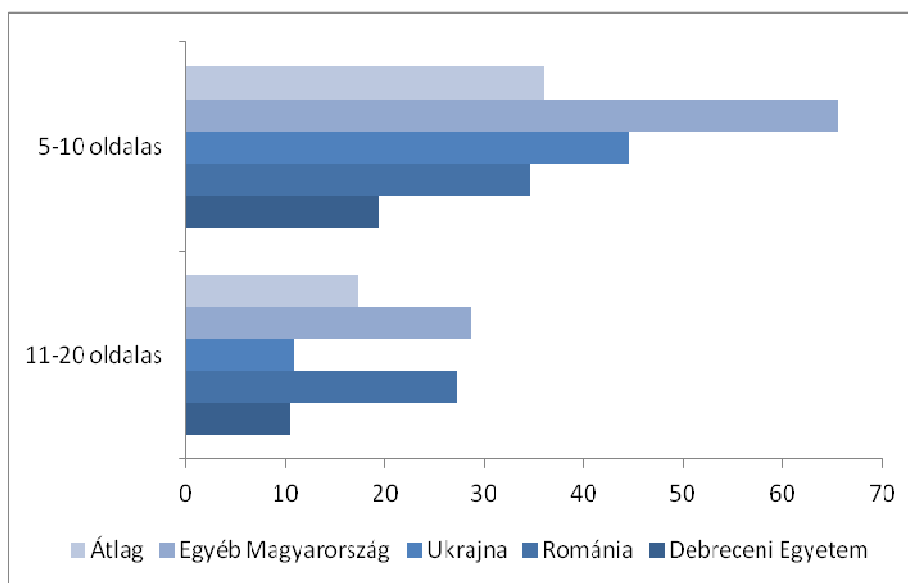


54. ábra: A hallgatók által elvégzett olvasási és írásbeli feladatok mennyisége

Férfiak és nők között nem olvashatók ki markáns különbségek e változók mentén. A társadalmi háttér alapján a kötelező és ajánlott irodalom olvasásában rajzolódott ki a legegységesebb összefüggés, ugyanis az intézményi sajátosságok erőteljes hatásai mellett ezekben mutatkozhatott meg leginkább a hallgatók otthonról hozott kulturális tőkéje (Bourdieu 1978). A kötelező irodalmat soha nem olvasók aránya egyre növekedett a tanyák, falvak és községektől haladva a nagyobb települések felé, s az ajánlott olvasmányoknál is hasonló, bár nem szignifikáns tendencia rajzolódott ki. Ugyanezt a lejtőt követve szembevetendő (bár nem szignifikáns) adatok árulkodnak a szülők (elsősorban az apa) magasabb iskolai végzettségének a soha nem olvasók közé kerülést valószínűsítő voltáról. Mindez ismételtén rávilágít arra, hogy a felsőbb rétegek gyermekei másként „használják” a felsőoktatást, és az egyoldalú vizsgatanulás kevésbé fontos a számukra.

Az írásbeli dolgozatok számának alakulásában az játszik elsősorban szerepet, hogy hol elterjedtebbek a kisebb (5-10 oldalas), és hol a nagyobb (11-20 oldalas) beadandók, illetve az, hogy a képzés során milyen mértékben követelik meg azokat. Kétféle bontásban is megvizsgáltuk a kérdést, és nem a „legalább egy” vagy „egy sem” közötti különbségekben, hanem az ötnél több vagy annál kevesebb dolgozat közötti különbségek mentén rajzolódott ki szignifikáns törésvonalak, hiszen, ahogy fentebb láttuk, legalább egy ilyen szinte mindenhol megírta már a pedagógusjelöltek. Mind a kisebb, mind pedig a nagyobb terjedelmű beadandók esetén a Debreceni Egyetem és az egyéb magyarországi intézmények jelentik a két végletet: ez előbbi sereghajtóként, ez utóbbi pedig élenjáróként. A romániai intézmények képzéseiben résztvevők csaknem ugyanolyan arányban számoltak be 5 vagy annál több 11-20 oldalas beadandóról, mint az élenjáró egyéb magyarországi intézmények, de az 5-10 oldalasak esetén már inkább átlagközele arányokkal találkoztunk náluk. A kárpátaljai hallgatók a nagyobb terjedelmű dolgozatok esetén a sereghajtóhoz állnak közelebb, a kisebb beadandóknál pedig a második legmagasabb arányú körökben az ötnél több ilyen írásról beszámoló aránya (55. ábra).

Nemcsak az intézmények, hanem a képzések típusa is érezteti hatását, hiszen az ISCED 0-1-re képesítő képzéseknél szignifikánsan gyakoribb a hosszabb dolgozatokat leadók aránya, mint az ISCED 2-3-ra képesítőknél.



55. ábra: Az ötnél több rövidebb vagy hosszabb dolgozatot készítő aránya az intézmények országai szerint (%)

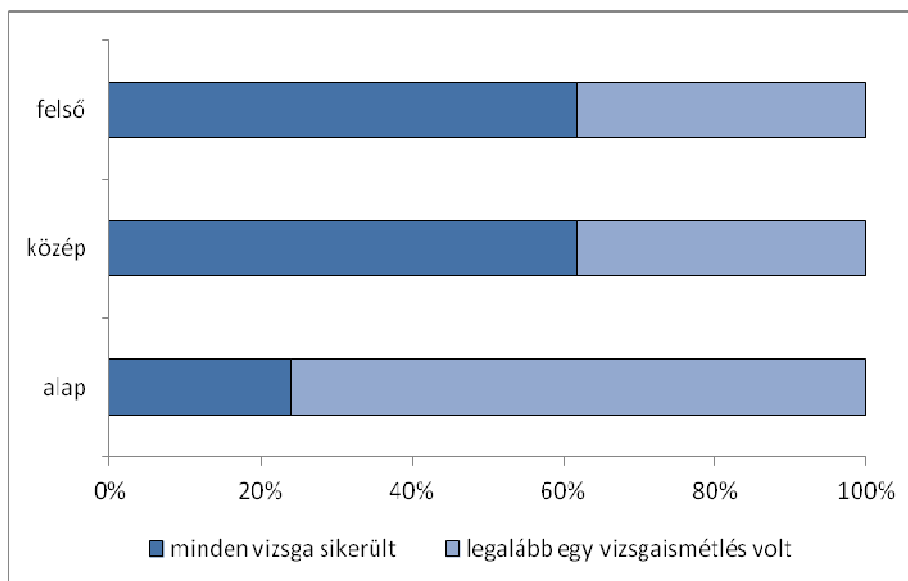
A vizsgák, szemináriumok és/vagy laborgyakorlatok nehézségének megítélésében csak az intézményi meghatározottságot tapinthatuk ki, a családi hatásokat alig. A romániai intézmények hallgatói jelölték be a többi intézményhez képest kiemelkedően a legmagasabb arányban, hogy ötnél több komoly erőfeszítést igénylő vizsgával találkoztak a tanévben. A szemináriumok/laborgyakorlatok nehézségénél is a Romániában tanulók az élenjárók, bár itt már az ukrainai intézmények hallgatói is felsorakoztak az élbolyba. A magyarországi intézményekben nyilatkoztak a legkevesebben úgy, hogy ötnél több nehéz vizsgájuk vagy szemináriumuk/laborgyakorlatuk volt. Az óvó- és tanítóképzésesek esetében szignifikánsan gyakoribb a nehéz vizsgákat érzékelők aránya, mint a tanári pályára készülők körében. A szülői háttér mentén nem rajzolódott ki szignifikáns törésvonalak. Halvány nyomok azonban arra utalnak, hogy a magasabb státusúak valamelyest könnyebbnek érzik az egyetemi/főiskolai kurzusokat és vizsgákat.

Óralátogatás, vizsgaisméltés, otthoni tanulás

A pedagógusjelöltek csaknem kétharmada (63,2%) bejár az órák 80-100%-ára, de a 60-80%-os óralátogatási arányt is sokan megjelölték (26,8%), így csak elenyésző hányadról mondható el, hogy rendszeresen lóg. Azt láttuk fentebb, hogy szinte mindenki találkozott olyan vizsgával, amely teljesítése komoly erőfeszítést jelentett számára. Ennek ellenére többségük nem számolt be sok vizsgaisméltésről: 58,2%-uk mondta azt, hogy elsöre sikerült minden vizsgája, 32,6%-uk pedig azt, hogy egy-két kivétellel majdnem mind. A hallgatók többsége legalább egy órát tanul naponta: egynegyedük nyilatkozott úgy, hogy három óránál is többet készül az órára, további egynegyedük két-három óra közötti időt, egyötödük egy-két óra közötti időt tölt tanulással egy átlagos napon.

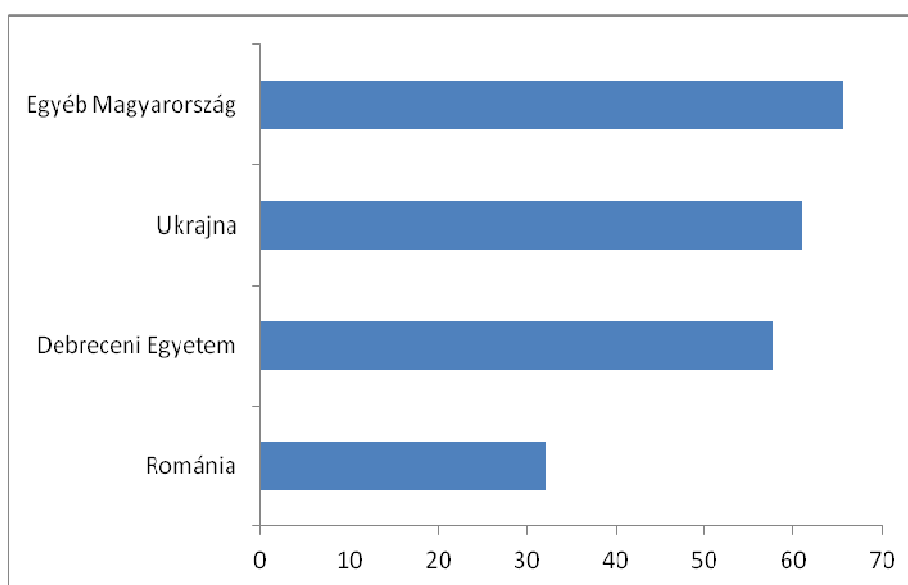
Az óralátogatást nem befolyásolta szignifikánsan a hallgató neme, bár a nők árnyalatnyival gyakoribb vendégek a kurzusokon. A kedvezőbbnek érzékelt anyagi helyzet magasabb óralátogatást valószínűsített, de a többi családi háttér-mutató nem jelentett szeparációs felületet a lógásra való hajlam tekintetében. A román nyelven válaszolóok képzése nemcsak a fent bemutatott tanulmányi munkában mutatkozott szigorúbbnak, az óralátogatás is gyakoribb a körükben. Intézményi bontásban is halvány (de nem szignifikáns) előny tapasztalható a romániai intézmények hallgatói javára. Az óvó- és tanítóképzés sajátosságai miatt e képzés óráin gyakrabban megjelennek a hallgatók (75,2% látogatja az órák 80-100%-át). A tanári pályára készülők mindössze 56%-a nyilatkozott úgy, hogy bejár a kurzusok 80-100%-ára.

A férfiak és a nők a vizsgakudarcokban sem különböztek egymástól. Azonban szignifikánsan igazolódott az a „papírforma szerinti” összefüggés, hogy minél magasabban kvalifikált családból (elsősorban anyai ágon), illetve minél jobb anyagi helyzetből érkezik valaki, annál ritkábban kényszerül vizsgaisméltésre (56. ábra). A román nyelven válaszolóok szignifikánsan magasabb arányban részesültek vizsgasikerekben, mint a kérdőívet magyarul kitöltők. A Debreceni Egyetem hallgatói körében a leggyakoribb a legalább egy vizsgát ismétlők aránya (57,3%), őket követik az egyéb magyarországi intézményekben tanulók (40%), s a határon túli képzőhelyeken tanuló pedagógusjelöltek zárják a sort (32,1, illetve 32,5%-os aránnyal). A tanári képzésben nemcsak a lógás, hanem a vizsgakudarc is gyakoribb, mint az óvó- és tanítóképzésekben.



56. ábra: Vizsgaismételések aránya az anya iskolázottsága szerinti csoportokban (%)

Úgy tűnik, a férfiak kevesebb készüléssel érik el a nőkéhez hasonló vizsgaismételési arányokat, ugyanis szignifikánsabb magasabb körökben a napi két óránál kevesebbet tanulók hányada (férfiak: 61,2%, nők: 42,3%). A románul válaszolók vizsgaismerői is hasonlóan alacsonyabb befektetést igényelnek, 64,3%-uk nyilatkozott úgy, hogy két órát sem tanul egy átlagos napon, a kérdőívet magyarul kitöltők 45,8%-ához képest. Intézményi bontásban is az látszik, hogy a romániai képzőhelyen tanulók készülnek a legkevesebbet, míg a legmagasabb, átlagosan két óra feletti tanulási időtartammal az egyéb magyarországi intézmények hallgatói rendelkeznek, de nem sokkal maradnak le tőlük a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és a Debreceni Egyetem hallgatói sem. A két véglet között kétszeres a különbség (Ro.: 32,1%, Egyéb M.o.: 65,7%) (57. ábra). A kevesebb vizsgaismert elkönyvelő tanárszakosok szignifikánsan többet tanulnak: 58,2%-uk vallotta azt, hogy két óránál is többet tanul naponta, míg az óvó- és tanítóképzősöknél csak 44,2% ugyanez az arány.

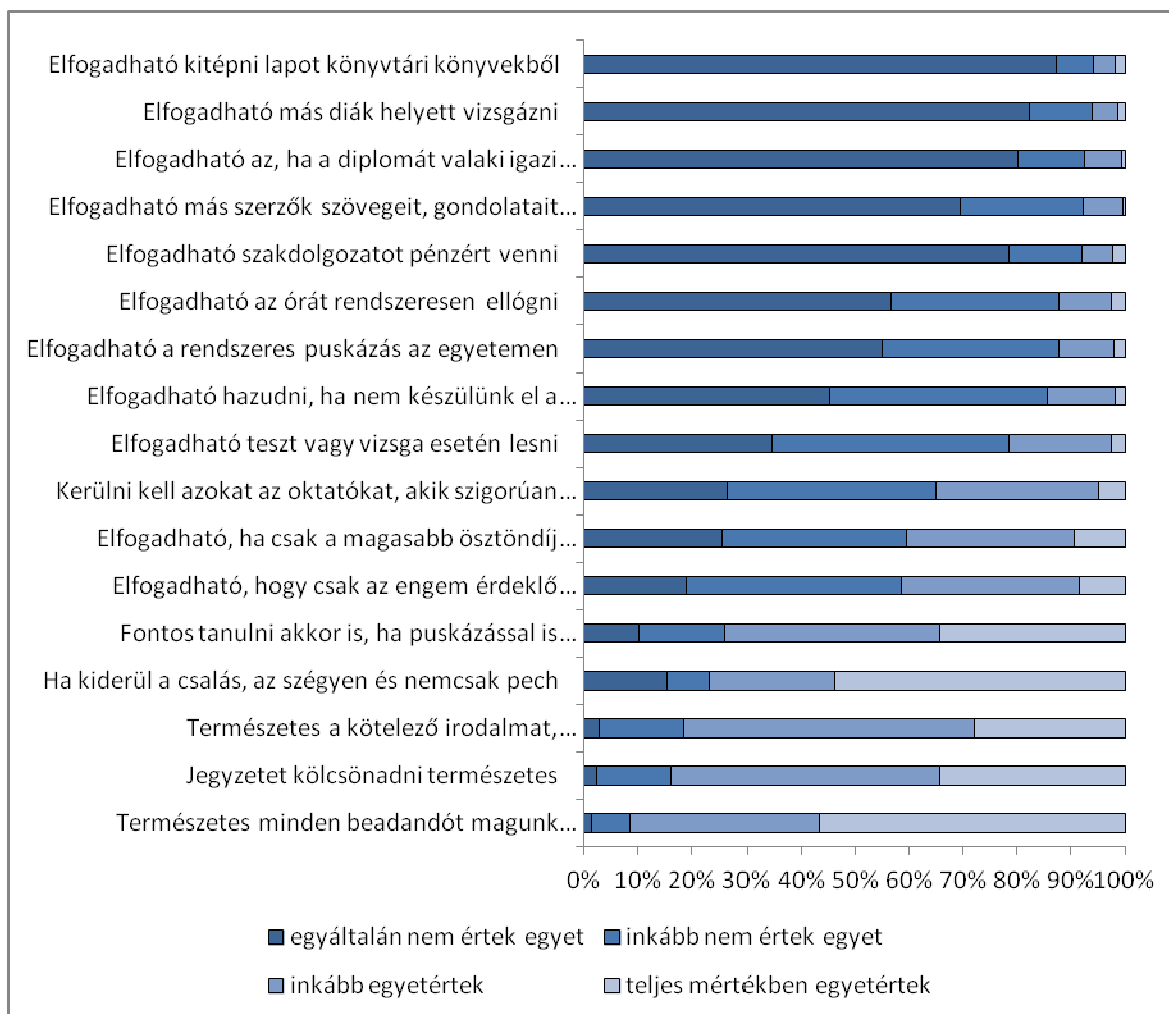


57. ábra: A két óránál többet tanulók aránya az intézmények országai szerinti csoportokban (%)

A vizsgaismétlések tehát 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 ismételnék. E sejtéseinket azonban – az ökológiai tévkövetkeztetés elkerülése miatt – csak részletes intézményi elemzések igazolhatják. Az alsóbb társadalmi rétegek vizsgakudarcai csak részben adódhatnak a kevesebb tanulásból, hiszen szignifikáns összefüggésre nem bukkantunk e téren (bár a magasabban iskolázott anyák gyerekei árnyalatnyival többet tanulnak).

A tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállás

Kutatásunkban kíváncsiak voltunk a hallgatók egyetemeken/főiskolákon legelterjedtebb csalási formákról alkotott értékítéleteire. A CHERD kutatócsoport által kifejlesztett mérőeszköz segítségével olyan állítások értékelésére kértük a pedagógusjelölteket, 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 nem állnak információk a rendelkezésünkre. Az 58. 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 könyvtári könyvek megrongálását, a más helyett történő vizsgázást, a tanulmányi teljesítmény nélküli diplomát, a plagizálást utasították el a legtöbben. A lista végén az olyan pozitív tartalmú állítások sorakoztak fel, mint az irodalom elolvasása, a beadandó sajátkezű elkészítése vagy a tanulás a puskázás lehetősége ellenére. A legmegosztóbb állítások sorában a lógással/kurzuskerüléssel, a leséssel, a szigorú oktatók kerülésével vagy a saját érdeklődésből történő tanulás előtérbe helyezésével kapcsolatos változók tűnnek fel, amely állítások egyúttal arról is árulkodnak, hogy mely csalási formák feszegetik leginkább a bevallhatóság határait, vagy éppen mely csalási formák kezdenek egyre szélesebb körben elfogadhatóvá válni.



58. ábra: A hallgatók viszonyulása a tanulmányi munkavégzéssel kapcsolatos normákhoz (%)

A sok-sok állítás mögött rejlő értékítéleti dimenziókat faktorelemzéssel tapintottuk ki. 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 ellőgni; elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyából 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; kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek, 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 táborot képeztek az öntudatos normaszegők (Pusztai 2011). A pedagógushallgatók körében négy faktort lehetett elkülöníteni⁶: az *anti-meritokratikus* faktor, amelyben a szakdolgozat pénzért vétele, a diploma tudás nélküli átvétele, valamint a rendszeres puskázás összegződik. A *szabályáthágó* faktor, amelyet a más diákok helyetti

⁶Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 52,3%-át magyarázzák.

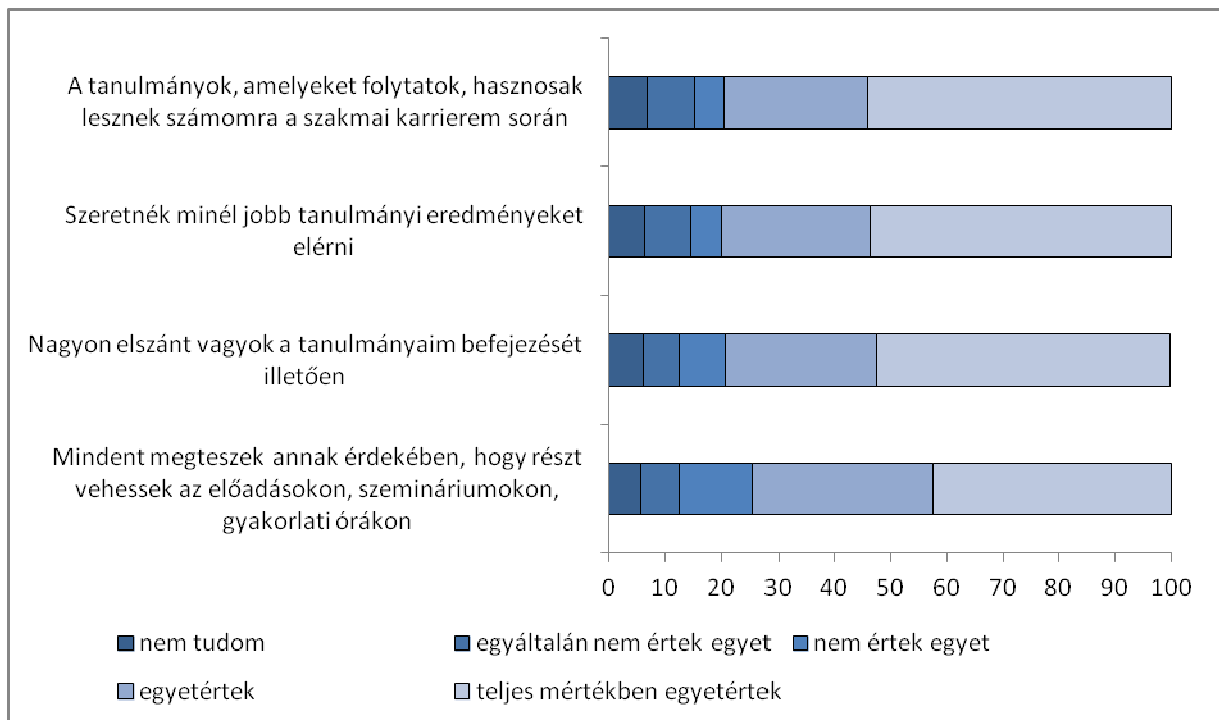
vizsgázás és a könyvtári könyvek megrongálása jellemez. A *vizsga-minimalizáló* faktor, amelyben a hallgatók beadandóival, vizsgálóival kapcsolatos hazugságai, a szigorú oktatók kerülése és a lesés jelenik meg. A *tanulás-minimalizáló* faktor, amelyen az órák ellógását, a kizárólagosan a magas ösztöndíj vagy a saját érdeklődés által motivált tanulást és a plagizálást mérő változók ülnek.

A férfiak szignifikánsan megengedőbbnek bizonyultak az anti-meritokratikus és a tanulás-minimalizáló állításokkal szemben, mint a nők. Ez utóbbi esetében óriási a szakadék a két nem között, ami a nők tanulóorientáltságáról árulkodik (Fényes 2009). A származási háttér változói közül egyedül a településtípus osztotta meg a hallgatókat szignifikánsan, mégpedig a szabályhágó állításoknál. A legmegengedőbbek a tanya/falu/községek szülöttei, ami feltételezhetően a szorosabb lokális kapcsolatokban erősebben élő cinkossággal, a társakért vállalt szabálykijátszással (pl. egymás helyetti vizsgázás) magyarázható.

Szignifikáns nemzetiségi különbségek rajzolódtak ki a vizsga-minimalizáló és a tanulás-minimalizáló faktorokban. A kérdőívet román nyelven kitöltők határozottan elutasítják a vizsga-minimalizáló hozzáállást, ugyanakkor a tanulás-minimalizáló hozzáállásról elfogadóan nyilatkoztak, tehát a vizsgálóhoz vezető úton a magyarul válaszolókhöz képest megengedettebbek számukra a kisebb csalások, hazugságok, de a számonkérésnél már szigorúbban követik az akadémiai normákat. Az intézmények közötti összehasonlítás tovább árnyalja a képet: A szabályhágó és a vizsga-minimalizáló állításokban megosztott volt a hallgatóság aszerint, hogy hol tanulnak. A kárpátaljai pedagógusjelöltek gyengén megengedőnek bizonyultak, a romániai és az egyéb magyarországi intézményekben tanulók pedig inkább elutasítóak voltak e két területen. A Debreceni Egyetem hallgatói értettek a legjobban egyet a vizsga-minimalizáló állításokkal, a szabályhágást azonban már ők is elutasították. Az óvó- és tanító pályára készülők normakövetőbb válaszokat adtak, mint a tanárszakosok a vizsga- és a tanulás-minimalizáló faktorokon ülő változókban.

Elszántság, elköteleződés

Az elszántságot, a képzés hasznosságát mérő kérdések alapján egy elkötelezett, a képzést komolyan vevő kép rajzolódott ki a térség leendő pedagógusairól. Negyedük-ötödük került csupán a bizonytalan (nem tudom) vagy a tagadó válaszokat adók kategóriájába. Mindazonáltal a képzésnek rájuk is oda kell figyelni, hiszen a jövőben ezeket az értékeket viszik tovább az iskolákba, óvodákba, de már a katedra másik oldalán, mintaadó pedagógusként (59. ábra).

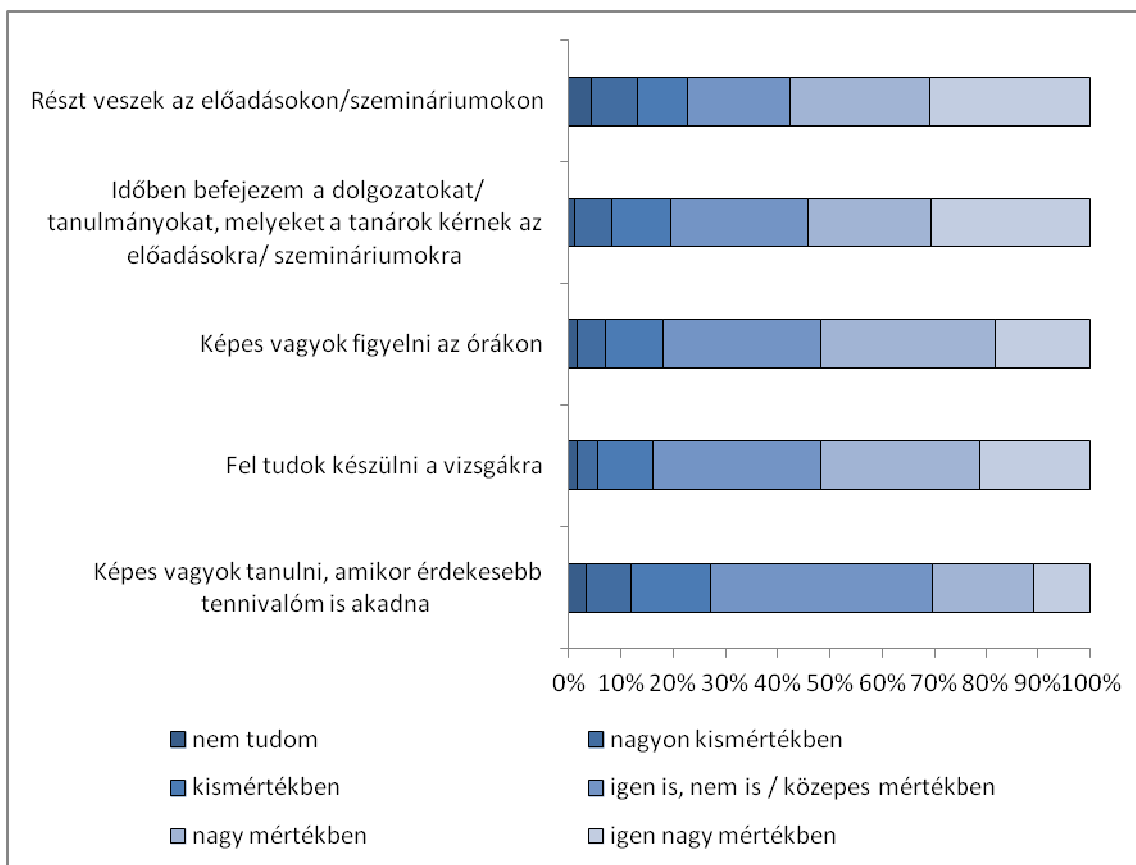


59. ábra: Az elkötelezettséggel kapcsolatos állítások értékelése (%)

A férfiak és nők válaszai csak az óralátogatás iránti elkötelezettségben különböztek szignifikánsan. A nők nagyobb hányada, 78,5%-a, míg a férfiak 63%-a vallotta azt, hogy megtesz mindent annak érdekében, hogy részt vehessen a kurzusokon. Az óralátogatás komolyan vétele úgy látszik, otthonról hozott minta, ugyanis az anya iskolai végzettsége szignifikáns hatást gyakorol rá: az iskolázottsági fokokon felfelé haladva egyre többen érteknek egyet ezzel az állítással (alap: 54,2%, közép: 73,9%, felső: 81,1%). A többi állítást érintetlenül hagyta a szülői iskolázottság. A lakóhely és a szubjektív anyagi helyzet mentén nem bukkantunk különbségekre.

Az egyéb magyarországi intézmények hallgatói bíznak leginkább tanulmányaik hasznosságában, ők a legelszántabbak tanulmányaik befejezését és a jobb jegyek elérését illetően, illetve ők törekednek leginkább a kurzusokon való jelenlétre, míg a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola hallgatói körében volt a legkevesebb egyetértő ezekben a kérdésekben. A Debreceni Egyetem átlag közeli, enyhén átlag feletti arányokat produkált. A különböző iskolafokokra képesítő képzések hallgatói rendkívül hasonló módon értékelték ezeket az állításokat.

A kérdőív egy másik kérdésblokkjában hasonló állítások értékelésére kértük a hallgatókat, de ezúttal nem a tanulmányokhoz való hozzáállást, hanem azok tényleges teljesítését mértük. A nagy mértékben és igen nagy mértékben teljesítők együttes aránya szerint rendeztük sorba az itemeket a 68. ábrán. Ennek alapján megállapítható, hogy a passzívabb jelenlétet igénylő kurzuslátogatás a leggyakoribb (együttesen 57,6%), de a határidők pontos betartása is hasonlóan gyakran sikerül a megkérdezetteknek (együttesen 54,2%). A nagyobb koncentrációt igénylő, más érdekes teendőkkel szemben előrehelyezett tanulás a legritkább a hallgatók körében, csak 30,5%-uk nyilatkozott úgy, hogy nagy vagy igen nagy mértékben sikerül rávennie magát a tanulásra az érdekesebb tennivalók csábítása ellenére is.



60. ábra: A tanulmányi feladatok teljesítésével kapcsolatos állítások értékelése (%)

A nők tanulási fegyelme szignifikánsan erősebb, mint a férfiaké. A női hallgatók nagyobb hányada tud ellenállni az érdekesebb tennivalóknak, ha tanulni kell (férfiak: 21,7%, nők: 33,7%), továbbá a dolgozatok határidejének betartásában (férfiak: 21,7%, nők: 33,7%) vagy a vizsgákra történő felkészülésben (férfiak: 42,9%, nők: 59,1%) is szignifikánsan fegyelmezettebbek. A közepes végzettségű apák gyermekei tudnak leginkább felkészülni vizsgáikra, legkevésbé az alap végzettségűeké. Az anyák iskolázottsága érintetlenül hagyja ugyanezt a kérdést, de a tanulási fegyelmre hasonló mintázattal fejt ki hatását, vagyis ebben is középfokon talákoztunk a legmagasabb, alacsonyabb, alapfokon a legalacsonyabb arányban a nagy mértékű vagy igen nagy mértékű teljesítést beszámolókkal. A lakóhely az órán való figyelés szerint differenciálta szignifikánsan a hallgatókat, és a településnagyság növekedésével a figyelemről beszámoló hányada is növekedett. A szubjektív anyagi helyzet nem jelentett szignifikáns törésvonalat. A Debreceni Egyetem hallgatói az élenjárók a határidők sikeres betartásában, az órán való figyelésben, és a kurzusok látogatásában, de a vizsgákra történő felkészülésben is az élbolyba sorakoznak fel. Az Ukrajnában tanulók vallották legkevésbé képesnek magukat ugyanezek teljesítésére. Az óvó- és tanítóképzésben résztvevők szignifikánsan gyakrabban fejezik be időben a beadandókat, mint a tanári pályára készülők (ISCED 0-1: 61,2%, ISCED 2-3:48,2%).

Interkulturális tapasztalatok és attitűdök (Dusa Ágnes Réka)

Egyre több hallgató vesz részt a hazai képzésébe illeszkedő, hosszabb-rövidebb ideig tartó külföldi tanulmányutakon. Mivel első évfolyamos hallgatókat kérdeztünk, ezért a korábbi

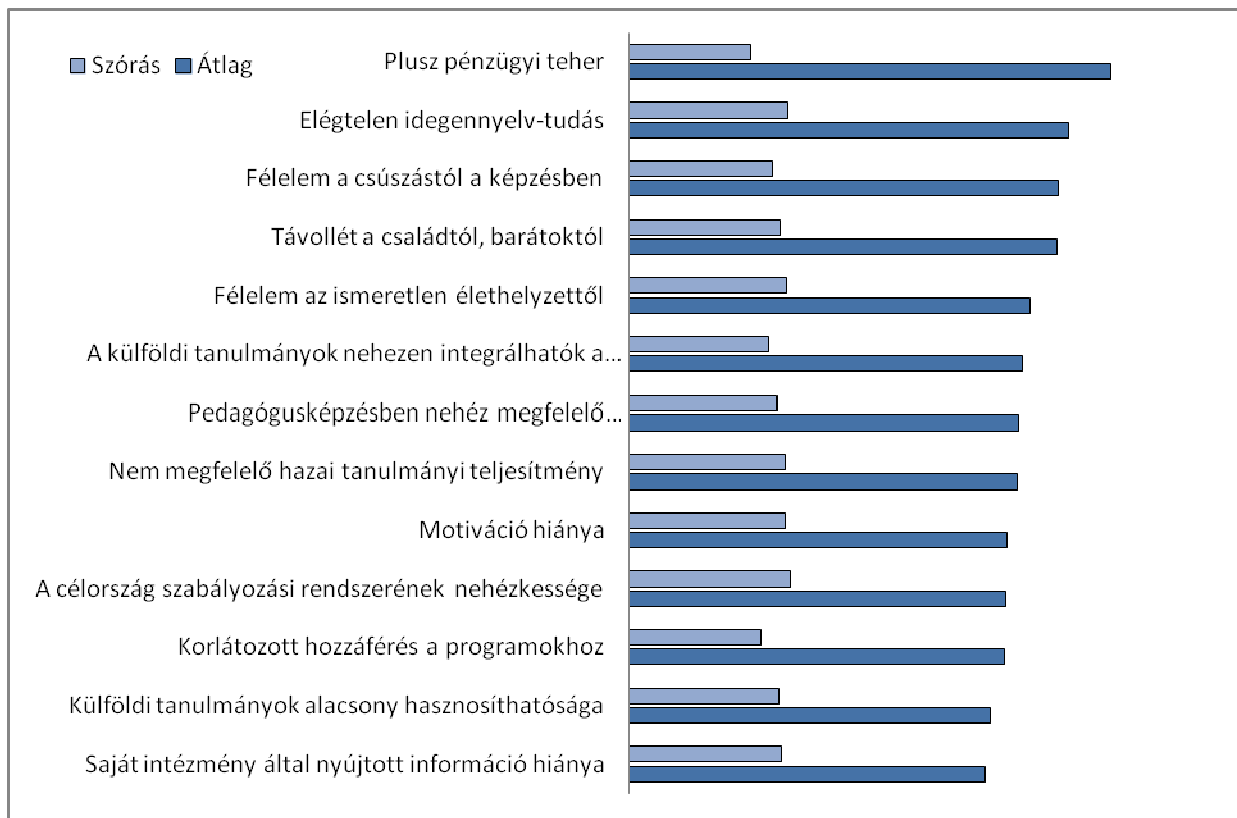
tapasztalatok még kevesebb súllyal esnek latba, de így is elmondható, hogy a hallgatók 12,2%-a élete során már vett részt külföldi tanulmányúton, csereprogramban. A jövőbeli terveiket tekintve a hallgatók 40,1%-a tervezi, hogy a felsőoktatási éve alatt külföldön fog tanulni. Az országok szerint igen nagy a különbség: a magyarországi hallgatóknak csak 31,9%-a, a romániai felsőoktatási intézménybe járóknak csupán 30,5%-a válaszolta azt, hogy tervezi a külföldi tanulmányokat, míg a kárpátaljai képzésben résztvevőknél ez az arány 62,7%. Hasonló eredmények születtek a 2012-es HERD adatfelvételkor is, mikor a tanulási és munkavállalási célú mobilitást tekintve szintén az ukrajnai hallgatók mutattak nagyobb mobilitási terveket (Dusa 2012).

A felsőoktatási intézmények országok szerinti bontása magyarázza azt is, hogy a külföldi tanulmányok vágyott országai között miért Magyarországot említették célországként a legtöbben (5. táblázat).

<i>Említett országok</i>	<i>Említések száma</i>
Magyarország	65
Nagy-Britannia	28
Németország	25
USA	8
Ausztria	7
Franciaország	6
Olaszország	5
Svájc	4
Spanyolország	3
Oroszország	3
Lengyelország	2
Japán	2
Hollandia	2
Svédország	1
Románia	1
Lettország	1
Írország	1
Finnország	1
Dánia	1
Csehország	1

5. táblázat: A külföldi tanulmányok említett célországai (említések száma)

Nemzetközi és hazai vizsgálatok is rávilágítottak már arra, hogy bár a hallgatók mobilitási terveik ambiciózusak, végül mégis kevesebb esetben valósul meg a külföldi tanulmányút. Ezért azt is megkérdeztük a hallgatóktól, hogy mit gondolnak, különböző akadályozó tényezők mennyire befolyásolják a nemzetközi hallgatói mobilitásba való bekapcsolódásukat. A négyfokozatú skálán (ahol az 1 jelölte, hogy az adott tényező egyáltalán nem okoz(na) problémát) leginkább a külföldi tanulmányok okozta plusz pénzügyi teher, a hiányos idegennyelv-tudás és a tanulmányokkal való csúszás félelme (kredit-elismerési nehézségek, problémák) és a családdhoz, barátokhoz való ragaszkodás rajzolódott ki a legjelentősebb akadályozó tényezőként, míg az információhiány, a motivációhiány vagy a külföldi tapasztalatok itthoni hasznosíthatóságának bizonytalansága nem riasztaná el a hallgatókat a külföldi tanulmányoktól (61. ábra).



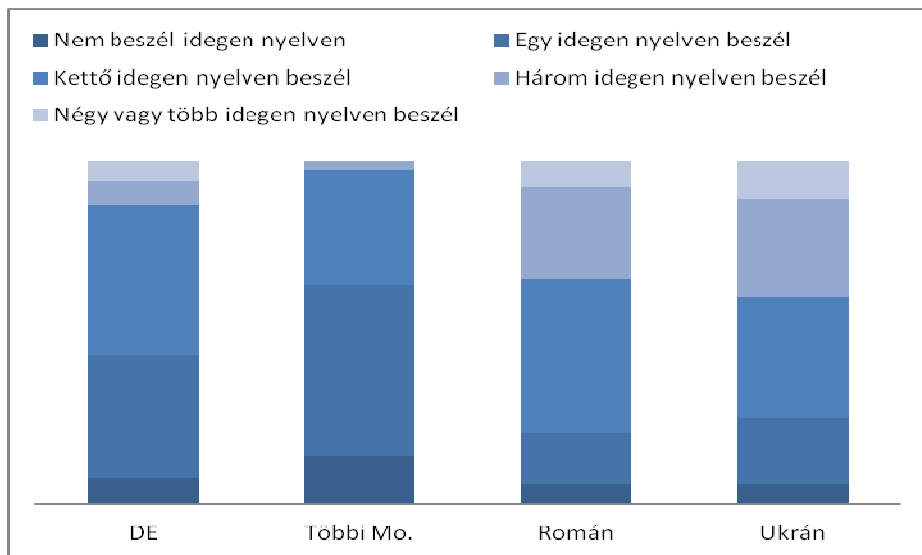
61. ábra: A külföldi tanulmányokat gátló tényezők (négyfokú skála átlagai)

A különböző intézmények pedagógushallgatói között csak négy esetben mutatkozott szignifikáns különbség abból a szempontból, hogy mit gondolnaka mobilitási tényezőkről. A debreceni hallgatók számára a hiányos idegennyelv-tudás nem okoz olyan gondot, mint a romániai és a kárpátaljai hallgatóknak. A debreceni egyetemisták szerint ráadásul megkapják a kellő információkat az egyetemüktől, legalábbis a saját egyetemről érkező információhiányt gyengébb erejű akadályozó tényezőnek vélték a romániai és ukrainai társaikhoz képest. Szintén szignifikáns különbség volt a családhoz, barátokhoz való ragaszkodásban: a debreceni diákok kevésbé gondolják azt, hogy a családjuk, barátaik hiánya visszatartaná őket a külföldi tanulástól, míg a két határon túli al minta tagjai magasabbra értékelték a család és barátok visszatartó erejét. Végül a pedagógusképzéshez illeszkedő külföldi képzésekkel, célintézményekkel való ellátottság, amiben szintén szignifikáns különbség mutatkozott. A debreceni hallgatók szerint nehezebb megfelelő fogadó intézményt találni a pedagógusképzésben, míg a romániai és kárpátaljai hallgatók számára ez nem tűnik komoly gátnak, valószínűleg a magyarországi partnerintézmények szerepe miatt.

A különböző iskolafokokra való képesítés szempontjából is hasonló kijelentések mutattak szignifikáns különbségeket. E szerint az óvó- és tanítóképzésben résztvevők számára nagyobb akadály a külföldi tanulásban a nyelvi hiányosság, a családhoz és barátokhoz való ragaszkodás és az attól való félelem, hogy a külföldön megtanultak nehezen lesznek illeszthetők a hazai képzés elvárásaihoz. A magasabb iskolafokra képző szakok hallgatói esetében pedig a saját intézmény nyújtotta információhiányt értékelték magasabbra az óvó- és tanítóképzős társaiknál.

Látható, hogy a tejes mintán a külföldi részképzések második akadályozó tényezője az idegennyelv-ismeret hiányosságaiból fakad. Az egyik kérdésblokk részletesen felmérte a pedagógushallgatók idegennyelv-tudását. A hallgatók 7,8%-a nyilatkozott úgy, hogy egyetlen

idegen nyelven sem képes kommunikálni egy hétköznapi élethelyzetben, 27,1%-uk egy idegen nyelvet beszél, de 40,8%-uk két idegen nyelvet is tudna használni. Három idegen nyelven a hallgatók 17,6%-a boldogulna, négy vagy annál több nyelvet 6,6%-uk ismer (62. ábra).



62. ábra: A hétköznapi élethelyzetben idegen nyelven kommunikálni képes hallgatók aránya intézményenként

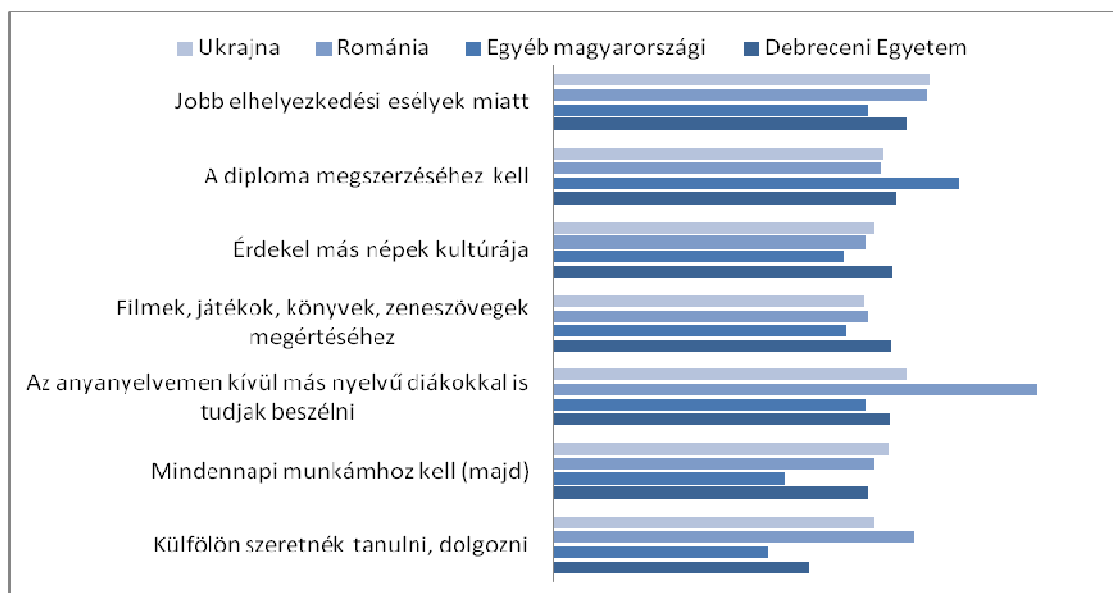
A régióban leggyakrabban tanult idegen nyelvek ismeretére objektív és szubjektív mérőeszközökkel is rákérdeztünk. Szubjektív mérőeszköz a diákok önértékelése: ez alapján a hallgatók 73,5%-a nyilatkozott úgy, hogy beszél angolul, 29,4%-uk németül és 6,9%-uk franciául. Az angolul tudók szubjektív megítélésük szerint legkönnyebben az angol szövegek olvasásával boldogulnak, míg a hallott szöveg értése és a nyelvhelyesség problémákat okoz. A nyelvtudást mérő objektív eszköz a nyelvvizsgálóval való rendelkezés. Az elsőéves hallgatók 30,4%-ának van angol középfokú, 5,9%-ának angol felsőfokú komplex nyelvvizsgálója. A német nyelv esetén a komplex középfokúval rendelkező hallgatók arány 11,1%, felsőfokúja 2,9%-uknak van. Francia nyelvből a két vizsgaszintet egybevéve a hallgatók 2,6%-a rendelkezik komplex nyelvvizsgálóval.

Az idegennyelv-tanulási motivációk mögött több ok is meghúzódhat, ezek lehetnek belső érdeklődésből fakadóak, illetve a külső motivációk (későbbi munkaerő-piaci haszon) által hajtottak. Azt látjuk, hogy a két motivációs típus keveredik a hallgatók által négyfokú skálából számított átlagértékek alapján: az első helyre a jobb elhelyezkedési esélyeket rangsorolták (külső motiváció), de a második legmagasabb átlagot a más nyelvű diákokkal való kommunikáció (belső motiváció) kapta. A diploma megszerzése szintén külső motiváció, míg a más népek kultúrájának megismerése belső motiváció (63. ábra).



63. ábra: Nyelvtanulási motivációk a teljes mintában (négyfokú skála átlagai)

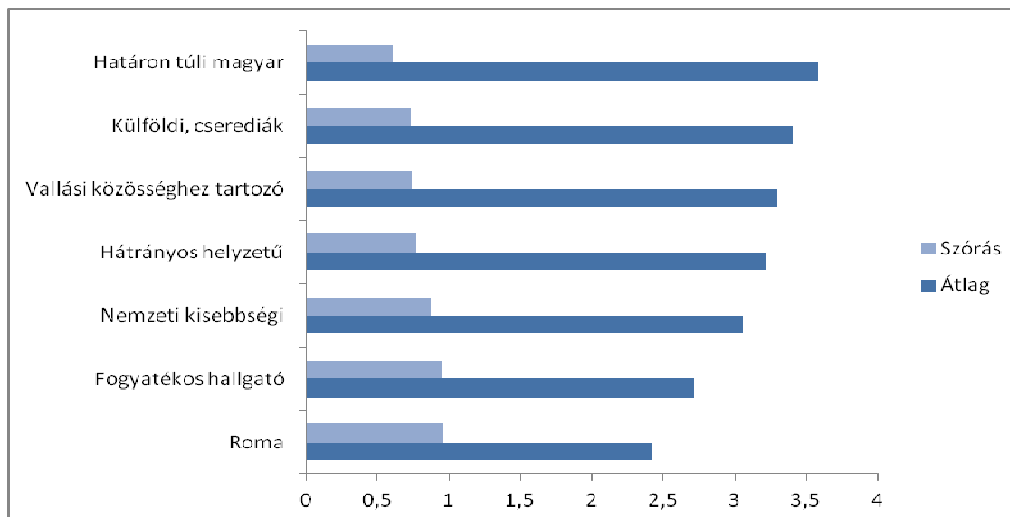
Az intézmények hallgatói összehasonlítva a debreceni hallgatók motivációiban kicsit erősebben jelennek meg jövőre irányuló, külső motivációk: a jobb elhelyezkedési lehetőségek és a diploma megszerzése a legfontosabb két motiváló tényező a nyelvtanulásban. A romániai hallgatók körében is elismert a nyelvtudás elhelyezkedést segítő szerepe, ám számukra a legmotiválóbb tényező a nyelvtanulásban, hogy így más nyelvű diákokkal is képesek kommunikálni (64. ábra).



64. ábra: Nyelvtanulási motivációk intézményi bontásban

A diákok más társadalmi csoportokhoz tartozók felé való nyitottságát azzal mértük, hogy mennyire szívesen élnének egy kollégiumi szobában/egy albérlésben velük. A legelfogadottabb csoportok a határon túli magyar hallgatók, a külföldi cserediákok és a vallási közösséghez tartozók lettek, míg a legkevésbé szívesen fogyatékkal élő vagy roma fiatalokkal laknának együtt a hallgatók (65. ábra). A különböző intézmények hallgatóinak véleménye

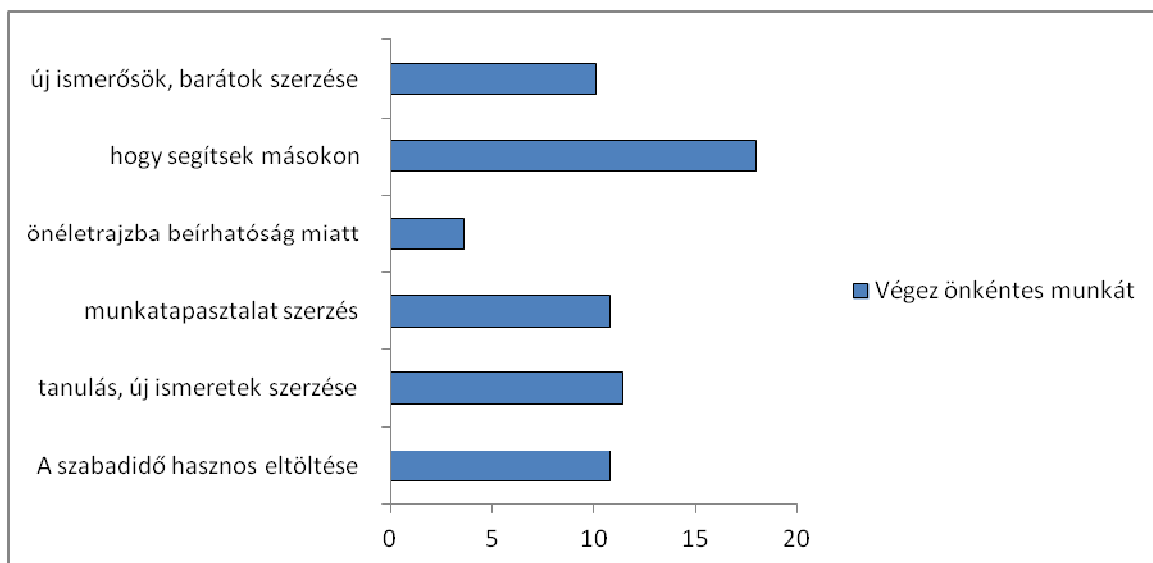
között a legjelentősebb tendenciaszerű különbség az, hogy a romániai diákok minden csoporttal szemben elfogadóbbak, ám az ő esetükben is (mint a Debreceni Egyetem hallgatói, az egyéb magyarországi és ukrainai hallgatók körében) a roma diáktársakkal való együttélés legelutasítottabb. A felsorolt csoportok közül mind a négy almintában a határon túli magyar családból származó hallgatók kapták a legmagasabb átlagpontokat, tehát legszívesebben velük laknának egy kollégiumi szobában/albérletben a hallgatók.



65. ábra: A különböző kisebbségi csoportok elfogadása (négyfokú skála átlagai)

A pedagógusjelölt hallgatók és a munka világa (Kovács Klára)

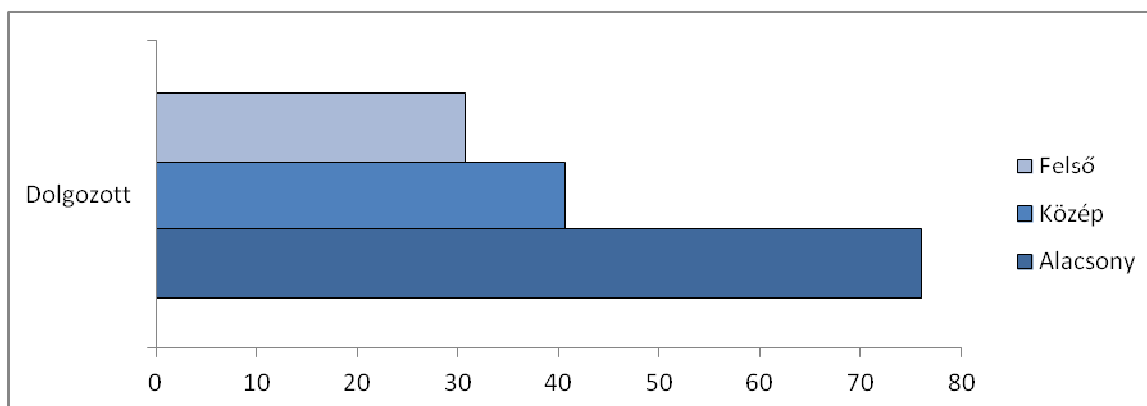
A következőkben a hallgatói munkavégzés két formáját járjuk körbe: a középiskolában és az egyetemen végzett önkéntes, fizetett illetve külföldi munka gyakoriságát, formáját és motivációit. A diákok 16,4 tanulmányi időben, 29,4%-a szünetidőben már középiskolás korában végzett alkalmanként fizetett, 6,5%-a pedig heti rendszerességgel, 35,7%-a pedig évente önkéntes munkát. Egyetemi tanulmányaik mellett minden ötödik hallgatóévente, 6,2%-a pedig heti rendszerességgel önkénteskedik. További 45,2% tervezi, hogy legalább évente vegyen részt önkéntes tevékenységben az egyetemi tanulmányok alatt, 52,9% pedig ezután is. Azonban egyharmaduk soha nem végez önkéntes munkát, ami összhangban van a debreceni egyetemistákra vonatkozó korábbi kutatási eredményekkel, akárcsak az, hogy a motivációban inkább a tradicionális típusú önkéntesség fontossága rajzolódik ki (Fényes et al. 2012; Fényes 2014). A hallgatók legnagyobb arányban (18%) azért végeznek önkéntes munkát, hogy másokon segítsenek, de megjelenőben vannak az új típusú önkéntesség motivációs tényezői is: új ismeretek szerzése (11,4%), a szabadidő hasznos eltöltése és munkatapasztalat szerzése (10,8%) (66. ábra).



66. ábra: Az önkéntes munka motivációi az önkénteskedő diákok körében

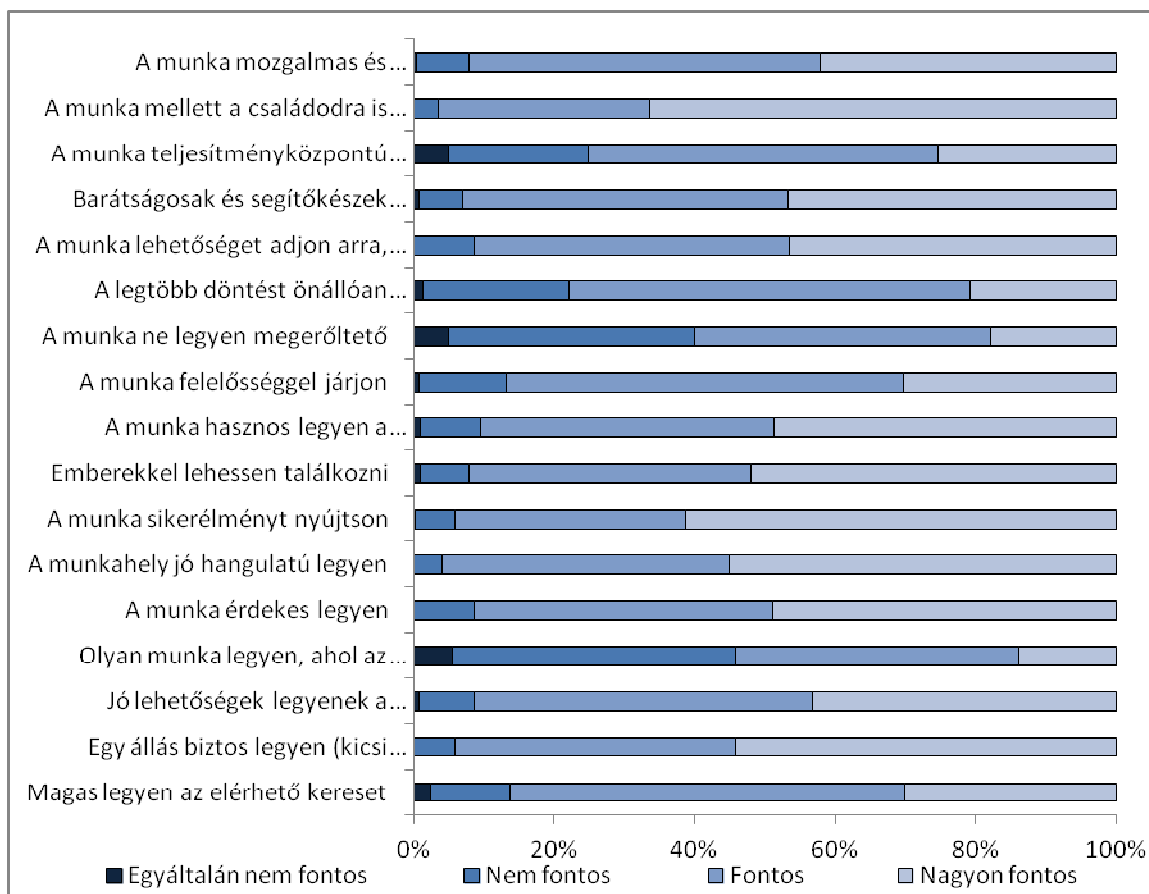
Egyetemi tanulmányaik alatt a hallgatók 22,5%-a alkalmanként, 14,2%-a pedig rendszeresen dolgozott, tanulmányi időben 18,9 néha, 12,4% rendszeresen végzett fizetett munkát. 3,9% mindig, 6% pedig magántanárként dolgozott. Döntő többségük munkája azonban nem kapcsolódott tanulmányaikhoz (61,9%). A munkavégzés motivációi a következők voltak: pénz a szabadidős programokhoz (24,8% választotta ezt az opciót), munkatapasztalat szerzés (23,9%), szülőktől való anyagi függetlenség (23,2%), létfenntartáshoz volt szüksége rá (18%!!!), új tudás, ismeretek szerzése (17,6%) és kapcsolatépítés (10,1%). A hallgatók 6,9%-a dolgozott már külföldön, közülük a legtöbben (nyolc fő) Magyarországot jelölte meg (ők határon túli hallgatók), többen pedig Németországot (négy fő).

Chi-négyzet próbával vizsgáltuk meg, milyen társadalmi tényezők befolyásolják, hogy egy hallgató bármilyen gyakorisággal, akár a tanév során, akár szünidőben fizetett munkát végezzen. Két változó mentén találtunk szignifikáns kapcsolatot: az anya iskolai végzettsége és a felsőoktatási intézményük esetében. Minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál alacsonyabb arányban végeznek fizetett munkát gyerekeik az egyetemen. Az egyéb magyarországi egyetemek hallgatói között vannak a legnagyobb arányban dolgozó diákok (60,6%), őket követik a romániai és az ukrainai hallgatók (44,7 és 36,6%), míg a legkisebb arányban a debreceniek (33,3%) végeznek fizetett munkát bármilyen formában és rendszerességgel (67. ábra).



67. ábra: A fizetett munkát végző diákok aránya az anya iskolai végzettsége mentén kialakított hallgatói csoportokban

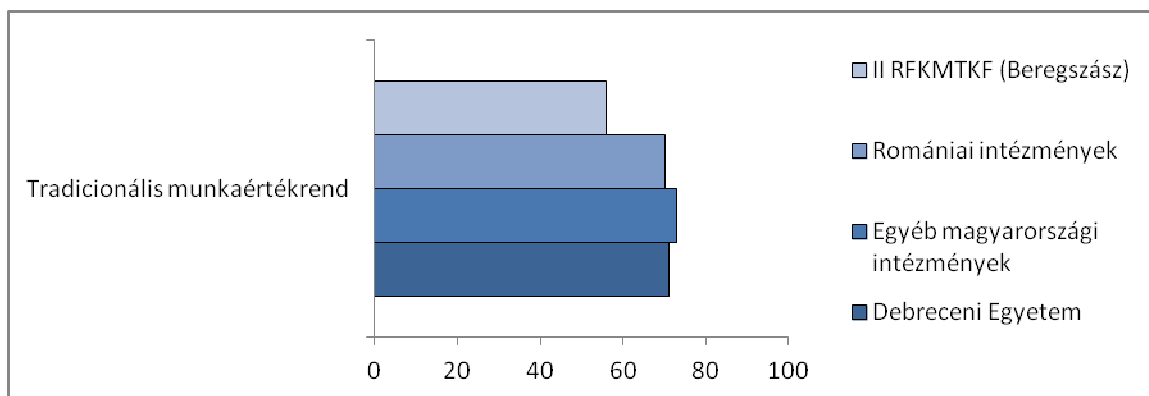
Kutatásunkban nemcsak azt vizsgáltuk meg, hogy milyen munkatapasztalatokkal rendelkeznek hallgatóink, hanem azt is, hogy milyen szempontok fontosak számukra leendő munkahelyükkel kapcsolatban. Ehhez egy 17 állításból álló munkaérték-skálát használtunk, ahol egy jelölte, ha az adott állítás egyáltalán nem, négy pedig, ha nagyon fontos a számukra. A megkérdezett hallgatók többségének nagyon fontos, hogy a munka mellett a családra is jusson idő (66%), ami jól mutatja a leendő szakmájukhoz erőteljesen kapcsolódó gondoskodó attitűd fontosságát. Emellett igénylik, hogy a munka sikerélményt nyújtson (61,2%), a munkahely jó hangulatú legyen (55%), emberekkel lehessen találkozni (51,9%), a munka érdekes (48,8%) és társadalmilag hasznos legyen (48,6%). A diákok 20,8%-ának nem fontos, hogy önállóan hozhassanak döntést a munkahelyükön, 19,9% pedig nem igényli, hogy teljesítményközpontú munkakörben dolgozhasson. Minden harmadik hallgatónak nagyon fontos, hogy magas legyen az elérhető kereslet, 43,3%-nak, hogy jó lehetőségek legyenek a karrierépítésre. Ugyanannyian gondolják, fontos a számukra az, hogy önállóan dönthessék el munkaidő-beosztásukat, mint azok, akiknek ez nem fontos (40,3%) (68. ábra). Ezekből az eredményekből azt felélelhetjük, hogy a hallgatók inkább olyan munkakört tudnak elképzelni maguknak, ami biztos, de nem túl nagy felelősséggel jár, konkrétan meg vannak határozva feladataik, s nem szeretnék, ha minden döntést egyedül kellene meghozniuk (beleértve az időbeosztásukat is). Ilyennek látják vajon a pedagóguspályát?



68. ábra: A különböző munkaértékek megoszlása a hallgatók körében

A fent bemutatott munkaértékeket faktorelemzésnek vetettük alá, s két preferenciát különböztettünk meg: *tradicionális* (jó hangulatú, barátságos, ember- és családbarát munkahely, felelősségteljes, hasznos, érdekes, sikerélményt nyújtó, másokon segítő munka) és *liberális individualista munkaértékrend* (a munka ne legyen megerőltető, ugyanakkor legyen teljesítményközpontú, önállóan lehessen döntéseket hozni, s a munkaidőt beosztani).⁷ A faktorokat 0-tól 100-ig tartó skálává alakítottuk, ahol 0 jelölte, ha egyáltalán nem fontos a számukra az adott munkaértékrend, 100 pedig, ha teljes mértékben. A tradicionális értékrend típus összességében fontosabb a hallgatóknak (66,6 pont), mint a liberális individualista munkaértékek (55,9 pont). Csak a tradicionális munkaérték-preferenciák tekintetében találtunk szignifikáns különbséget két változó mentén: az óvó- és tanító, illetve tanárképzésben lévő, és a különböző intézményekben tanuló hallgatók között. Az ISCED 0-1-re képesítő szakokon tanuló diákoknak fontosabbak a tradicionális munkaértékek, az ISCED 2-3-ra képesítő társaikhoz viszonyítva (72,5 és 62 pont). Az egyéb magyarországi intézmények diákjainak a legfontosabbak a tradicionális munkaértékek (73,1 pont), őket követik a debreceniek (71,1 pont), majd pedig a romániai hallgatók (70,3 pont), s nagyon alacsony pontszámot értek el a kárpátaljaiak (56 pont) (69. ábra). A társadalmi háttértegyezőknek e tekintetben nincsen differenciáló erejük.

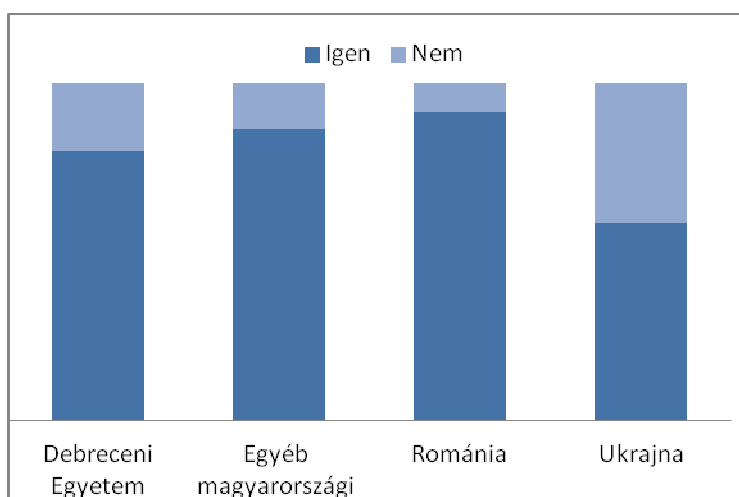
⁷Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization. A faktorok a variancia 42,4 %-át magyarázzák.



69. ábra: A tradicionalis munkaértékrend fontosságának átlagpontszámai intézményenként

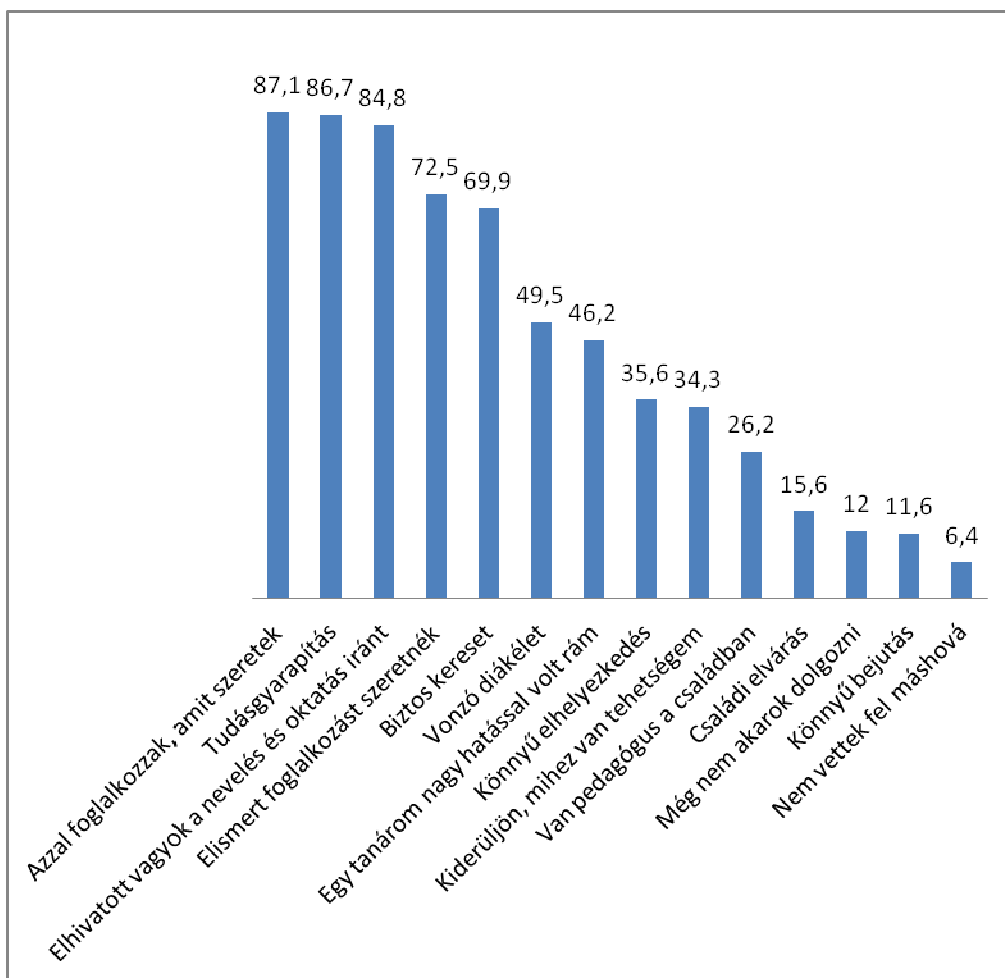
A pedagógus pályaszocializáció speciális tényezői (Dusa Ágnes Réka)

A válaszadó pedagógushallgatók 77,9%-ának eredeti terve is az volt, hogy valamelyik pedagógus szakra kerül be, de 22,1%-uk elsősorban nem pedagógusszakra szeretett volna felvételt nyerni. Az intézmények között e kérdésben jelentős és szignifikáns különbségek vannak: a kárpátaljai pedagógusképzésbe járók között a legnagyobb azok aránya, akik első helyen nem valamelyik pedagógus szakra szerettek volna bejutni (70. ábra). A férfiak és a nők között nem mutatkozott szignifikáns különbség, viszont ha a különböző ISCED iskolafokokra jogosító képzések közötti különbséget nézzük, az alacsonyabb iskolafokokra jogosító képzésekre járó hallgatók között több olyan hallgató van, aki első helyen pedagógusképzésbe szeretett volna bejutni (86,8%-uk válaszolt igennel), míg az ISCED 2-3-ra képesítő szakokra járó hallgatóknak 70,6%-a válaszolt igennel.



70. ábra: Az elsősorban pedagógusképzésbe törekvő hallgatók aránya

A pedagógushallgatók felsőoktatási motivációi is nagyon érdekesek. Úgy tűnik, hogy a belső motivációk (érdeklődés) megelőzték a külső motivációkat (kereset), s nagyon feltűnő, hogy a pedagógushallgatók nem a munkanélküliség elkerülése miatt vagy a könnyebb diákéletet választva jelentkeztek a felsőoktatásba, hanem egy tudatos döntést követve adták be a jelentkezésüket pedagógusképzésbe. A legtöbb igen válasz alapján úgy tűnik, hogy a hallgatók azért jelentkeztek pedagógiai szakokra, mert azzal kívánnak foglalkozni, amit szeretnek (igen válaszok aránya: 87,1), a tudásukat szeretnék gyarapítani (86,7%) és elhivatottak az oktatás és nevelés iránt (84,8%). Ezen motivációk mögött jelentős súllyal van jelen az, hogy a pedagóguspályához magas társadalmilag elismertséget (72,5) és biztos keresetet kapcsolnak (69,9) (71. ábra).



71. ábra: A pedagógusképzésbe való jelentkezés motívumai⁸

A válaszokat faktorokba rendezve négy választípust (motivációs típust) lehet elkülöníteni. A hallgatók egy része egyfajta biztonságot keres, a kisebb nyomás irányába tart: a biztos kereset, a könnyű bejutás, a könnyű elhelyezkedés, családi nyomás és a vonzó diákélet hatására választott pedagógus szakot. Őket *biztonságot keresőnek* neveztük el. A válaszok egy másik mintázata az *elhivatott pedagógushallgatókat* sejteti: számunkra a jelentkezéskor a nevelés mellett elhivatottság és a pedagógusmunka mint szeretett, vágyott tevékenység jelenik meg. A *példakövető* motivációs típusban a családi és az iskolában látott pedagógusminták adták a felvételi jelentkezések okát, míg az utolsó válaszcsoport szerint *a munkanélküliség elkerülése és a diákélet szabadsága* is jelenthet egyes hallgatóknál vonzerőt a pedagógusszakok felé (6. táblázat).

	<i>Biztonságot kereső</i>	<i>Elhivatott pedagógus</i>	<i>Példakövető</i>	<i>Örök diák</i>
Biztos kereset	<u>0,61</u>	0,32	-0,23	-0,3
Kiderüljön, mihez van tehetségem	<u>0,58</u>	-0,05	0,01	-0,12
Könnyű elhelyezkedés	<u>0,58</u>	0,07	0,03	-0,57
Könnyű volt bejutni	<u>0,53</u>	-0,39	0,28	-1,17
Családom elvárása	<u>0,51</u>	-0,31	0,04	-0,07

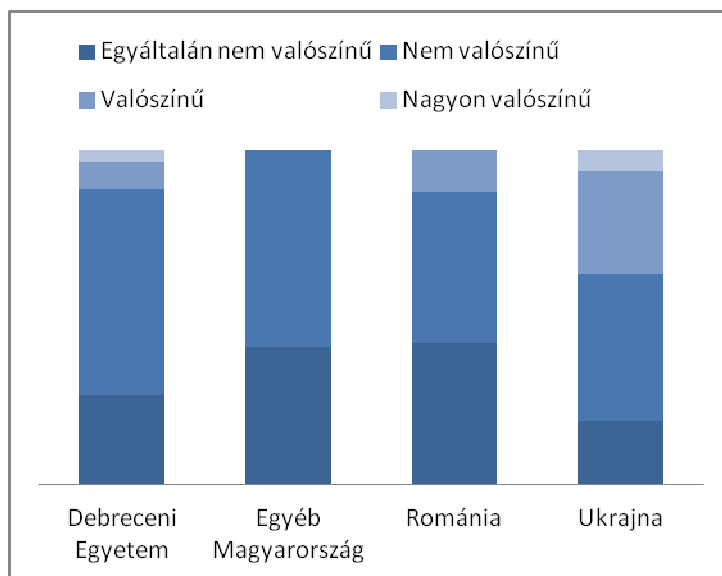
⁸ A jellemző és nagyon jellemző válaszok egybevonásával, százalékban.

Vonzó diákélet	<u>0,61</u>	-0,17	0,16	0,42
Elhivatott vagyok a nevelés, oktatás iránt	-0,25	<u>0,64</u>	0,15	0,02
Azzal foglalkozhassak, amit szeretek	-0,83	<u>0,63</u>	-0,07	0,06
Elismert foglalkozást szeretnék	0,44	<u>0,54</u>	-0,35	0,00
Nem vettem fel máshova	0,29	-0,46	-0,02	0,27
Tudásomat gyarapíthassam	0,35	0,43	-0,21	0,26
Egy tanárom hatása	0,08	0,27	<u>0,72</u>	0,09
Pedagógus családtag vonzása	0,32	0,23	<u>0,58</u>	0,15
Nem akarok még dolgozni	0,38	-0,17	-0,32	<u>0,58</u>

6. táblázat: A pedagógusképzésbe való jelentkezés motivációs típusai

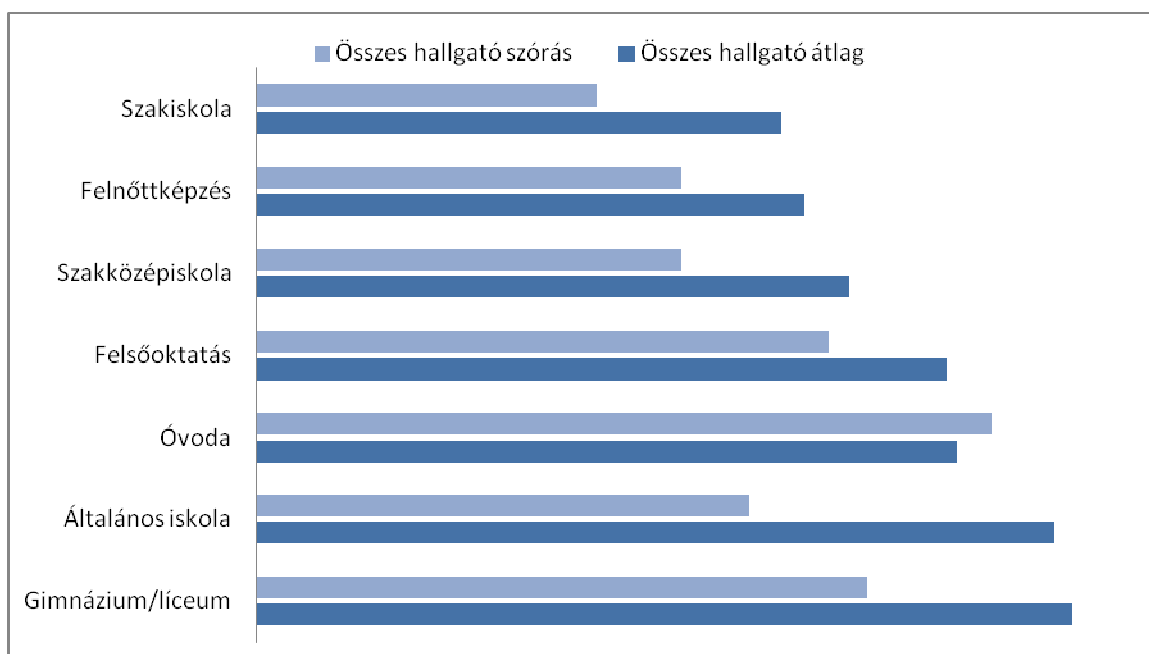
Arra a kérdésre, hogy a végzés után a hallgatók hogyan tervezik a pályakezdésüket, 67,1% válaszolta, hogy mindenképpen pedagógusként szeretnének elhelyezkedni, 25,6% a bizonytalanok aránya, 5% viszont csak akkor jelentkezne pedagógus munkakörbe, ha nem találna más munkát. Csupán 2,3% jelezte, hogy határozottan nem pedagógusként szeretne elhelyezkedni. Ha csak a Debreceni Egyetem hallgatóit tekintjük, körükben a határozottan pedagóguspályára lépni vágyók aránya 77%, a bizonytalanoké 20,6 és 2% nyilatkozott úgy, hogy még nem tudja eldönteni, hogyan képzei el a jövőjét pályakezdőként. (A Debreceni Egyetem hallgatói közül senki sem válaszolta, hogy egyértelműen nem pedagógusként szeretne majd elhelyezkedni és senki sem válaszolta, hogy csak akkor helyezkedne el pedagógusként, ha más munkát nem talál.) ISCED szintek szerint újból megerősítést nyert, hogy az alacsonyabb iskolafokozatra képesítő képzések hallgatói elhivatottabbak: az ISCED 0-1 fokozatra diplomát adó szakok hallgatói szignifikánsabban többen mondták, hogy mindenképpen pedagóguspályán terveznek elhelyezkedni (85%-uk), míg az ISCED 2-3-ra jogosító képzések hallgatóinak csak 54,1%-a képzei el magát pedagógusként. Körükben inkább a bizonytalanok aránya magas (33,5%, szemben a jövőbeli alacsonyabb iskolafokon tanítók 9,2%-ával. Nemek szerint nem mutatható ki szignifikáns különbség, de tendenciaszerűen az mutatható ki, hogy a lányok határozottabb elképzelésekkel rendelkeznek a jövőbeli pedagóguspályájukkal kapcsolatban.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók hosszú távú terveiben mennyire jelenik meg a pályához való ragaszkodás már a tanulmányaik elején. A válaszadók 82,8%-a nem tervezi a pályaváltást az elhelyezkedést követő 10 évben, míg 17,2% valószínűnek tartja, hogy ha pedagógusként helyezkedik is el a végzés után, az első 10 évben elhagyja azt. Részletesebb adatokat tekintve, s Debreceni Egyetemet kiemelve, azt látjuk, hogy a hallgatók 26,7%-a egyáltalán nem tervezi, hogy az elhelyezkedés utáni 10 évben otthagyná a pedagóguspályát, 61,4%-uk pedig nem tartja valószínűnek. A romániai hallgatók között több a határozottabban pedagóguspályához ragaszkodó, s csak 12,7%-uk jelentette ki, hogy valószínűleg elhagyná a pályát. A szakválasztással kapcsolatos korábbi eredmények ismeretében nem meglepő, hogy az ukrainai diákok között van a legtöbb, aki valószínűnek vagy nagyon valószínűnek tartja, hogy a későbbiekben pályát módosít (72. ábra).



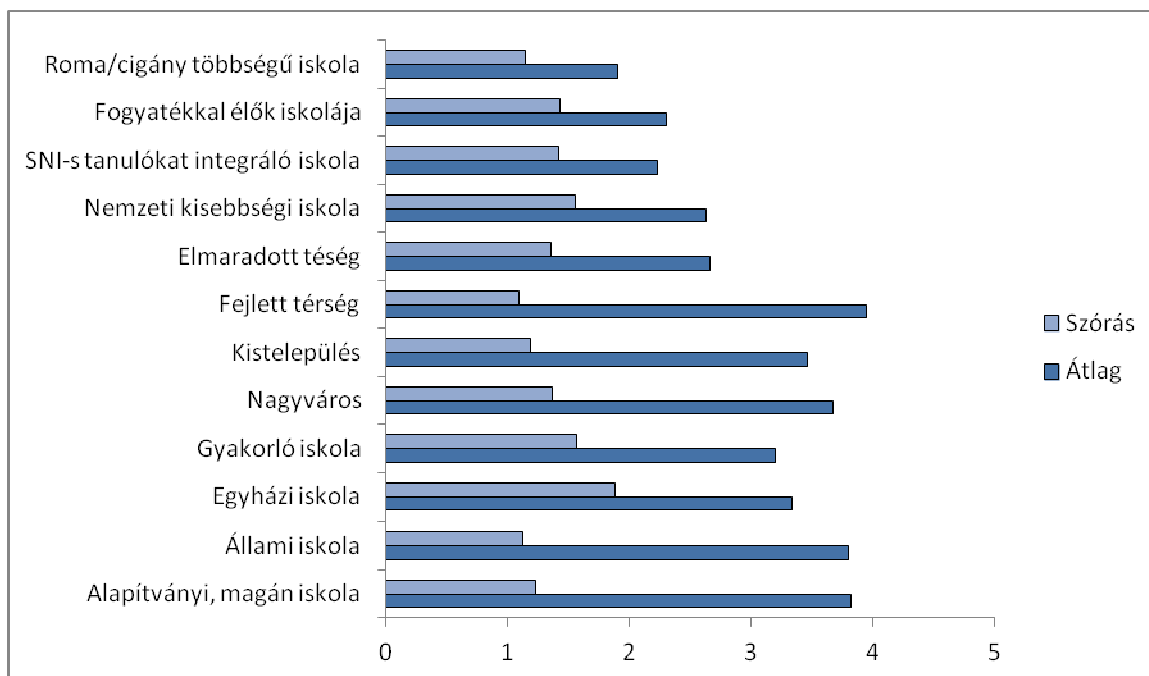
72. ábra: Amennyiben szeretnél tanítani, mennyire érzed valószínűnek, hogy az első 10 évben elhagyod a pedagógus pályát? kérdésre adott válaszok megoszlása intézményenként

A különböző pedagógiai szakok különböző iskolai fokozatokon való oktatásra jogosítanak, s ez determinálja is a hallgatókat arra, hogy végül hol fognak tanítani, azonban ennek figyelembe vételével is érdekes, hogy a hallgatók milyen iskolafokozaton mennyire szívesen dolgoznának. Ötfokozatú skálán jelölhették be ezt a hallgatók, ahol az ötös jelentette, hogy szívesen dolgozna az adott fokozaton. Az eredmények szerint a legkevesebben szakiskolában, a felnőttképzésben (esti iskola, nyelviskola) és szakközépiskolában szeretnének dolgozni. Az alacsony átlagok és a magas szórás figyelmeztet a képzési szintre vonatkozó jogosítványok szerinti meghatározottságra, de így is világos, hogy az alap- és középfok általános képzést biztosító intézménytípusai vonzóak a hallgatók többsége számára (73. ábra).



73. ábra: Amennyiben szeretnél tanítani, leginkább milyen iskolafokozaton? (ötfokú skála átlagai)

Az iskola típusát tekintve azt láthatjuk, hogy a szintén ötös skálán (ahol az 5 jelentette azt, hogy a hallgató nagyon szívesen vállalna állást az adott típusú iskolában) leginkább alapítványi vagy magán iskolákban és állami iskolákban szeretnének tanítani majd a fiatal pedagógushallgatók. Az egyházi iskolák kicsit alacsonyabb átlaggal, de azért szintén népszerűek. Viszont a sokkal nagyobb szórás a hallgatók vallásosságával lehet összefüggésben: azoknak, akik úgy nyilatkoztak, hogy vallásosak és az egyházuk tanítása szerint próbálnak élni, 79,4%-a szívesen, vagy nagyon szívesen tanítana egyházi iskolában, míg azok, kik úgy jellemezték magukat, hogy nem vallásosak, vagy határozottan nem vallásosak, azoknak csak 18,1%-a dolgozna szívesen egyházi iskolában. A nagyvárosi iskolák egy kicsit vonzóbbak a kistelepüléseknél, de a különbség nem olyan feltűnő, mint abban az esetben, mikor arra vonatkozott a kérdés, hogy az iskola fejlett vagy elmaradott térségben található. A legalacsonyabb átlagponttal a nemzeti kisebbségi, a speciális nevelési igényű diákokat integráló, a fogyatékos gyerekeket nevelő és a roma/cigány többségű iskolák rendelkeznek (74. ábra).

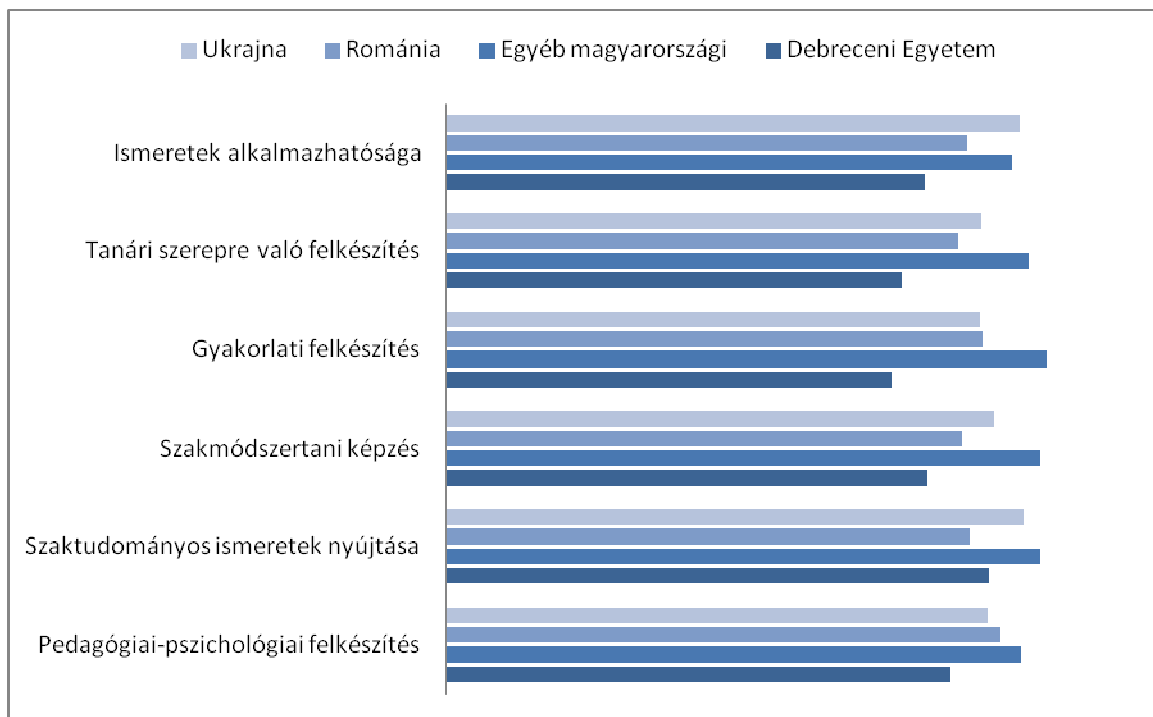


75. ábra: Mennyire szívesen vállalnál munkát a következő helyeken? (öt fokú skála átlagai)

A Debreceni Egyetem hallgatóit kiemelve azt látjuk, hogy körükben a romániai és ukrainai diákokhoz képest majdnem minden iskolatípusra alacsonyabb átlagértéket adtak, viszont magasabbra értékelték romániai és kárpátaljai társaiknál a fejlett térségben és a nagyvárosban található jövőbeli munkalehetőséget. A jövőbeli nemzeti kisebbségi iskolában való tanítást az ukrainai almintá hallgatói értékelték a legtöbbszörre (3,07, összehasonításként a DE hallgatói 2,15-re értékelték, a romániai almintá diákjainak átlaga 2,95 volt), ez amiatt is lehet, hogy a többségében magyarok lakta hazai iskolákra gondoltak. A három ország hallgatóinak véleménye között nem mutatkozott szignifikáns különbség a roma/cigány többségű, a fogyatékkal élő, az SNI-s gyerekeket integráló vagy az egyházi iskolák esetében.

Az elsőéves hallgatók egyetemi képzéssel való elégedettség – bár még a képzésük legelején járnak – sokat elárulhat a tanuláshoz és az egyetemhez, főiskolához való hozzáállásukról. A diákok leginkább a szaktudományos ismeretek átadásával (átlag: 4,0 szórás: 0,78), a pedagógiai-pszichológiai elméleti felkészítéssel (átlag: 3,92 szórás: 0,92) és a

tanult ismeretek alkalmazhatóságával (átlag: 3,82 szórás: 1,02) a legelégedettebbek. De a többi szempontból is igen magas átlagpontok jöttek létre: a szakmódszertani képzéssel (átlag: 3,81 szórás: 0,94), a pedagógiai gyakorlati felkészítéssel (átlag: 3,75 szórás: 1,19) valamint a tanári szerepre való felkészítéssel (átlag: 3,7 szórás: 1,16) szintén elégedettek az elsőéves hallgatók. A Debreceni Egyetem hallgatóinak véleményét összehasonlítva a többi csoporttal, szignifikáns különbségeket találtunk. A Debreceni Egyetem hallgatói a legkritikusabbak, míg a többi magyarországi intézménybe járó hallgatók a legelégedettebbek. A hallgatói visszajelzések alapján a Debreceni Egyetem pedagógiai képzéseinek a tanári szerepre való felkészítést és a gyakorlati felkészítést kellene erősíteniük – bár az első évfolyamon a képzési struktúrából is fakadhat a gyakorlatiasabb képzési elemek hiányolása (76. ábra).



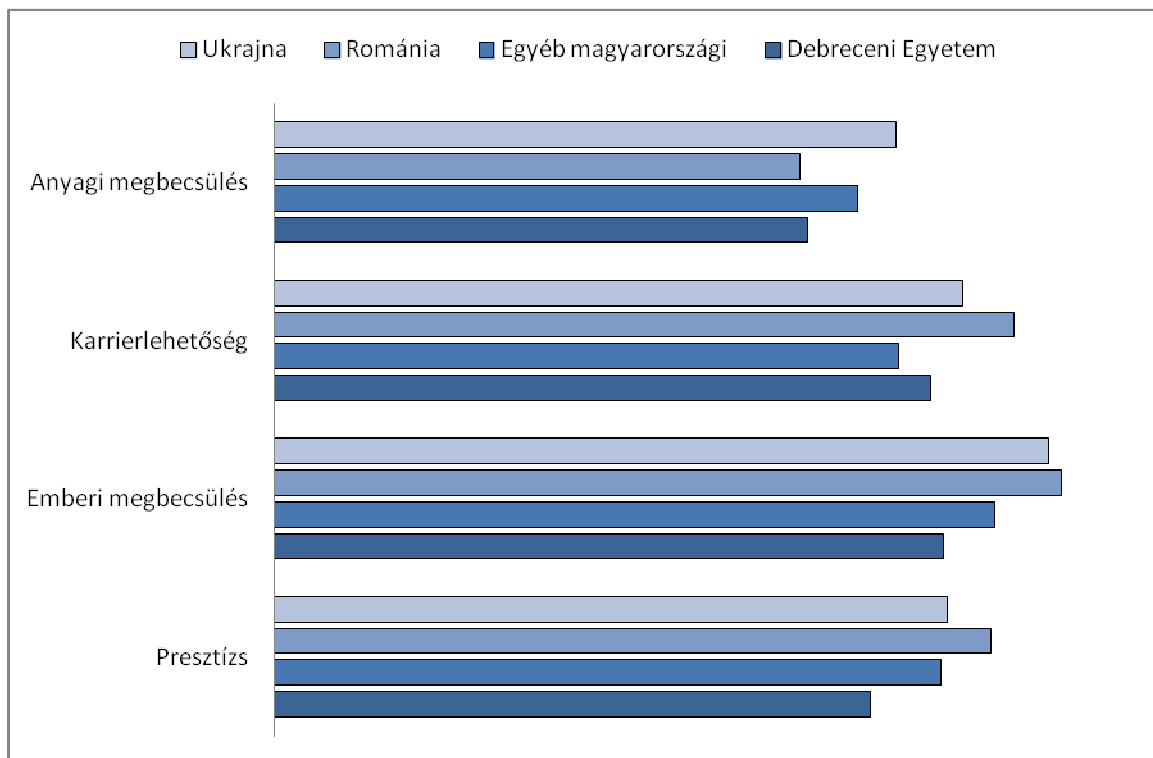
76. ábra: A képzéssel való elégedettség különbségei az intézmények hallgató között (öt fokú skála átlagai)

A fiúk és lányok elégedettsége között csak két esetben mutatható ki szignifikáns különbség, de a többi szempontból általánosságban az a tendencia rajzolódik ki, hogy a lányok elégedettebbek a képzéssel. A két szignifikáns eltérés a pedagógiai-pszichológiai felkészítésben (lányok értékelésének átlaga: 4,0, míg a fiúké 3,71) és a szakmódszertani képzés (lányok: 3,9, fiúk: 3,5) értékelésében mutatkozott meg. A különböző iskolafokokra képesítő diploma szerint két csoportba osztott hallgatók (ISCED 0-1, ISCED 2-3) elégedettsége között egy kivétellel minden esetben szignifikáns különbség mutatkozott, mégpedig az alacsonyabb iskolafokra képesítő képzések hallgatói voltak, akik minden tekintetben elégedettebbek a képzésükkel. A legnagyobb különbség a két átlag között a pedagógiai gyakorlatra való felkészítésben jelentkezett, mivel a felsőbb iskolafokra képző szakok hallgatói azt 3,46-ra értékelték, míg az alacsonyabb iskolafokra felkészítő társaiknál az átlag 4,12 volt.

A diákokat a szakjuk presztízséről is megkérdeztük. Az ő értékelésük szerint a pedagógia szakok az egyetemük többi szakjához képest egy nyolcfokozatú skálán 5,8-as átlagot ért el, míg a többi hallgató véleményéről az a benyomásuk, hogy ők alacsonyabban

értékelik a pedagógus szakokat, s csak 5,3-es átlagot adnának annak presztízsére. Korábbi, szintén a régióra vonatkozó kutatásokban is az látszik, hogy a hallgatók saját szakjukat magasabb presztízzsel illetik, mint azt szerintük a más szakokra járó társaik teszik, ami egyfajta szakmai öntudat kialakulásának csírájaként is értelmezhető.

Ha már nem az egyetemi szakot, hanem a pedagóguspályát kell értékelni különböző presztízs-szemponatok alapján, azt látjuk, hogy a hallgatók a pedagógusok munkájának társadalmi hatását tartják a legnagyobbknak (ötfokozatú skálán, átlag: 3,07 szórás: 0,84), emellett az emberi megbecsülést (átlag: 3,44 szórás: 1,13) lehet még kiemelni. A hallgatók szerint a pedagóguspálya leginkább az anyagi megbecsülést tekintve mutat kisebb társadalmi elismerést (átlag: 2,61 szórás: 1,07). A pedagóguspálya általános presztízse, az érdekérvényesítő ereje, szakmai autonómiája és oktatáspolitikára gyakorolt hatása, valamint a karrierlehetőségek szempontjait ezekhez képest közepesre értékelték. Az intézményeket összehasonlítva újfent a debreceni pedagógusjelöltek pesszimizmusával találkozhatunk: minden szignifikáns összefüggést tekintve alacsonyabbra értékelik a pedagóguspályát romániai és kárpátaljai társaikhoz képest (77. ábra).



77. ábra: A pedagóguspálya értékelésének intézményenkénti különbségei

Összegzés

A pedagógusképzésben résztvevő hallgatók longitudinális vizsgálatának első hullámára 2014 tavaszi szemeszterében került sor. A kutatás célja az volt, hogy pontosabb fogalmat alkothassunk a hallgatói összetételről és az intézményi aktivitás hallgatói jellemzőkhöz és szükségletekhez való illeszkedéséről. A kutatást kiterjesztettük a Debreceni Egyetem legszélesebb értelemben vett vonzásterületére, amelyet a tanárképzés vagy a tanárképzésre épülő doktori képzés bemeneti adatai alapján az elmúlt évtized vizsgálatai alatt azonosítottunk. A vizsgálatban részt vevő partner intézmények közreműködésével 306 pedagógusjelölt hallgatót ért el kutatócsoportunk.

Az alapvető demográfiai mutatók tanulmányozása után elmondható, hogy az eredmények arra vallanak, hogy a pedagóguspályákon, főként az iskolarendszer alacsonyabb szintjein a térségünkben továbbiakban is erősebb marad a női túlsúly az iskolarendszer magasabb szintjeihez képest, ahol árnyalatnyit nőhet a férfi tanárok aránya. A helyi hallgatókra jelentős vonzerőt gyakorolnak a képzéseknek otthont adó intézmények, emellett Debrecen vonzása kétségtelen. Nemcsak a debreceniek, de a nyíregyházán élő hallgatók fele is Debrecenbe érkezik továbbtanulni. Azonban kimutathatók speciális vonások a hallgatók tanulmányi célú mobilitása tekintetében. A lakóhely és a középiskolai tanulmányok színhelyének összevetése alapján úgy tűnik, hogy a Nyíregyházára középiskolába járó, de máshonnan származó fiatalokat már kevésbé vonzza a Debreceni Egyetem, miközben a középiskolával bíró közepes és kisvárosokból a hallgatók túlnyomó része Debrecenbe megy továbbtanulni. Ebből arra következtetünk, hogy a térség pedagógusképzésében nem érvényesül az első tanulmányi célú mobilitás további mobilizáló hatása.

Ami a szülők iskolázottságát illeti, régióink pedagógusképzésének alapvető vonása, hogy az apák és az anyák túlnyomórészt középfokú végzettségűek, s ezzel stabil alsó-közép státust, sőt sok esetben gazdasági értelemben nem tudnak maradéktalanul stabil egzisztenciát teremteni a családnak, hisz nem elhanyagolható a munkapiaci vonatkozásban nehézségekkel küzdő környezetből érkezők aránya. Az anyagi státust objektív és szubjektív tényezőkkel is mértük, s megfigyeltük, hogy a magyar felsőoktatásban tanuló pedagógushallgatók az átlagnál rosszabb anyagi helyzetben érzik magukat, s ez a benyomásuk valószínűleg a más szakokon tanulókkal való összehasonlítás nyomán alakul ki bennük. A hallgatók többsége párkapcsolattal rendelkezik, s ebben a tekintetben hosszútávra tervez, de a házások száma alacsony.

A törésmentes tanulmányi pályafutás, az érettségi utáni azonnali felsőoktatásba lépés a leggyakoribb a Debreceni Egyetem pedagógushallgatói körében, míg a többi magyarországi intézményben és az iskolarendszer alacsonyabb szintjeire készülő pedagógusjelöltek körében felülreprezentált a kitérők után bejutók aránya. Ezek a vargabetűk, úgy tűnik, inkább a hiányos kulturális erőforrások és a nem megfelelő karriergondozás eredményeképpen toldódnak be az iskolai karrierbe, mert a pedagógusjelöltek középfokon az elkötelezett, szorgalmas, többletmunkát vállaló és ezért elismerésben is részesülő tanulókból kerülnek ki. A tanulmányi teljesítményért és a versenyeredményekért kapott díjakban, ösztöndíjakban az alacsonyabb státusú családok gyermekei még eredményesebbek is. Úgy tűnik, a nem túl törekvő magasabb státusúak és az ambiciózus alsó-középrétegek számítanak a pedagógusképzés társadalmi bázisának a vizsgált térségben. A pedagógus pályára készülő, s sok esetben szerényebb kulturális tőkével rendelkező hallgatók ambiciózus és a tanulmányi munkát magasra értékelő hozzáállása nagy felelősséget ró a felsőoktatási képzőhelyekre,

ugyanis fennáll a veszélye annak, hogy amennyiben a képzőhelyek nem tekintik magas presztízsű, kiemelkedően fontos küldetésnek a pedagógusképzést, a pedagógusképzésben könnyen kialakulhat a tanulmányi ambíciókat lehűtő diszfunkció („cooling out”).

Az, hogy a pedagógusjelöltek magasra értékelik a tanulmányi munkát, tükröződött a gyakori óralátogatásban, a tanulásra fordított időben, a kötelező és ajánlott irodalom szorgalmas olvasásában is. Úgy érzik, a képzés alaposan „megdolgoztatja” őket: Vizsgáikról, beadandó dolgozataikról, szemináriumokról, illetve laborgyakorlataikról úgy nyilatkozott többségük, hogy azok teljesítése komoly erőfeszítést jelent számukra. A felsőoktatás által kínált tanulmányi munkaformák közül a leggyakoribbakra hallgatótársakkal közösen végzett otthoni és tanórai tevékenységek, míg az oktatókkal való érintkezés leginkább a tanórai keretek közé szorul. Egyes komplex, többféle kompetenciát igénylő feladatokkal csak minden második hallgató találkozott, pedig a jövőben a katedra túloldalán már nekik kell hasonló feladatokkal fejleszteniük az iskolás generációt. Aggodalomra adhat okot, hogy a legkevesebb ilyen feladatról a Debreceni Egyetem hallgatói számoltak be. Az elszántságot, a képzés hasznosságát, a tanulmányi feladatok teljesítésének sikerességét mérő kérdések alapján összességében egy elkötelezett, a képzést komolyan vevő kép rajzolódott ki a térség leendő pedagógusairól. A Debreceni Egyetem hallgatói az élenjárók a határidők sikeres betartásában, az órán való figyelésben és a kurzusok látogatásában, de a vizsgákra történő felkészülés sikerességében is az élbolyba sorakoznak fel. Az óvó- és tanítóképzésben résztvevők szignifikánsan gyakrabban fejezik be időben a beadandókat, mint a tanári pályára készülők.

A tanulmányi munkavégzéshez való morális hozzáállás kérdéseiben az tükröződött, hogy a hallgatók komolyan veszik a meritokratikus értékeket (fontos, hogy igazi tudás legyen a diploma mögött, saját szellemi termékeiket adják ki a kezükből), de fel-felbukkannak körükben olyanok is, akik egyes diákcsínyekkel szemben elfogadóbbnak bizonyulnak (lógás, lesés a vizsgákon, szigorú oktatók kerülése stb.). Az óvó- és tanító pályára készülők normakövetőbb válaszokat adtak, mint a tanárszakosok a vizsgákhoz és a tanuláshoz kötődően.

A nevelési értékek terén a határon túli és az alsó oktatási szintekre készülő pedagógushallgatók az egyéni–közösségi tengelyen közelebb állnak a közösségi értékek pólusához, míg a magyarországiak többségénél az autonómia igény inkább felülírja a közösséggel együttműködő embereszményt. A leendő pedagógusok körében a legfontosabbnak tartott nevelési cél a diákok kommunikációs készségeinek és személyiségének fejlesztése, a kollégákkal és a diákokkal való kooperálás valamint a lehető legtöbb tudás átadása, míg a legkevésbé fontos pedagógiai feladatok közé az extrakurrikuláris tevékenységek és a szakmai innováció került, amik pedig igen fontos feladatoknak számítanak.

A Debreceni Egyetem pedagógushallgatói is elsősorban a kortársaik képezte kampusz-társadalomba integrálódnak. A kisebb városokból érkezők és az alapfokú végzettségű anyák gyermekei közül a vártnál többen számítanak az intragenerációs kapcsolatokban gazdagok közé. Azonban az oktatói odafigyelésre nagyobb igényük lenne, sőt az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei kiemelkedően elégedetlenek az intézményi támogatással. A pedagógusképzésben résztvevő férfiak és a falvakból érkezők körében felülreprezentáltak vannak jelen az intragenerációs kapcsolatokból kiszorult, tanulmányi szempontból kiábrándult pedagógushallgatók, az alapfokú iskolázottságú szülők gyermekei pedig úgy érzik, nem kapnak elég oktatói figyelmet. Az óvó- és tanítószakosok valamivel többen tartoznak a tanulmányi szempontból erősen integráltak közé, míg a tanárképzésben tanulók könnyebben válnak intragenerációs kapcsolatokból is kiszorult, s tanulmányi szempontból célt vesztett hallgatókká. Az alacsonyabb társadalmi státusúak és a tanárképzésben tanuló hallgatók rosszabb lelkiállapotban vannak az átlagnál, s ez nemcsak egészségük önértékelésére van

hatással, hanem arra is, hogy kedvezőtlen megbirkózási stratégiákat választanak, mint a nagy mennyiségű alkohol-fogyasztás és a gyakoribb dohányzás.

A pedagógushallgatók egészségi állapotát vizsgálva azt láthatjuk, hogy összességében a diákok jónak értékelték egészségi állapotukat, azonban meglepő módon a hosszú ideje dolgozó pedagógusokra jellemző *burning out* egyes tüneteire emlékeztető szimptómákat produkálnak (szorongás, álmatlanság, a stresszel való megküzdés képességének és az önbizalom hiánya stb.), különösen a tanárképzésben résztvevő hallgatók. Ez utóbbiak nemcsak kevésbé érzik magukat egészségesnek, hanem gyakoribb esetükben az olyan káros coping-mechanizmus alkalmazása, mint a nagy mennyiségű alkoholfogyasztás. Ezek az eredmények, illetve a debreceni egyetemisták egészségének önértékelésében elért legrosszabb eredmény felhívja a különböző, intézményekben működő mentálhigiénés központok figyelmét arra, hogy prevenció programjaikban különös figyelmet fordítsanak a leendő pedagógusokra, hogy ezzel is megelőzzük a pálya során kialakuló korai kiégést esetükben.

Az egyetemen belüli és kívüli csoporttagságok elsősorban a spontán szabadidő eltöltés, s kevésbé az értelmiségi tevékenység alapján szerveződnek. A szülők iskolai végzettsége nem befolyásolja a hallgatók szabadidő-eltöltési szokásait, a nagyvárosokba érkezők kikapcsolódási szokásait a nehezen feldolgozható fogyasztási túlkínálat sokszor az alacsonyabb igény szint felé nivellálja. A legnépszerűbb önkéntes csoportok a vallási, a kulturális, a hagyományörző és a művészeti csoportok csak egy szűkebb körre gyakorolnak jelentős hatást, a sportolás kevésbé népszerű a pedagógushallgatók körében. Bár a Debreceni Egyetem pedagógushallgatóinak az a benyomása, hogy kulturális aktivitása fokozódott a felsőoktatási környezetben, nemzetközi összehasonlításban szignifikánsan passzívabbak. Figyelemre érdemes, hogy a pedagógushallgatók úgy vélik, nem kapnak elég lehetőséget arra, hogy bekapcsolódjanak a kutatási és tudományos tevékenységekbe, és a karitatív önkéntes tevékenységre alkalmas adó együttműködések is hiányolják. A magyarországi pedagógushallgatók az elvárásaikhoz képest jóval evesebb lehetőséget éreznek a nemzetközi mobilitásra, a térség pedagógusképzésének fájó hiányossága a pedagógusképzéshez illeszkedő külföldi képzésekkel, célintézményekkel kiépített kapcsolatrendszer szegényessége. A kisvárosok lakói és az óvó- és tanítóképzésben résztvevők szignifikánsan elégedettebbek a tanulmányi elvárásaik teljesülésével, tanulmányi eredményeikkel s az intellektuális fejlődésükkel. A magyarországi pedagógushallgatók elkötelezettebbek tanulmányaik mellett, de a Debreceni Egyetem pedagógushallgatói a többi vizsgált hazai pedagógusképző intézmény hallgatóihoz képest jellegzetesen kevésbé elkötelezettek az intézmény és a tanulmányi cél mellett.

Bár még csak elsőéves hallgatókat vizsgáltunk, mégis azt láthatjuk, hogy a régió pedagógusjelöltjei körében már erőteljesen körvonalazódott munkához kapcsolódó viszonyok. Összességében inkább tradicionális munkaértékrend jellemző rájuk, mint sem liberális-individualista. Különösen fontosak a tradicionális munkaértékek az óvó- és tanítóképzésben résztvevő diákoknak a tanárképzésben résztvevőkhöz képest, illetve a magyarországi (nem debreceni) intézmények diákjaiknak, s legkevesbé a kárpátaljai főiskolásoknak. A hallgatók többségének már van valamilyen munkatapasztalata vagy a fizetett, vagy az önkéntes munka világában. Figyelemreméltó adat, s ismét a vizsgált hallgatók, illetve régió hátrányos helyzetét mutatja, hogy a fizetett munkát végzők közül majd minden ötödik diák számára ez a létfenntartáshoz szükséges, s különösen magas a dolgozók aránya az alacsony iskolai végzettségű anyák gyerekeinek körében. E téren, úgy tűnik, a debreceni egyetemisták vannak a legelőnyösebb helyzetben, mivel körükben a legalacsonyabb, mintegy egyharmad, azok aránya, akik végeznek fizetett diákmunkát. Az önkéntes munka fő motivációja inkább a másokon segítség, de egyre népszerűbbek az új típusú önkénteskedés motivációi is, mint az új ismeretek szerzése, vagy a szabadidő hasznos eltöltése.

A pedagógushallgatók többsége tudatos döntést követve választott pályát, de az óvó- és tanítóképzésbe járó hallgatók között több olyan van, aki első helyen pedagógusképzésbe szeretett volna bejutni. A hallgatók nagyobb kihívásnak érzik a nemzeti kisebbségi, a speciális nevelési igényű diákokat integráló, a fogyatékos gyerekeket nevelő és a roma/cigány többségű iskolákban való pedagógusmunkát, tartanak ezektől az iskolai közegektől, amiből arra következtethetünk, hogy az ilyen típusú feladatokra nem kapnak elég megbízható felkészítést. A képzési dimenziók értékelésekor is kiviláglik, hogy nagyon tartanak a későbbi a pedagógiai gyakorlattól, s az erre való felkészültségüket érzik a legkevésbé megfelelőnek. Egyfajta szakmai öntudat kialakulásának csírájaként értékeltük, hogy a hallgatók saját szakjukat általában magasabb presztízssűnek tekintik, mint ahogy a pedagógusképzést szerintük a más szakokra járó társaik értékelik, bár a debreceni pedagógusjelöltek pesszimizmusukkal tűnnek ki ebben a tekintetben.

Hivatkozott szakirodalom

- Aszódi-Angyal Andrea (2007): Bölcsész hallgatók pályaidentitásának vizsgálata. In Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. Budapest, FETA. 103 – 120.
- Baltartescu, Sergiu, Kovács, Klára (2012): Sport Participation and Subjective Well-being among University Students in the Hungarian-Romanian-Ukrainian Cross-border area. In Pusztai Gabriella, Hatos, Adrian, Ceglédi Tímea (eds.): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region. Educational Research in Central and Eastern Europe I*. CHERD-H, University of Debrecen. 134 – 148.
- 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, PTE. 258 – 268.
- Bargel, Tino, Ramm, Monika, Multrus, Frank (2008): *Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn- Berlin, Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bean, John P. (2005): Nine Themes of College Student Retention. In Seidman, Alan (ed.): *College student retention: formula for student succes*. Westpont, Praeger Publishers. 215 – 245.
- Bocsi Veronika (2013): *Az idő a campusokon*. Szeged, Belvedere Meridionale
- Bourdieu, Pierre (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat Kiadó
- Ceglédi Tímea, Nyüsti Szilvia (2011): „A jók mennek el?” Szelektív elvándorlás Hajdú-Bihar megye felvételizői körében. *Felsőoktatási Műhely* 4. 95 – 117.
- Ceglédi Tímea (2012): Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle* 2. 85 – 110.
- Ceglédi, Tímea, Fónai, Mihály (2013): Who Enters? Former Achievement and Social Background of Students in Colleges for Advanced Studies. In Györgyi Zoltán, Nagy Zoltán (eds): *Students in a Cross-Border Region. Higher Education for Regional Social Cohesion*. Oradea, University of Oradea Press. 107 – 131.
- Dusa Ágnes Réka (2012): The factors influencing student mobility plans. In Kozma Tamás, Bernáth Krisztina (eds.): *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-border Cooperation Area*. Oradea – Debrecen, Partium Press – CHERD. 133 – 140.
- 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*. Debrecen, CHERD. 215 – 228.
- Fényes Hajnalka (2009): Nemek szerinti iskolai eredményesség és a férfihátrány hipotézis. *Magyar Pedagógia* 1. 77 – 101.
- 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. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 276 – 285.

- Fényes Hajnalka, Lipcsei László, Szeder Dóra Valéria (2012): Önkéntesség a Debreceni egyetem hallgatói táborában. In Dusa Ágnes, Kovács Klára, Nyüsti Szilvia, Márkus Zsuzsanna, Sörös Anett (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. II. kötet. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 99 – 120.
- Fényes Hajnalka (2014): Önkéntesség és új típusú önkéntesség a debreceni egyetemisták körében. In Szabó Ildikó, Fényes Hajnalka (szerk.): *Campus-lét a Debreceni Egyetemen. Ifjúságszociológiai tanulmányok*. (megjelenés alatt)
- French, Brian F, Oaks, William (2004): Reliability and Validity Evidence for the Institutional Integration. *Educational and Psychological Measurement* 6. 64 – 88.
- French, Brian F. (2009): Measurement invariance related to gender of the institutional integration scale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée* 59. 85 – 90.
- Gensch, Kristina, Sandfuchs, Gabriele (2007): Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 2. 6 – 37.
- Horváth Tünde (2007): Pályakezdés előtt. A kapunyitási pánik jelenségének vizsgálata a felsőoktatásban. In Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. Budapest, FETA. 137 – 153.
- 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* 5. 18 – 27.
- Kézdy Anikó (2007): Fejlődési krízisek vizsgálata egyetemisták körében. In Puskás-Vajda Zsuzsa (szerk.): *Felsőoktatásban tanuló fiatalok problémái, útkeresése, pályafejlődése a 21. század kezdetén Magyarországon*. Budapest, FETA. 49 – 69.
- Kohn, Melvin (1977): *Class and Conformity: A Study in Values*. Chicago, University of Chicago Press
- Kopp Mária, Martos Tamás (2011): A társadalmi összjólét jelentősége és vizsgálatának lehetőségei a mai magyar társadalomban I. Életminőség, gazdasági fejlődés és a nemzeti összjóléti index. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 3. 241 – 259.
- Kovács Edina (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. Konferenciakötet. Pécs, PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kovács Klára (2011): Szabadidő és Sport a Debreceni Egyetemen. *Iskolakultúra* 10-11. 147–162.
- Kovács Klára (2012a): 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 (2012b): Egyetemisták és káros szenvedélyek. Rizikó- és védőfaktorok a debreceni egyetemisták egészségmagatartásában In Dusa Ágnes, Kovács Klára, Nyüsti Szilvia, Márkus Zsuzsanna, Sörös Anett (szerk.): *Egyetemi élethelyzetek*.

Ifjúágszociológiai tanulmányok. II. kötet. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 145–164.

- 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.
- Kovács Klára, Pusztai Gabriella, Györgyi Zoltán, Engler Ágnes (2013): How Institutional Integration Contributes to HE Achievement of Non-traditional Students? *Abstract book of European Sociological Association Conference 2013 – Crisis, Critique and change*. Turin, 28-31st of August 2013. 481 o.
- Murányi István (2010): Egyetemisták szabadidős tevékenysége és mentális státusza. *Educatio* 2. 203 – 213.
- Németh Nóra Veronika (2013): *Pedagógusjelöltek olvasási szokásai egy határmenti régióban*. PhD-értekezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola
- Nyüsti Szilvia, Ceglédi Tímea (2012): Vándorló diplomások, diplomáért vándorlók – Elvándorlási mintázatok és azok magyarázata a felsőfokú tanulmányok és a végzés utáni letelepedés során. In Garai Orsolya, Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 173 – 208.
- Lakner Zoltán, Vizvári Béla, Hajdu Istvánné, Kocsondi József, Lőrincz Sándor (2002): Hogyan gondolkodnak, tanulnak, élnek napjaink egyetemi, főiskolai hallgatói? Egy közvetlen megkérdezésen alapuló vizsgálatsorozat eredményei. *Magyar Felsőoktatás*, 12. 8, 46 – 49. 9, 51 – 55. 10, 50 – 54.
- Pascarella, Ernest T., Terenzini, Patrick T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Pikó Bettina, Keresztes Noémi (2007). *Sport, lélek, egészség*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- Pusztai Gabriella (2011): *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó
- 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, Kovács Klára, Kardos Katalin (2014): The Role of Social Networks in the Wellbeing of Teacher Education Students. Analysis of the The role of social networks in the wellbeing of teacher education students In: Gabriella Pusztai, Ágnes Engler (eds.): *Teacher education students in comparison*. Ruzomberok, Verbum. 122 – 138.
- Putnam, Robert (1995): Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy* 1. 65 – 78.

- Putnam, Robert (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon & Schuster.
- Reason, Robert D., Terenzini, Patrick T., Domingo, Robert J. (2006): First Things First: Developing Academic Competence in the First Year of College. *Research in Higher Education* 2. 149 – 175.
- Ritoók Magda, Lisznyai Sándor, Monostori Brigitta, Vajda Zsuzsa (1998): *Kutatási Beszámoló a Mentálhigiénés Programiroda Részére. Magyar egyetemisták körében végzett felmérés a hallgatók életvezetési stílusának és mentálhigiénés állapotának felmérésére.* Forrás: <http://www.feta.hu/node/77>. Utolsó látogatás: 2010. 04. 06.
- Sági Matild, Ercsei Kálmán (2012): [Kik akarnak tanári diplomát szerezni?](#) *Felsőoktatási Műhely* 2. 51 – 73.
- Sági Matild (2011): Pályakezdő diplomások munkába állási stratégiái. In Garai Orsolya, Verosza Zsuzsanna (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 111 – 142.
- S. Faragó Magdolna (1986): *Beilleszkedés és szakmai szocializáció a felsőoktatásban*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Szabó Csaba (1998): Diplomások elhelyezkedési esélyei. *Educatio* 3. 599-606.
- Szczepanski, Jan (1969): *A felsőoktatás szociológiája*. Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.
- Teperics Károly (é.n.): *Debrecen oktatási vonzáskörzete*. (kézirat) Forrás: http://terd.unideb.hu/doc/de_akt_vonzask.pdf. Utolsó letöltés: 2012-03-01.
- Thomas, Liz (2002): Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy* 4. 423–442.
- Tinto, Vincent (1993): *Leaving college. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago-London, The University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (2003): *Learning Better Together: The Impact of Learning Communities on Student Success. Higher Education Monograph Series, 1*. Syracuse, Higher Education Program, School of Education, Syracuse University.
- Veresné Balajti Ilona (2010): *Egyetemi hallgatók egészségi állapota és egészségmagatartása*. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem, Egészségtudományok Doktori Iskola.