

PEDAGÓGUSHALLGATÓK A KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI FELSŐOKTATÁSBAN

Márkus Zsuzsanna

ABSZTRAKT

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

BEVEZETÉS

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

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

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

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

A HATÁRON TÚLI MAGYAR KÖZÖSSÉGEK OKTATÁSI JELLEMZŐI

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

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

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

KISEBBSÉGI MAGYAR FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNYEK

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

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

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

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



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

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

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

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

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

KISEBBSÉGI ÉS TÖBBSÉGI PEDAGÓGUSJELÖLTEK HALLGATÓK NAPJAINKBAN

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

³ TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009

⁴ Az adatfelvétel részleteit lásd az Előszóban.

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

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

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

	N=
Kisebbségi pedagógushallgatók	288
Többségi pedagógushallgatók	268
Összesen:	557

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=557)

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

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

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

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=277)

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

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

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

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

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

Forrás: TESSCEE II. 2014 (N=277)

ÖSSZEGZÉS

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

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

IRODALOM

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