

NEMZETI KISEBBSÉGI HALLGATÓK TANULMÁNYI EREDMÉNYESSÉGE*

PALLAY KATALIN

Debreceni Egyetem

A hazai és a nemzetközi szakirodalom egyaránt több szempontból elemzi a tanulmányi eredményességet. Az eredményességvizsgálatoknál figyelembe kell venni a mobilis hallgatókat. A külföldi diákok továbbtanulás céljából leggyakrabban az anyaországot választják. Népszerű lehetőségként kínálgatik számukra a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése. Fő kérdésként vizsgálom meg, hogy az intézmény egykori kárpátaljai diákjai mennyire voltak eredményesek, megvalósultak-e életpálya-törekvéseik. Eredményeink szerint a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése az esetek többségében betölti szerepét: sikeresen hozzájárul ahhoz, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók felvételt nyerjenek a magyarországi felsőoktatási intézményekbe.

Kulcsszavak: Balassi Intézet, tanulmányi eredményesség, kárpátaljai hallgatók

Local and foreign researchers analyze academic achievement from several aspects, such as the return of tuition fees, social mobility, status increase. In the effectiveness studies, mobile students should be considered. Transborder students are most likely to choose Hungary for further education. A popular opportunity for them is to apply to the Balassi Institute's university preparatory training course. As a central question, I will investigate the factors influencing the motivation for selecting a higher educational institution of Transcarpathian young people, as well as impacting their life career aspirations. I will also examine the peculiarities of differences between the Ukrainian and the Hungarian educational systems. According to our results the Balassi Institute's university preparatory training course successfully contributes to the admission of Hungarian students from Transcarpathia to Hungarian higher education institutions.

Keywords: Balassi Institute, academic achievement, Transcarpathian students

* A 123847 sz. projekt keretében az NKFI támogatásával, a K-17 pályázati program finanszírozásában valósult meg.

Levelező szerző: Pallyay Katalin, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.
E-mail: p.katinka16@gmail.com

Bevezetés

A tanulmányi eredményesség több szempontból megközelíthető, megvizsgálhatjuk akár a hallgatók és az intézmények oldaláról, akár külső, akár belső mutatók alapján is. A hallgatói célú felsőoktatási mobilitás lehetőségével élő hallgatók eredményességét vizsgáló kutatások szerint a mobilis felsőoktatási hallgatók nagyobb valószínűséggel lesznek eredményesebbek tanulmányaikban, illetve munkahelyi elhelyezkedésük során (Dusa 2017). Jelen tanulmány az eredményesség vizsgálata kapcsán Ogbu (1983) kulturális ökológiai elméletére épít, mely segítségével bemutathatja a határokon kívülre eső mobilis hallgatók tanulmányi eredményességét. A tanulmányi eredményesség vizsgálata retrospektív módon, kvalitatív feltáró empirikus kutatás alapján történt, a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók körében mélyinterjúk segítségével.

Az eredményesség kulturális ökológiai elmélete a kisebbségek tükrében

A nemzeti kisebbségben élők felsőoktatása számos akadályba ütközik, ennek megfelelően tanulmányi eredményességük is több szempontból eltérő lehet a többségiekével szemben. Ogbu (1983) kulturális ökológiai elmélete a kisebbségi helyzetre és az iskoláztatásra irányul a plurális társadalmakban. Az amerikai kutató elmélete kiindulópontként szolgálhat a határon túli magyar közösségek tanulmányi eredményességének kontextuális elemzésére (Pusztai–Márkus 2017). Ogbu (1983) írásában kiemeli, hogy az iparosodottabb és urbanizáltabb társadalmakban, ahol a formális (iskolarendszerű) oktatás intézményesítetté vált, problémát jelent a kisebbségek oktatása. Az egyik legkiemelkedőbb probléma a kisebbségi csoportok aránytalan iskolai kudarca. Számos esetben azon erőfeszítések is kudarcot vallanak, amelyek az iskolai sikeresség javítására szolgálnak, holott az oktatás jó lehetőségként szolgálna a többségi és kisebbségi csoportok közötti társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek kiküszöbölésére.

Ogbu (1978) szerint a kisebbségek eredményességének vizsgálatához különbséget kell tenni a kisebbségi típusok között. A kisebbségi státusz önmagában nem mindig társul állandó iskolai kudarcral. Ennélfogva meg kell határozni, mely kisebbségek esetében fordul elő aránytalan iskolai kudarc, és mi ennek az oka. A kisebbségeket a kisebbségi helyzetbe kerülés okai alapján (önként vagy szükségszerűségből döntöttek az új lakhelyválasztás mellett) kell csoportosítani. Emellett azt is fontos vizsgálni, hogy az adott kisebbségi csoportot hátrányos megkülönböztetés éri-e a célsországban. Ennek nyomán különbséget lehet tenni autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve önkéntelen vagy kasztszerű kisebbségek között. A különbségtevés pozitívan befolyásolhatja a kisebbségben élők oktatási részvételét és teljesítményét. Ogbu *autonóm kisebbség*nek definiálja azt a csoportot, amelyik faji, etnikai, nyelvi és kulturális identitással rendelkezik. Ezt az adott országban kialakult szokásjog vagy az alaptörvény szavatolja. Az autonóm kisebbségek nincsenek társadalmi, politikai vagy gazdasági alárendeltségben, ennek megfelelően nem jellemző rájuk az iskolai kudarc sem. Közéjük sorolhatók a mormonok vagy a zsidók. Ogbu a *bevándorló* vagy *önkéntes kisebbség* fogalommal határolja le azon kisebbségeket, amelyek szabad akaratukból választottak lakhelyként egy olyan országot, ahol kisebbségi létbe

kerültek, melyben legfőbb motivációs tényezőként a gyerekek számára való jobb jövő biztosítása szolgál, így ennek érdekében igyekeznek kihasználni az oktatási lehetőségeket. A kezdeti nehézségeket követően nem jellemző az alacsony szintű iskolai teljesítmény. Akár a kevésbé megfizetett munkákat is hajlandók elvállalni, mivel otthoni lehetőségeikhez képest erre is előre lépésként tekintenek. Idesorolhatók a Kubából, Koreából, Fülöp-szigetetről és Kínából Amerikába érkező bevándorlók. Az elmélet szerint a kisebbségek harmadik csoportját a *nem önkéntes* vagy *kasztyszerű kisebbség* alkotja. Közéjük azok a kisebbségben élők tartoznak, akik önkéntelenül, nem szabad akaratukból, a történelmi események, a határok elmozdulása, a gyarmatosítások miatt kerültek kisebbségi helyzetbe. Erre a kisebbségi csoportra jellemző, hogy elutasítják az asszimilációt, a nyelvcsere, megőrzik önazonosságukat, továbbá politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Az önkéntelen kisebbségben élők nehezen élék meg korábbi szabadságuk elvesztését, gyakran vallanak iskolai kudarcokat, eredménytelennek bizonyulnak az oktatásban, ugyanis a többségi oktatási rendszer nem szolgálja érdekeiket. Ezeket a társadalmi akadályokat igazságtalan elnyomásnak tekintik. A kasztyszerű kisebbségek nem rendelkeznek pozitív jövőképpel. Idetartoznak az amerikai indiánok, az afroamerikaiak és a mexikói amerikaiak (Pásztor 2005, 2006).

Ogbu értelmezésében a finnországi svédok nem tartoznak a kisebbségek kategóriájába, ugyanis jó viszonyt ápolnak a többségi finnekkel, nincsenek hátrányos megkülönböztetések. A svéd és a finn egyaránt hivatalos nyelvnek tekinthető az országban, az óvodai oktatástól a felsőoktatásig mindenkinek jogában áll anyanyelvén tanulni. Hasonló helyzetben van a dél-tiroli német ajkú kisebbség, ahol a kisebbségi iskolákban idegen nyelvként oktatják az államnyelvet, a többségi iskolákban pedig idegen nyelvként oktatják a környezetükben élő kisebbség nyelvét (Győri Szabó 1999; Pásztor 2006; Sergiu 2012).

Ogbu kulturális ökológiai elméletének harmadik, vagyis az úgynevezett nem önkéntes kisebbségek csoportjába az európai kisebbségek egy része is bekegelyezhető. Az elmélet nem önkéntes kisebbségi modellje különös tekintettel illik a határon túli magyarságra, mivel akaratuk ellenére kerültek kisebbségi helyzetbe. Kisebbségi magyar közösségek a Kárpát-medencében gyakorlatilag az első világháborút lezáró trianoni békekötés után léteznek, ez az a történelmi momentum, amelynek során létrejöttek azok az úgynevezett kényszerközösségek, amelyek mára jobbára maradékközösségnek is tekinthetőek (Raffay 1990). Az amerikai kasztyszerű kisebbségekhez hasonlóan a külföldi magyarok is igyekeznek megtartani és ápolni nyelvüket, nemzeti identitásukat. Hozzájuk hasonlóan az államnyelv tanulása a többségi nemzethez való asszimilálódás rémképét vetíti elő. Ugyanakkor a többségi társadalom türelmetlen a kisebbségi nyelvhasználattal szemben, s ehelyett az államnyelv használatát szorgalmazza. A határon túli magyarok állandónak és intézményesítettnek élék meg az őket ért diszkriminációt. Szerintük nem elég az iskolázottság és egyéni képességek alapján történő előrejutás, ezért kollektív fellépésre van szükség az előtűk tornyosuló akadályok leküzdéséhez, hogy kimozduljanak alárendelt szerepükből. Úgy vélik, hogy a többségi társadalom által kidolgozott szabályok ellentétesek az érdekeikkel. Ezért a regulák elfogadása helyett igyekeznek azokat saját érdekeik szerint formálni. Ennek megfelelően kollektív harcot folytatnak a kívánt előnyök megszerzéséért (pl. anyanyelvi oktatás) (Pásztor 2006).

Az európai őshonos kisebbségek, így a határon túli magyarok többségi társadalomba való beolvadás elleni küzdelmének leggyakoribb eszköze az oktatás megőrzésére tett erőfeszítések. Ezen európai országok kisebbségi oktatása állami szinten működik, amely

leggyakrabban általános és közép szinten biztosítja az anyanyelvi oktatást. Határozottan elutasítják az asszimilációt, fő hangsúlyt a kulturális és nyelvi identitástényezőik megőrzésére helyezik, amely világosan elkülöníti őket a többségi, domináns csoportok jellemzőitől. A nem önkéntes kisebbség domináns csoporthoz fűződő viszonyát egyfajta bizalomdeficit jellemzi, amelynek gyökerei a múltbéli negatív tapasztalatokból erednek. Ennélfogva nem bízik a többségi társadalom oktatási szervezeteiben sem. Az amerikai kasztszerű kisebbségektől eltérően a határon túli magyarság élhet az anyanyelvi oktatás lehetőségével. Ez egyfajta védőhálót képez a diszkriminációval szemben. Így nem viselhetnek ellenségesen az iskolával szemben.

Ogbu kulturális ökológiai elmélete elvezet a kisebbségi hallgatók teljesítményének és eredményességének vizsgálatához, illetve magyarázatához, hiszen az elmélet abból indul ki, hogy az inkorporáció vagy beolvadás és a kisebbségeket érő diszkrimináció hatással van a tanulmányi eredményességre. Az afroamerikaiak esetében az a dilemma áll fenn, hogy nem önkéntes kisebbségként megfeleljenek-e a többségi iskola követelményeinek vagy utasítsák-e el azt. Előbbi a saját kisebbségi közeg kiközösítését vonja maga után, utóbbi esetében az iskola általi felemelkedést áldozza fel a kisebbségi identitáshoz való ragaszkodás oltárán (Pásztor 2005, 2006). Mivel a kisebbségi csoport tagjai elutasítják a többségi társadalom által megszabott követelményeket, ezért az eredményességi mutatóik alacsonyabbak a domináns közösségek tagjainál (Papp Z. 2014).

Kutatásunk határon túli magyar hallgatók mobilitására irányul, akik Ogbu tipológiája alapján a nem önkéntes kisebbség kategóriájába sorolhatók. A szülőföldön való továbbtanulás sok esetben csak államnyelven valósulhat meg, ami diszkriminálhatja a kisebbségi hallgatókat és negatívan befolyásolhatja tanulmányi eredményességüket. E nem kívánt helyzet kiküszöbölésére ad lehetőséget a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése.¹

A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén részt vett hallgatók tanulmányi eredményessége

Módszer, az interjúalanyok bemutatása

A Kárpátaljáról származó Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók vizsgálatára eddig semmilyen kutatás nem irányult. Jelen kutatásban nem törekedtünk az összes egykori vagy jelenlegi kárpátaljai hallgatóval interjút készíteni, csupán arra vállalkoztunk, hogy nem reprezentatív értelemben vett feltáró kutatást végezzünk mélyinterjú módszerrel. A kutatás segítségével a Balassi Intézetben végzett hallgatók tanulmányi eredményességét kívánjuk restropektív jelleggel megismerni.

Interjúalanyaink kiválasztásánál szem előtt tartottuk, hogy az illető kárpátaljai származású és 25 évnél idősebb legyen, továbbá, hogy elvégezze a Balassi Intézet egyetemi

¹ Az intézet határon túli magyar fiatalok, nem magyar anyanyelvű külföldi ösztöndíjasok képzésével, önköltséges hallgatók egyetemi előkészítésével foglalkozik. Az előkészítő intenzív képzés keretében tantárgyanként heti 12–20 óraszámban készíti fel a már érettségi bizonyítvánnyal rendelkező hallgatókat emelt- és középszintű érettségi vizsgákra. Egy diák két tárgyat választhat angol, biológia, fizika, földrajz, informatika, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, testnevelés és történelem közül.

előkészítő képzését. A korhatár minimalizálására azért volt szükség, hogy ne legyen túl távoli a felsőoktatási továbbhaladás, így a visszaemlékezés periódusa se legyen nagyon hosszú. A 25 évnél idősebb egykori hallgatók már meg tudták válaszolni, hogy továbbtanultak-e felsőoktatási intézményben, melyik magyarországi felsőoktatási intézménybe nyertek felvételt, miért azt az intézményt választották, megegyezett-e az intézményválasztás és továbbtanulási lehetősége az előzetesen kitűzött céljaikkal, valamint hogy továbbtanulás esetén elvégezték-e az adott oktatási intézményt, az előkészítő intézet mennyiben segítette őket a továbbtanulásban? Az interjúk segítségével igyekeztünk fel térképezni azt is, hogy az előkészítő képzésben részt vevő egykori hallgatók mennyire voltak eredményesek a továbbtanulásban: befejezték-e az általuk kiválasztott felsőoktatási intézményt, és ha igen, milyen intervallum alatt; bekapcsolódtak-e a tudományos, kutatói munkába, részt vettek-e extrakurrikuláris tevékenységekben, és ha igen, miben? Az eredményesség külső mutatóihoz soroltuk, hogy az egyetemi előkészítő képzést követően a diákok sikeres felvételi vagy érettségi vizsgát tettek-e, s a felsőoktatási intézmény befejezését követően sikerült-e a munkaerőpiaci elhelyezkedés. Az eredményesség kutatásánál fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy a felvételt követően a karrierterveknek megfelelően sikerült-e továbbhaladni, illetve a felsőoktatásban bent maradni.

Az interjúkat lehetőség szerint személyesen vagy internetes videóhívás (Messenger, Viber) segítségével készítettük 2018 tavaszán. A megkérdezettek legtöbb esetben szívesen meséltek a Balassi Intézetben szerzett tapasztalatokról, bár az eredményességnél feltett kérdéseknél leginkább azok tudtak feloldódni, akik elérték kitűzött céljaikat. Az eredménytelenebb hallgatók nem szívesen feleltek a feltett kérdésekre, kudarcként

1. táblázat: Az interjúalanyok jellemzői

Kód	Nem	Kor	Érettségi éve	Iskolai végzettség	Választott szakirány	Foglalkozás
KH1	F	45	1990	egyetem	média, földrajz	újságíró
KH2	N	37	1999	egyetem	német	pedagógus
KH3	N	37	1998	főiskola	matematika	pedagógus
KH4	F	38	1998	egyetem	történelem	gyári munkás
KH5	N	25	2009	egyetem	irodalomtudomány	munkakereső
KH6	N	25	2009	egyetem	filológia	munkakereső
KH7	N	44	1991	egyetem	magyar művelődésszervezés	könyvtáros
KH8	N	26	2010	egyetem	média és kommunikáció	szerkesztő
KH9	N	25	2011	egyetem	andragógia	művelődésszervező
KH10	N	26	2009	előkészítő	kémia–biológia	hallgató
KH11	N	40	1995	egyetem	történelem, magyar nyelv és irodalom	tanár
KH12	N	26	2010	nem válaszolt	nem válaszolt	nem válaszolt

élték meg a sikertelen felvételit vagy a hallgatói lemorzsolódást. Az interjúkról minden esetben hangfelvételt készítettünk. Az átlagosan 40 perces interjúkról szöveges leirat készült.

Interjúalanyaink nemét, korát, iskolai végzettségét, foglalkozását az 1. táblázat foglalja össze. A táblázat első oszlopában megjelenő sorszámokdók alapvetően az interjúalanyok anonimitásának biztosítását szolgálják, s ezek segítségével hivatkozunk a tanulmányban használt interjúidézetekre is. A kódok segítségével az idézetek összevethetőek a személyes adatokkal.

A mélyinterjúk eredményei

Az egyik volt diák teljesen elzárkózott a tanulmányi eredményességre vonatkozó kérdések megválaszolásától. Az előkészítő elvégzése után nem sikerült az egyetemi felvételi, kellemetlen élményként maradt meg emlékezetében az intézmény, elfecsérelt időnek nevezte az intézményben eltöltött egy évet.

A megkérdezettek a kárpátjai középiskolák, gimnáziumok és líceumok elvégzése után nem érezték magukat elég magabiztosnak, kellően felkészültnek és eredményesnek ahhoz, hogy magyarországi felsőoktatási intézményben folytassák tanulmányaikat. Ezzel kapcsolatosan több hallgató is az ukrainai oktatás gyengébb színvonalát emelte ki. A megkérdezettek arra is hivatkoztak, hogy az ukrainai oktatási rendszerben a középfokú oktatás a magyarországitól eltérően 11 éves. Az eredményes felvételihez szükségesnek tartják a felkészítő év által nyújtott többlet lehetőségek kihasználását.

KH5: *„A középiskola után az általam választott szakot Magyarországon szerettem volna elvégezni. Nem próbáltam meg a magyarországi érettségit, mert otthon az oktatás színvonala gyengébb volt. Az előkészítő tűnt a legjobb lehetőségnek.”*

A megkérdezett 12 hallgató közül az előkészítő intézet elvégzése után csupán két főt nem vettek fel felsőoktatási intézménybe. A hallgatók ezt kudarcként élték meg, nem szívesen beszéltek eredménytelenségükről:

KH12: *„...egy pont híján anno nem sikerült a felvételi, így emiatt azon az éven nem jutottam be az egyetemre. A továbbiakban nem szeretnék erről beszélni. Kellemetlen emlékként maradt meg bennem, ráadásul emiatt két évem kárba ment.”*

Sikeres felvételi esetén sem egyezett meg minden esetben az intézmény- és szakválasztás az előzetesen kitűzött célokkal. Az egyik interjúalany 96 pontot ért el a felvételi vizsgán, de ez nem volt elegendő az általa kiválasztott földrajz–történelem szakra. Könyvtár és művelődésszervező szakra nyert felvételt.

Az előkészítő képzésen oktató pedagógusokról, a képzés minőségéről eltérően vélekedtek a megkérdezett hallgatók. Egyes hallgatók szerint felvételre történő célirányos felkészülés zajlott az intézetben, ami nagyon hasznosnak bizonyult. Úgy vélték, a gyakorló gimnáziumi oktatók tudták a legszakszerűbben felkészíteni a hallgatókat az érettségi vagy felvételi vizsgákra. Leginkább azok voltak megelégedve a képzés színvonalával, akik idegen nyelvi kurzusokon vettek részt. Egyes hallgatók azonban úgy vélték, hogy számukra nem nyújtott segítséget az előkészítő, az egyetemen szerezték meg a szükséges tudást.

A sikeres felvételit tett hallgatók mind elvégezték az egyetemet, de akadtak nehézségek. Egyeseknek halasztaniuk kellett, mások intézményt vagy szakot váltottak vagy nem sikerült időben letenni a diplomaszerezéshez szükséges nyelvvizsgát.

KH 4: *„Befejeztem az egyetemet, de plusz két évet ráhúztam a nyelvvizsga miatt.”*

A megkérdezett hallgatók közül senki nem kapcsolódott be a felsőoktatási intézmény tudományos vagy kutatói munkájába. Ugyanakkor egy hallgató PhD-képzésre jelentkezett, de jóval az egyetem befejezése után kezdett tudományos munkával foglalkozni. Addig a családalapítás volt az elsődleges célja.

Az eredményességi vizsgálatoknál a munkaerőpiacon való elhelyezkedést is fontos számba venni, ezért érdemesnek tartottuk megvizsgálni, hogy a felsőoktatási intézmény befejezése után sikerült-e a végzett szakiránynak megfelelően elhelyezkedni. Az interjúk azt mutatják, hogy a kárpátaljai hallgatók munkakereséskor elsősorban nem a szakiránynak megfelelő munkahelyet keresnek. A megkérdezettek közül többen hazatértek szülőföldjükre, de leginkább az anyaországban próbáltak elhelyezkedni. A döntéshozatalban nagy szerepet játszanak az úgynevezett push és pull faktorok. *Hautzinger–Hegedüs–Klenner (2014)* szerint taszító (push) faktorhoz sorolható a küldő országban lévő alacsony életszínvonal, alacsony bérezés, illetve rossz egészségügyi ellátás. Továbbá az államnyelv nem megfelelő elsajátítása is taszító tényezőnek tekinthető (*Eröss et al. 2011*). Ezzel szemben a fogadó országban vonzó (pull) erővel bír a magasabb életszínvonal, a magasabb bérek, a színvonalas, nívós oktatási intézmények, az országban beszélt nyelv (*Hautzinger–Hegedüs–Klenner 2014*). A vonzó faktorok közé sorolható továbbá a jobb munkalehetőség, a jobb egészségügyi ellátás, a fejlettebb gazdasági helyzet, a családdegysítés, a biztonság, a nyelv megfelelő ismerete és a rokoni-etnikai kapcsolatok is (*Schild 2016*). Előfordult, hogy a magasabb bérezés miatt inkább gyári munkát vállaltak a szakirányú elhelyezkedés helyett:

KH4: *„Soba nem dolgoztam a diplomám szerint, családfenntartóként más állások kifizetőbbek voltak.”*

Többen hazatértek szülőföldjükre, de a Magyarországon szerzett diplomájukkal nem tudtak elhelyezkedni. A Magyarországon szerzett diplomát Kárpátalján honosítani kellett. A diplomahonosítási eljárás helyett többen ismét nekivágtak egy felsőoktatási intézménynek.

Mivel a határon túli magyar kisebbség számára kiépült az alap- és középfokú anyanyelvi oktatási rendszer, ezért Ogbu elméletének értelmezése szerint az „ellenkultúrát” főként a szülőföldön való hivatalos nyelven történő felsőoktatási képzések mellőzése jelenti. A kárpátaljai hallgatók számára az ukrán állam biztosítja az anyanyelven való tanulás lehetőségét általános és középfokú szinten. A felsőfokú oktatás presztízsszakai azonban nem érhetők el anyanyelven a kárpátaljai magyarság számára. A többségi nyelven való továbbtanulás azon öntudatos kárpátaljai hallgatók számára, akik nem beszélnek az államnyelvet, az asszimiláció veszélyét, illetve a tanulmányi eredménytelenség kockázatát hordozza. Ennek következtében sokan a magyarországi továbbtanulás lehetőségével élnek, és ebben segítséget nyújt számukra a Balassi Intézet felzárkóztató kurzusa.

Összegzés

Interjúk vizsgálatunk egyik fontos következtetése, hogy a származási hely befolyásoló tényezőként hat a hallgatói eredményességre. A kisebbségi hallgatók alapvetően hátrányos helyzettel indulnak a két ország oktatási rendszere között lévő különbségek miatt. Gyakran önbizalomhiány miatt meg sem próbálják a felvételi vizsgát vagy az emelt

szintű érettségét, s nem érzik kellően felkészültnek magukat ahhoz, hogy a középiskolai tanulmányok befejeztével egyből felvételin vagy magyarországi emelt szintű érettségén mérjék meg tudásukat.

A megkérdezett 12 interjúalany elmondása alapján a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése az esetek többségében betölti szerepét: sikeresen hozzájárul ahhoz, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók felvételt nyerjenek magyarországi felsőoktatási intézményekbe. Az intézet tehát lehetőséget biztosít a kárpátaljai fiatalok felzárkóztatására, vagyis a hallgatói célú mobilitás és az előkészítő képzés pozitív hatást gyakorolhat a hallgatók eredményességére. Ugyanakkor a felvételt követő felsőoktatási továbbhaladás és karriertervek megvalósulása nem minden esetben mondható teljesen sikeresnek. A Balassi Intézetben tanult hallgatók eredményességét az egyetemi felvételin és az egyetem elvégzésén túl az is befolyásolja, hogy Magyarországon vagy Kárpátalján szeretne elhelyezkedni.

Feltáró jellegű kutatásunk információkat nyújthat az előkészítő képzés és a képzésben részt vevő hallgatók eredményességéről, hozzáátve, hogy a kisebbségi felsőoktatási hallgatók eredményességének vizsgálatát terveink szerint reprezentatív mintán folytatjuk tovább.

IRODALOM

- DUSA Á. R. (2017) *A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem.
- ERŐSS Á., FILEP B., RÁCZ K., TÁTRAI P., VÁRADI M. M. & DORIS W. W. (2011) Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon. *Tér és Társadalom*, Vol. 25. No. 4. pp. 3–19.
- GYŐRI SZABÓ R. (1999) *Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa*. Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- HAUTZINGER Z., HEGEDŰS J. & KLENNER Z. (2014) *A migráció elmélete*. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- OGBU, J. U. (1978) *Minority Education and Caste: The American System in Cross Cultural Perspective*. New York, Academic Press.
- OGBU, J. U. (1983) Minority Status and Schooling in Plural Societies. *Comparative Education Review*, Vol. 27. No. 2. pp. 168–190.
- PAPP Z. A. (2014) A kisebbségi oktatás lehetséges magyarázatai és fejlesztési irányai. In: DIÓSZEGI L. (ed.) *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Budapest, Teleki László Alapítvány. pp. 17–34.
- PÁSZTOR A. (2005) *Ellenszélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. PhD-értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.
- PÁSZTOR A. (2006) Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. *Szociológiai Szemle*, Vol. 16. No. 2. pp. 3–36.
- PUSZTAI G. & MÁRKUS Zs. (2017) Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In: PUSZTAI G. & MÁRKUS Zs. (eds) *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. pp. 129–155.
- RAFFAY E. (1990) *Trianon titkai avagy, hogyan bántak el országunkkal*. Budapest, Tornado Damenija.

- SCHILD M. (2016) A migráció pszichológiai vetületei. *Hadtudományi Szemle*, Vol. 9. No. 1. pp. 270–283.
- SERGIU, C. (2012) Kisebbségi oktatás Olaszországban: jog és gyakorlat. *Pro Minoritate*, No. 1. (tavasz) pp. 3–26.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)