

**Doktori (Ph.D) értekezés**

## **Karrierépítés és mobilitási döntés**

**A Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak  
tanulmányi pályafutása, munkaerőpiaci elhelyezkedése  
és társadalmi beágyazódása a végleges letelepedés  
tükrében**

**Pallay Katalin**



**DEBERCENI EGYETEM**

**BDT**

Debrecen, 2021.

# KARRIERÉPÍTÉS ÉS MOBILITÁSI DÖNTÉS

## **A Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak tanulmányi pályafutása, munkaerőpiaci elhelyezkedése és társadalmi beágyazódása a végleges letelepedés tükrében**

Értekezés a doktori (Ph.D) fokozat megszerzése érdekében  
a neveléstudomány tudományágban

Írta: Pally Katalin okleveles pedagógiatanár

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola  
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program) keretében

Témavezető: Dr. habil. Kovács-Nagy Klára

Az értekezés bírálói:

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

A bírálóbizottság:

elnök: Dr. ....

tagok: Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Dr. ....

Az értekezés védésének időpontja: 20... . . . . .

*Én, Pally Katalin teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljesek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaitélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.*

Debrecen, 2021. szeptember 15.

Pally Katalin

## Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik hozzájárultak a doktori disszertáció elkészítéséhez.

Hálával tartozom témavezetőmnek, Dr. habil. Kovács-Nagy Klárának, aki mindvégig nagy szakértelemmel segítette és irányította kutatói munkámat. Külön köszönöm a statisztikai elemzések terén nyújtott szakmai segítséget és iránymutatást. Hálás vagyok a számos konzultációért, a disszertáció és a témához kapcsolódó tanulmányok véleményezéséért.

Hálámat fejezem ki Dr. Orosz Ildikónak, aki főiskolás korom óta támogatott, elindított a tudományos pályán és irányt adott kutatási témámnak. Köszönettel tartozom, hogy lehetőséget kaptam a szakmai fejlődésre, és munkát kínált II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán.

Szeretnék köszönetet mondani Prof. Dr. Pusztai Gabriellának, aki folyamatosan figyelemmel kísérte és értékes szakmai észrevételeivel támogatta doktori disszertációm elkészítését. Kiemelten köszönöm, hogy csatlakozhattam a Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Intézet (CHERD) munkájához, ahol kutatói tapasztalatokra tehettem szert.

Köszönetemet fejezem ki Prof. Dr. Kozma Tamásnak, aki személyes odafigyeléssel, szakmai tanácsokkal, publikációs lehetőségekkel segítette doktori tanulmányaimat. Szakmai javaslataiért hálával tartozom Prof. Dr. Polónyi Istvánnak, aki jelentősen hozzájárult, hogy munkám elnyerje végleges formáját.

Köszönöm az elővita opponenseinek, Prof. Dr. Papp Z. Attilának és Dr. Dusa Ágnesnek, illetve a bizottság tagjainak, Dr. Barabási Tündének és Dr. Stark Gabriellának az építő javaslatokat és bírálatokat, melyek sokat segítettek a dolgozat végső formájának kialakításában.

Köszönet illeti a Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program oktatóit. A módszertani javaslatokért és a közös publikációs lehetőségért köszönetemet fejezem ki Dr. habil. Fényes Hajnalkának. Köszönetet mondok Dr. Markos Valéria barátnőmnek szakmai tanácsaiért.

Köszönettel tartozom minden munkatársamnak, doktorandusztársamnak és barátomnak, akik munkám elkészítésében segítségemre voltak.

Köszönetet kell mondanom a Balassi Intézet miniszteri ösztöndíjáért, a Márton Áron Szakkollégium kutatói és az MTA Domus magyarországi ösztöndíjakért.

Hálával tartozom Kurmay Sándornak, aki az Agora Iroda egykori irodavezetőjeként betekintést nyújtott a kárpátaljai hallgatók felvételi rendszerébe. Külön szeretnék köszönetet mondani adatközlőimnek, a Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak. Hálásan köszönöm Dr. Kötél Emőkének az alapos szöveggondozást és javaslatokat.

Végül, de nem utolsó sorban szeretném megköszönni a családom támogatását. Köszönöm szépen a szüleimnek, hogy megteremtették számomra az alapokat, s szeretetükkel, gondoskodásukkal támogattak engem. Végezetül szeretnék köszönetet mondani férjemnek, Dr. Molnár Ferencnek, aki türelme, szeretete, szakmai tanácsai és segítsége nélkül a disszertáció nem jöhetett volna létre. Jelen értekezést neki ajánlom.

## TARTALOMJEGYZÉK

<b>1. Bevezetés</b> .....	<b>7</b>
1.1. A vizsgált téma aktualitása.....	7
1.2. A kutatás célja és a disszertációban vizsgálni kívánt kérdések.....	9
1.3. Alkalmazott módszerek.....	10
1.4. A kutatás újdonságértéke .....	11
1.5. A vizsgált fogalmak .....	12
1.6. A doktori disszertáció felépítése .....	16
<b>2. Kárpátalja és a Balassi Intézet: oktatástörténet és -politika.....</b>	<b>19</b>
2.1. Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatásának történeti áttekintése.....	19
2.2. Az ukrán oktatáspolitikai alakulása a nemzetközi politika tükrében.....	36
2.3. A Balassi Intézet egyetemi előkészítőjének múltja és jelene .....	58
<b>3. A kárpátaljai mobilis hallgatók végleges letelepedésének és a társadalmi integrációjának összefüggései .....</b>	<b>78</b>
3.1. A tanulmányi célú mobilitás megközelítési lehetőségei .....	79
3.2. Tanulmányi eredményesség és a mobilis hallgatók .....	106
3.3. A mobilis hallgatók kapcsolathálózati megközelítésben.....	116
3.4. Szülőföld iránti elköteleződés és magyarságtudat a mobilis hallgatók körében.....	125
<b>4. Az értekezésben bemutatott kutatás koncepciója, a módszerek bemutatása .....</b>	<b>138</b>
4.1. A kutatás célcsoportja, a kutatási minta .....	138
4.2. A kutatás során elemzett adatok .....	140
4.3. Kutatási kérdések, hipotézisek .....	142
4.4. A kutatás során alkalmazott statisztikai elemzések.....	143
4.5. A kutatás dimenziói és indikátorai .....	144
<b>5. A Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak végleges letelepedésének háttértényezői.....</b>	<b>146</b>
5.1. Szocio-demográfiai tényezők hatása a végleges letelepedésre .....	146
5.2. Mobilitás és a végleges letelepedési döntésre ható tényezők vizsgálata ....	153
5.3. Eredményesség mint a letelepedési döntésre ható tényező .....	164
5.4. A vizsgált hallgatók társadalmi integrációja .....	196
5.5. Szülőföld iránti elköteleződés és magyarságtudat mint végleges letelepedést és társadalmi beágyazódást befolyásoló tényezők .....	208

5.6. Hazatérni vagy ottmaradni? – Valószínűsítő tényezők .....	223
<b>6. Összegzés.....</b>	<b>229</b>
<b>7. Summary.....</b>	<b>240</b>
<b>Hivatkozott dokumentumok.....</b>	<b>250</b>
<b>Hivatkozott irodalom .....</b>	<b>254</b>
<b>Publikációk jegyzéke.....</b>	<b>280</b>
<b>Ábrák és táblázatok jegyzéke.....</b>	<b>285</b>
<b>Rövidítésmutató.....</b>	<b>290</b>
<b>Mellékletek .....</b>	<b>292</b>

# 1. BEVEZETÉS

## 1.1. A vizsgált téma aktualitása

A tanulmányi célú mobilitás kiemelkedő fontossággal bír. A hallgatói célú mobilitás az egyik legfontosabb tényezője a felsőoktatás nemzetközivé válásának. Az Európai Unió hatékony mobilitási rendszert hozott létre a hallgatók és a kutatók számára. A kontinens azon országai, amelyek még nem tagjai az Európai Uniónak, az európai hallgatói mobilitási rendszer által biztosított lehetőségeket keresik. E kategóriához tartozik Ukrajna is, amely egyelőre a bolognai rendszer által kínált lehetőségeket próbálja kiaknázni. Az utóbbi években az ukrán kormány különös figyelmet fordít a hallgatói célú mobilitásra, amelyben Ukrajna európai integrációjának egyik eszközét véli felfedezni. A felsőoktatási intézmények igyekeznek lépést tartani a mobilitási programokkal, megteremtve a szükséges szervezeti háttérrel (Kolisnyk, 2013).

Kárpátalja Ukrajna legnyugatibb megyéjeként speciális szerepet játszik az ország és az Európai Unió közötti kapcsolatok kiépítésében. A közigazgatási egységnek négy európai uniós tagállammal van nemzetközi határa: Románia, Magyarország, Szlovákia és Lengyelország. A kárpátaljai népesség többsége az ukrán etnikumhoz tartozik (80,5%), de számottevő a nemzetiségek száma is: magyarok, románok, oroszok, szlovákok és mások. A magyar közösség, amely a megye lakosságának 12%-át teszi ki, a magyar–ukrán határ mentén él. A helyi magyarság kulturális központja Beregszász, ahol a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola is működik. Napjainkban – az ukrán politikai, gazdasági helyzet miatt – egyre több kárpátaljai fiatal választja Magyarországot tanulmányi mobilitás célállomásaként.

A kárpátaljai diákok magyarországi továbbtanulásában kulcsfontosságú szerepet játszik a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése (korábbi nevén Nemzetközi Előkészítő Intézet). A határon túliak esetében ez a speciális célintézmény egyfajta kitörési pontként tartható számon a felsőoktatási továbbtanulást illetően. Az intézmény sajátos helyet foglal el a magyarországi oktatási intézmények között. A képzés nem illeszthető be a magyarországi oktatási rendszer különböző szintjei közé. A kétszemeszteres képzés nem osztható alsó és felső évfolyamra, s nem számít főiskolai képzésnek (Giay, 1998). Nem teljes egészében felsőoktatási intézmény, mégis a felsőoktatás részeként tekintenek rá. Elsődleges célja, hogy a külföldi és a külhoni hallgatókat olyan oktatásban részesítse, hogy felzárkózzanak a magyarországi követelményrendszerhez, ottani diáktársaikkal együtt helyt álljanak, és sikeresen teljesítsék a kiválasztott felsőoktatási intézmények

bemeneti követelményeit. Jelenleg az intézet sikeres emelt szintű érettségire készít fel. Mindemellett külön hangsúlyt fektetnek a nevelői célok megvalósítására. Mivel az oktatási intézmény főleg külföldi diákok felkészítésével foglalkozik, fontos kitűzött nevelői cél a környezetváltozáshoz való adaptáció, az új társadalmi körülményekhez való alkalmazkodás. A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésének vizsgálatát igazolja, hogy az intézmény orientációs szerepet tölt be a hallgatók életében. Ez azért is különös jelentőségű, mivel az egyén számára az intézmények nyújtanak segítséget a társadalomban való eligazodáshoz, hiszen az általuk közvetített normákhoz igazíthatják cselekedeteiket (Dubiel, 1976; Fazekas, 2017). A kárpátaljai hallgatók esetében is érvényesül a Balassi Intézet integrációs hatása, hiszen hiánypótló-közvetítő szerepe van.

Az utóbbi időben jelentősen megnövekedett a szülőföldjüket elhagyó kárpátaljai fiatalok száma. Az intézményben 1991-től a magyar állami ösztöndíjak jóvoltából jelentős számú kárpátaljai magyar fiatal tanult. Míg a rendszerváltást követően kárpátaljai viszonylatban főleg a helyi magyarság vett részt az előkészítő képzésen, mára elmondható, hogy az intézmény számottevő ukrán anyanyelvű hallgatót is tudhat a sorai között.

A disszertáció aktualitását adja, hogy megvizsgáljuk a három évtized tapasztalatait az intézményválasztás és továbbtanulás, karrierépítés, letelepedés és társadalmi beágyazódás szempontjából. A kutatás hiánypótló jellegű, ugyanis a célintézmény eredményességét, társadalmi hasznosulását tudomásunk szerint eddig nem vizsgálták, sem a határon túliak, sem a külföldről érkezők esetében.

Az ukrániai hallgatói célú mobilitás feldolgozottsága hiányos, ezért indokolt a téma további vizsgálata. A kutatás szükségszerűségét támasztja alá, hogy a kárpátaljai diákokra vonatkozóan nem rendelkezünk releváns kutatási eredményekkel. Különösen igaz ez a megállapítás a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésében részt vevő kárpátaljai hallgatókra. Az összefoglaló munkák és a szaktanulmányok nem térnek ki a kárpátaljai diákok hallgatói célú mobilitására. Mind ez ideig elmaradt azon, a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók tanulmányi pályafutásának, a képzés melletti döntéseinek és társadalmi integrációjának vizsgálata, akik a Kárpát-medencéből vagy a régió kívülről érkeztek.

## **1.2. A kutatás célja és a disszertációban vizsgálni kívánt kérdések**

A disszertáció problémakörét a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett kárpátaljai hallgatók vizsgálata képezi különböző aspektusból: tanulmányi célú mobilitás, végleges letelepedés, tanulmányi pályafutás, eredményesség, kapcsolati tőke, társadalmi integráció, valamint szülőföld iránti elköteleződés, mint a végleges letelepedés befolyásoló tényezői, a hazatérés vagy kintmaradás okai. Összességében a diákok integrációs tényezőit próbáljuk feltárni, melyekre szintén befolyást gyakorolnak a családi, a vallási, illetve a politikai közösségek.

A kutatás célja feltérképezni a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók tanulmányi mobilitásának indokait és pályafutását, az egyetemi éveket követő életútját, munkaerő-piaci elhelyezkedését, letelepedését. A vizsgálat egyik fontos célja felmérni a Balassi Intézetben végzett hallgatók tanulmányi eredményességét. Különös hangsúlyt fektetünk annak vizsgálatára, hogy a hallgatók milyen arányban tértek vissza szülőföldjükre és milyen arányban maradtak az anyaországban, esetleg telepedtek le külföldön. A legfontosabb cél is ehhez kapcsolódik: milyen integrációs és tanulmányokhoz fűződő tényezők játszottak szerepet a végleges letelepedési döntésben. Jelen értekezés kitér azokra az oktatáspolitikai lépésekre, amelyek előirányozták a kárpátaljai magyar érettségizők anyaországi továbbtanulását.

Kutatásunk segítségével arról adunk képet, hogy 1990-től napjainkig hány kárpátaljai diák tanult az előkészítő intézetben és kik ezek a diákok. Ezzel összefüggésben vizsgáljuk meg azt a kérdést, hogy a hallgatók miért döntöttek a Balassi Intézet előkészítő képzése mellett, milyen tényezők játszottak szerepet ebben, az intézet befejezését követően sikeres felvételi vizsgát tettek-e, melyik felsőoktatási intézetben valósult meg a továbbtanulásuk. Napjainkban számtalan kárpátaljai diák tanul az anyaországban, így a felmérés jelenleg is aktuális.

Megvizsgáljuk, hogy milyen különbségek vannak a szülőföldjükre hazatért és a Magyarországon, esetleg más országban letelepedett egykori hallgatók között a tanulmányi eredményességet illetően. E kérdés vizsgálatához felmértük, hogy a Balassi Intézet végzősei továbbtanultak-e felsőoktatási intézményben, melyik magyarországi vagy kárpátaljai, esetleg külföldi felsőoktatási intézménybe nyertek felvételt, miért azt az intézményt választották, megegyezett-e az intézményválasztás és a továbbtanulási lehetőség az előzetesen kitűzött céljaikkal. Továbbtanulás esetén elvégezték-e az adott oktatási intézményt, az előkészítő intézet mennyiben segítette őket a felsőfokú képezés

megszerzésében. Feltérképezzük, hogy a Balassi Intézet egykori hallgatói mennyire voltak sikeresek a továbbtanulásban: befejezték-e az általuk kiválasztott felsőoktatási intézményt, és ha igen, milyen intervallum alatt; bekapcsolódtak-e tudományos, kutatói munkába, részt vettek-e extrakurrikuláris tevékenységekben, ha igen, melyek voltak ezek. Szerepet játszott-e a tanulmányi eredményesség/eredménytelenség a haza(nem)térésben, a szülőföldi és magyarországi társadalmi beágyazódásban? Az eredményességvizsgálatokhoz hozzátartozik a munkaerőpiaci elhelyezkedés. Az értekezésben megvizsgáljuk, hogy az egykori hallgatók tanulmányaik elvégzése után hol helyezkedtek el, mik voltak az elhelyezkedést segítő és az esetleg azt gátló tényezők, akár Magyarországon vagy Kárpátalján. Ezt követően összevetjük, hogy milyen különbségek vannak a szülőföldjükre visszatért és vissza nem tért egykori hallgatók között az elhelyezkedést, illetve szakmai életutat tekintve.

A doktori disszertáció egyik fontos kérdésköre, hogy milyen különbségek és hasonlóságok fedezhetők fel a társadalmi integrációban és magyarságtudatban, illetve szülőföld iránti elköteleződésben a hazatérő és a Magyarországon letelepülő/külföldön elhelyezkedő egykori hallgatók esetén. E kérdéskör vizsgálatánál feltárjuk, hogy a szülőföldjükre hazatérő hallgatóknak hogyan sikerült megtalálni helyüket, mennyire fogadták el őket Kárpátalján. A kérdésselvetés jogosságát támasztja alá, hogy az egykori hallgatók személyiségét jelentősen meghatározó életszakaszban majd egy évtizedet máshol töltöttek, másként szocializálódtak, mint otthoni kortársaik. Megvizsgáltuk, hogy mennyire tudtak újra kapcsolatokat építeni, elfogadni ifjúkori közösségüket, más környezeti és szellemi tapasztalatok birtokában, amit tanulóéveik alatt sajátítottak el. Ezt a folyamatot miben segítette vagy gátolta a társadalmi, politikai és gazdasági változás, a helyzet, ami otthon várta őket. A Magyarországon vagy külföldön letelepülők esetében is vizsgálendő téma lenne az az eddig kevésbé kutatott terület, hogy bár nyelvi és kulturális gátja beilleszkedésüknek nem volt, de az egyéb társadalmi tényezők miként hatottak karrierjükre, terveikre, önmegvalósításukra. Választ keresünk arra is, hogy miként befolyásolta döntéshozatalukat az otthon maradt kapcsolati tőke és az anyaországban lévő kapcsolati tőke hiánya.

### **1.3. Alkalmazott módszerek**

Kutatásaink kvantitatív és kvalitatív jellegűek. A kvalitatív vizsgálat feltáró céllal történt fókuszcsoporthoz intezű formájában (Pallay, 2019). A fókuszcsoporthoz intezűt a

Magyarországon letelepülők és a Kárpátaljára visszatérők körében egyaránt elvégeztük. Az itt alkalmazott kérdések a mobilitási döntések és intézményválasztási motivációk feltárására irányultak, továbbá feltérképeztük, hogy milyen volt a diákélet a vizsgált célintézményben. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során kapott eredmények iránymutatásul szolgáltak a kvantitatív kutatás kidolgozásához.

A teljeskörű kutatás módszere a kvantitatív kutatások csoportjába tartozó kérdőíves felmérés. A kérdőív rákérdez a vizsgálandó hallgatók szocioökonómiai hátterére, a középiskolai, az előkészítő intézeti és felsőoktatási tanulmányi pályafutására, a tanulmányi célú mobilitásra, a tanulmányi eredményességre, illetve a tanulmányok utáni pályafutásra, társadalmi integrációra, valamint a szülőföld iránti elköteleződésre.

#### **1.4. A kutatás újdonságértéke**

A kutatás fontos neveléstudományi relevanciával bír: a vizsgálat fókuszába olyan hallgatókat állítottunk, akik a tanulmányi célú mobilitás lehetőségével éltek, s egy olyan intézményt céloztak meg, amely ugródeszkeként szolgálhat a magyarországi felsőoktatási intézményi továbbtanuláshoz. Az értekezés újdonságértéke abban áll, hogy először veszi górcső alá a Kárpátaljáról érkezett és a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésében résztvevő hallgatók szocio-ökonómiai hátterét, motivációit, szülőföldjük iránti elköteleződését és magyarországi tanulmányaik befejezése utáni hazatérésük arányait, amely elemzésekkel hozzájárulhat a nemzetpolitikai törekvések érvényesülésének megértéséhez.

A kutatás nevelésszociológiai szempontból is aktuális. A feltárt eredmények segíthetik a különböző országokba szakadt magyar közösségek szocializációjának megértését. A vizsgált intézményben elsősorban különböző határon túlról és külföldről érkező hallgatók tanulnak. Ennek tükrében a Kárpátaljáról érkező diákok más külföldi területről származó, magyarországi és külföldi hallgatókkal köthetnek kapcsolatot az intézményen belül. A nevelésszociológia egyik központi kérdése az eredményességvizsgálat, melyre szintén nagy hangsúlyt fektetünk. Ennek köszönhetően átfogó képet kaphatunk a hallgatók teljesítményéről, az egyéni szintű tényezők fontosságáról, úgy mint a kulturális tőke vagy az etnikai hovatartozás, illetve a társadalmi tőke hatása. A tanulók eredményességén túl az intézmény eredményességébe is betekintést nyerünk.

## 1.5. A vizsgált fogalmak

A hallgatói célú mobilitás vizsgálatánál fontos kiemelni, hogy a Kárpát-medencéből érkező határon túli magyarok Magyarország irányába történő mobilitása eltér az európai mintától. A külföldről érkező hallgatók anyanyelve a magyar, így nem kell egy idegen nyelvet elsajátítaniuk. A külföldi mobilis hallgatók figyelembe veszik a földrajzi közelséget, s vallási, kulturális egyezések is jelen vannak. A külföldi magyar mobilis hallgatók nemcsak etnikai, nyelvi és kulturális hasonlóságokkal rendelkeznek, hanem érzelmileg is kötődnek Magyarországhoz, mint anyaországhoz (Takács et al. 2013; Cserti Csapó – Forray R., 2011; Szentannai, 2001).

Teperics (2012) szerint különbséget kell tenni a mobilitás és a migráció fogalmak között. A különbség abban ragadható meg, hogy a migrációra bekövetkezett eseményként tekinthetünk, míg a mobilitás nem végleges letelepedést jelent. Ennek megfelelően a tanulmányi mozgásokat mobilitásnak célszerű nevezni, azonban a mobilitás átalakulhat végleges letelepedéssé, azaz migrációvá. Amennyiben migráció valósul meg, életbe lép az úgynevezett brain drain (agyelszívás). A brain drain folyamata leginkább a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében valósul meg, amikor az értékes emberi tőkét (human capital), a legképzettebb, kiművelt embereket elszívják a fejlett országok (Rédei, 2008).

A hallgatói célú mobilitást számos tényező befolyásolja. Ezek közé sorolhatjuk a szülőföldi oktatási rendszert, a gazdasági, demográfiai, politikai helyzetet, presztízst. A hallgatói célú mobilitást kiváltó okokkal kapcsolatban elengedhetetlen figyelembe venni a Ravenstein által megalkotott push (taszító) és pull (húzó) elméletet. Hautzinger és munkatársai (2014) szerint taszító faktorhoz sorolható a küldő országban lévő alacsony életszínvonal, alacsony bérezés, rossz egészségügyi ellátás. Ezzel szemben a fogadó országban húzóerővel bír a magasabb életszínvonal, a magasabb bérek, színvonalas, nívós oktatási intézmények.

Jelen értekezés a kárpátaljai fiatalok körében vizsgálja a hallgatói célú mobilitást Magyarország irányába, egy speciális oktatási intézménybe. Az Ukrajnában kialakult gazdasági és politikai válság következtében a kárpátaljai fiatalok körében egyre inkább megerősödött a mobilitási hajlandóság. Rodchenko és munkatársai (2017) vizsgálták az ukrajnai fiatalok hallgatói célú mobilitásának motivációs tényezőit. Az Ukrajnában élő felvételizők körében taszító tényezőnek számít az életszínvonal romlása, az országban uralkodó gazdasági válság, a bizonytalan jövőkép, a politikai instabilitás, a tudományos kutatásokra fordított anyagi forrás hiánya, a tudomány alacsony presztízse, a bürokrácia,

a bűnözés növekedése, továbbá a brain waste (agyvesztés) jelensége. Ez utóbbi fogalom nem más, mint amikor a képzett embereknek nincs lehetőségük szülőföldjükön gyakorolni szakmájukat vagy a szakválasztási lehetőségek nem felelnek meg a munkaerőpiaci elvárásoknak. Az ukrainai és ezzel egyidejűleg a kárpátaljai továbbtanulni vágyók számára húzóerőként hat, hogy más országokban magasabbak a jövedelmek, jobbak a kutatási feltételek, nagyobb lehetőségek kínálóznak a nemzetközi tudományos közösséghez való csatlakozáshoz, fejlettebb információs bázis van, jobbak az életfeltételek. A kárpátaljai magyar felvételizők legtöbb esetben Magyarországot célozzák meg, ami számukra természetes nyelvi és kulturális közeget jelent. Emellett az anyaországban szélesebb karrierlehetőségek vannak, vonzó az ország intellektuális, kulturális és politikai klímája, a rész- és teljes munkaidő lehetősége, a befogadó ország presztízse és az interkulturális tapasztalat, a nemzetközi elismeréssel kecsegtető kvalifikáció, a külföldi oktatás presztízse, a célország politikai stabilitása, a földrajzi közelség és a rokonok, barátok jelenléte (Csanády et al. 2008).

A hallgatói mobilitás vizsgálatán túl feltárjuk a társadalmi integrációt a végleges letelepedés mentén. Feltárjuk azokat a tényezőket, amelyek elősegítik a Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak magyarországi, szülőföldi vagy külföldi társadalmi beágyazódását. A társadalmi beágyazódás vizsgálatánál Durkheim (1986; 2000; 2003) elméletére támaszkodtunk, aki úgy véli, hogy a társadalmi beágyazódás feltétele közé beletartoznak a hiedelmek, az értékek, a közösségi szolidaritás, a társadalom tagjai közötti kapcsolatok sűrűsége és a kollektív tudat megléte. Durkheim a társadalmi integráció szempontjából hangsúlyozza a családi, a vallási és a politikai közösségek erejét (Némédi, 1996; Durkheim, 2000; Fleck, 2004). Az integráció egy összetett folyamat, melyben szerepet kap a kapcsolatháló és a szülőföldi kötődés. Mindezekon túl az integráció vizsgálatához szükségesnek tartjuk a tanulmányi eredményesség vizsgálatát, mivel lehetőséget ad a közösségi integráció folyamatának mélyebb megismerésére. Ez utóbbi témával Durkheim közvetlenül nem foglalkozott, viszont kijelenthető, hogy a tanulmányaikat sikeresen teljesítő mobilis hallgatók erősítik a munkamegosztáson és az ún. organikus szolidaritáson alapuló modern társadalmat. E megközelítésünkkel ahhoz a durkheimi gondolatmenethez kívánunk csatlakozni, miszerint a funkcionális differenciálódás szolgáltatja a társadalmi fejlődés és integráció fő mozgatórugóját (vö. Durkheim, 1988; Bauer, 2004).

A migrációs folyamatokat, valamint a hazatérést és az anyaországban vagy más országbeli végleges letelepedést nagyban befolyásolja a kapcsolati tőke és a társadalmi

integráció. A kapcsolati tőke definiálásakor leggyakrabban Coleman (1987) elméletére támaszkodunk. Koncepciója szerint a kapcsolati tőke személyek közötti társadalmi intézményt jelent, melynek célja a személy érdekek megvalósításakor felmerülő társadalmi költségek csökkentése. A társadalmi integráció egy közösségen belüli egymásra hatást, kapcsolattartást, megerősítést, elfogadást és összetartozást, illetve azok módjait és eszközeit jelenti (Husztai, 2015; Pusztai, 2015). A migrációban kiemelten fontos szerepe van a kapcsolathálóknak. A kapcsolatháló aktorokból és a köztük megvalósuló viszonyokból, kapcsolatokból, kötődésekből, relációkból állnak (Husztai, 2014; Takács, 2011). A migráció vagy mobilitás szempontjából küldő hálózatról beszélünk, ha a kapcsolatháló a migrációs döntéshozatalban játszik szerepet. Amennyiben a kapcsolatháló a bevándorlók beilleszkedését segíti elő, fogadó hálózatról van szó (Tilly, 2001). Durkheim „*a társadalomba való minél erősebb betagozódást tekintette a társadalom kívánatos állapotának*” (Durkheim, 2000; Ladányi, 2015: 25). Az említett társadalmi tényezők támogatják a közösségre jellemző kollektív tudat kialakulását. Durkheim (2000) az integráció feltételeként szabta továbbá, hogy a társadalom tagjainak interakcióban kell lenniük egymással, emellett közös célokat kell követniük (vö. Brémond – Gélédan, 2005). Az integráció fokát vélekedése szerint az határozza meg, milyen cserekapcsolat létesül a társadalom tagjai között, illetve e kötelékek minősége döntő fontosságúnak bizonyul (Durkheim, 1893; Lenclud, 1994).

A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésében részt vett hallgatók tanulmányi pályafutásának vizsgálatakor figyelembe vettük az egykori hallgatók tanulmányi eredményességét. Az eredményesség több aspektusból is megközelíthető. A külső mutatókhoz sorolhatjuk, 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 fontos megvizsgálni, hogy a felvételt követően a felsőoktatási szinteken, a karriertervekben megfelelően sikerült haladni és megmaradni, megegyezett-e az intézményválasztás és továbbtanulási lehetőség az előzetesen kitűzött célokkal (Pusztai, 2015). További eredményességi mutató a felsőoktatási intézmény elvégzése. Megvizsgáljuk, milyen időintervallum alatt sikerült azt elvégezni. Az eredményességre utal a tanulmányok befejezését követő munkavállalás, szakiránynak megfelelő munkaerőpiaci elhelyezkedés.

Kutatások igazolják (Gödri, 2008; Fercsik, 2008), hogy a végleges letelepedési döntésben a szülőföld iránti elköteleződés és a magyarságtudat is befolyásoló tényezőként hathat. A külföldi területekről Magyarországra bevándorlók az esetek többségében otthon

érik magukat az anyaországban, de ettől függetlenül nem történik meg teljes egészében a szülőföldről való elszakadás. Annak ellenére, hogy a külföldi magyarok megtalálják helyüket az anyaországban, gyakran hiányérzetről beszélnek az elhagyott szülőföld miatt.

A magyarságtudat szintén szerepet játszik a végleges letelepedés döntéshozatalában. Ez az identitással kapcsolható össze. A határon túli magyarokkal végzett migrációs kutatásokban (Gödri, 2005) motivációs tényezőként jelenik meg a magyarságtudat. Gyakran hivatkoznak arra, hogy az anyaországban garantált a szabad anyanyelvhasználat és a magyar azonosságtudat szabad vállalása, míg az elcsatolt területeken gyakori az őket sújtó etnikai alapú atrocitás. Mindemellett a magyarságtudat és a szülőföldi kötődés olyan társadalmi tényezők, amelyek szerepet játszanak közösségre jellemző kollektív tudat formálásában. Durkheim (1986; 2000; 2003a) társadalomba való integrálódás feltételei közé sorolta a közös hiedelmeket, érzéseket, értékeket, illetve a társadalom tagjait összekötő szolidaritást (vö. Brémond – Gélédan, 2005; Andorka, 2006).

## 1.6. A doktori disszertáció felépítése

A dolgozat a **Bevezetéssel** kezdődik, amely átfogó képet ad a téma relevanciájáról, a hallgatói célú mobilitás háttértényezőiről, tartalmazza a kutatás célját, kutatási kérdéseket és a vizsgálni kívánt központi fogalmak konceptualizálását.

A második fejezet **Kárpátalja és a Balassi Intézet: oktatástörténet és -politika** címet viseli. Az első alfejezet történelmi adalékokkal szolgál az első világháborút követően létrehozott közigazgatási egység oktatási rendszerének és intézményeinek kiépítéséhez. E részben annak bemutatására teszünk kísérletet, hogy milyen körülmények között fogalmazódott meg a kárpátaljai felsőoktatás igénye, illetve hogyan sikerült létrehozni a terület első egyetemét. A szovjet időszak tekintetében a fő hangsúlyt az Ungvári Állami Egyetem tevékenységének szenteljük. A rendszerváltást követően figyelmünk a független kárpátaljai felsőoktatás kérdésére irányul. Ezen belül kiemelten foglalkozunk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola létrehozásával és működésével, valamint az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási–Tudományos Intézet (korábbi nevén: Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kar) jelentőségével. A fejezet eligazítást nyújt a kárpátaljai felsőoktatás által kínált különböző szintű magyar tannyelvű képzések különböző lehetőségei között. A második nagyobb tartalmi egység az ukrán oktatáspolitikai alakulását mutatja be a nemzetközi politika tükrében. A fejezet három olyan történelmi korszakot ábrázol, amelyek alapján határozzák meg a független Ukrajna oktatáspolitikájának irányvonalát. Egyrészt be kívánjuk mutatni, hogy az európai integrációhoz fűződő kisebbségi és nyelvi követelmények milyen hatással vannak a kárpátaljai magyar kisebbség felsőoktatásban való érvényesülésére, másrészt arra is felhívjuk a figyelmet, hogy az ukrán nemzetépítést szolgáló nacionalista politika milyen gátat emel a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás elé. E fejezet összefüggést keres a kárpátaljai magyar hallgatók tanulmányi célú külföldi mobilitása és az ukrán oktatáspolitikai kisebbségi jogokat szűkítő lépései között. A harmadik alegység a vizsgált célintézmény történetét, céljait, misszióját, ezek változásait mutatja be.

A harmadik fejezet a kutatás elméleti háttérére fókuszál, amely négy alfejezetben mutatja be a vizsgált dimenzióinkhoz tartozó elméleteket.

A **tanulmányi célú mobilitás megközelítési lehetőségei** című fejezet a kutatás elméleti háttérének alapjául szolgáló hallgatói célú mobilitás tágabb értelmezését veszi górcső alá. E részben a hallgatói célú mobilitás fogalmán, típusain és megközelítésein túl

bemutatjuk a határon túli hallgatók tanulmányi mobilitását Magyarország irányába. A legfontosabb fogalmak és dimenziók bemutatásán kívül korábbi kutatási eredményekre is rávilágítunk. Mivel kutatásunk fókuszában az anyaországban tanuló kárpátaljai mobilis hallgatók állnak, kiemelt figyelmet szentelünk az ukrajnai hallgatói mobilitásra, s azokra a tényezőkre, amelyek taszító tényezőként hatnak. Mivel az egységes etnikai területeket szétválasztó államhatárok hasonlóságot mutatnak a határon túli magyar területek mobilitási jellemvonásaival, a sajátos ún. transznacionális hallgatói mobilitási formát megpróbáljuk elhelyezni más nemzetközi minták kontextusában.

A doktori disszertáció 3.2. fejezete a **Tanulmányi eredményesség és a mobilis hallgatók** címet viseli. A tanulmányi eredményesség és eredményességi dimenziók magyarázatát követően rámutatunk a nemzeti kisebbségi közösségben élők tanulmányi eredményességére. Tesszük mindezt John Ogbu (1983) kulturális ökológiai elmélete alapján. E fejezetben feltárjuk a tanulmányi célú mobilitás hatását a tanulmányi eredményességre, majd a nemzeti kisebbségből érkező mobilis hallgatók tanulmányi eredményességére kívánunk rátérni.

A **mobilis hallgatók kapcsolathálózati megközelítésben** című alfejezetben azokat a tényezőket kívánjuk az olvasó elé tárni, amelyek szerepet játszottak a mobilis hallgatók végleges letelepedési döntésében. Ezen tényezők közül részletesen bemutatjuk a társadalmi integrációt, amely nagy szerepet játszik mind a célországban, mind a küldő országban letelepülő mobilis hallgatók körében. Ezt követően feltárjuk a kapcsolathálózatok, valamint a bennük lévő erős és gyenge kötések jelentőségét. A kapcsolathálózatok már az elmozdulás elhatározásakor is jelentős szerepet játszanak, a migráció bekövetkeztében pedig a bevándorlók beilleszkedését segítik elő.

Az elméleti háttér utolsó alegysége a **szülőföld iránti elköteleződést** veszi górcső alá, amely szintén befolyásoló tényezőként hat a tanulmányi célú vándorlásban és a képzettség megszerzése utáni letelepedési döntés meghozatalában.

Értekezésünk negyedik fejezete a kutatás **módszertani háttérét** mutatja be. Jelen egységben ismertetjük vizsgálatunk koncepcióját, bemutatjuk a kutatás során alkalmazott mérőeszközt, kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket. Jelen fejezet betekintést enged a kutatás dimenzióiba és indikátoraiiba.

Az ötödik nagy tartalmi egység **empirikus eredményeinket** hivatott bemutatni az elméleti keretbe ágyazva. Ebben a fejezetben kap helyet a vizsgált célcsoport szocio-demográfiai jellemzőinek bemutatása és azok végleges letelepedési döntésre gyakorolt hatása. A hallgatói célú mobilitást vizsgáló fejezetünkben feltártuk, hogy melyek voltak

azok a tényezők, amelyek hatással voltak a hallgatói célú mobilitásra, s mely húzó- és taszító tényezők befolyásolták szignifikánsan a végleges letelepedési döntéshozatalt. Ezt követően a Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak tanulmányi eredményességét, pályafutását és munkaerőpiaci elhelyezkedését kívánjuk vizsgálni. Az alfejezetben választ adunk arra, hogy a Balassi Intézet előkészítő képzésén részt vevő egykori kárpátaljai hallgatók milyen tanulmányi pályafutással rendelkeznek, mi motiválta őket az intézmény- és szakválasztásban, hol helyezkedtek el, s hogyan tudtak érvényesülni a munkaerőpiacon. Az egykori hallgatók eredményességét annak mentén vizsgáljuk, hogy hol telepedtek le. A továbbiakban az egykori hallgatók társadalmi integrációjára vonatkozó eredményeinket közöljük a végleges letelepedés mentén. Az empirikus eredményeinket bemutató fejezet a vizsgált célcsoport szülőföld iránti elköteleződésének, nemzeti identitásának és magyarságtudatának vizsgálatával zárul. Arra keressük a választ, hogy a Balassi Intézet előkészítő képzésén részt vevő egykori kárpátaljai hallgatók körében milyen különbségek és hasonlóságok fedezhetők fel a magyarságtudatban, illetve szülőföld iránti elköteleződésben a hazatérő és a Magyarországon letelepülő/külföldön elhelyezkedő egykori hallgatók között, s mindez mennyiben befolyásolta őket a végleges letelepedési döntéshozatalban. Az empirikus eredményeket ismertető alegységekben bemutatjuk a felállított hipotézisek vizsgálatának eredményeit.

**A Hazatérni vagy ottmaradni? – Valószínűsítő tényezők** című utolsó, szintén empirikus eredményeinket bemutató részben az összes magyarázó változó hatását többváltozós modellek segítségével teszteljük. Ebben a fejezetben arra adunk választ, hogy a magyarázó változók egymás hatását kontrollálva hogyan hatnak a végleges letelepedésre.

Az **Összegzés** fejezetben rávilágítunk értekezésünk relevanciájára és újdonságértékére. Összefoglaljuk eredményeinket és kutatásunk főbb következtetéseit. Megfogalmazzuk az intézet működésével és a kialakított anyaországi támogatáspolitikával kapcsolatos szakpolitikai javaslatainkat. Végül további kutatási irányokat jelölünk ki.

A **Melléklet** azokat a táblázatokat mutatja be, amelyeket terjedelmi korlátok miatt nem állt módunkban a törzsszövegben elhelyezni, továbbá a mérőeszközként használt kérdőívet tartalmazza.

## **2. KÁRPÁTALJA ÉS A BALASSI INTÉZET: OKTATÁSTÖRTÉNET ÉS -POLITIKA**

Jelen fejezetben ismertetjük Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatásának történetét. A kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatás szempontjából három nagyobb oktatástörténeti korszakot különítettünk el. Az első alfejezetben 1944–1945-ben vesszük górcső alá a kárpátaljai felsőoktatást. A 2.2.2. alfejezet Kárpátalja oktatás- és művelődéstörténetét mutatja be a szovjet érában. A harmadik alfejezet Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatását mutatja be az ukrainai rendszerváltástól 2019-ig.

Az oktatástörténeti áttekintésen túl jelen fejezet oktatáspolitikai szempontból ismerteti a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatás helyzetét. Az oktatáspolitikai alfejezet három részben mutatja be az oktatási helyzetet, kiemelve a magyar tannyelvű kisebbségi oktatásra vonatkozó elemeket. Az első részben a rendszerváltás oktatásra gyakorolt hatását mutatjuk be, különös hangsúlyt fektetve a kisebbségpolitikára. A második alfejezet feltárja a kárpátaljai magyar kisebbségek oktatását a független Ukrajnában. A harmadik rész az ukrán oktatáspolitikát mutatja be a kelet-ukrainai konfliktus után. Bemutatjuk, hogy mely oktatáspolitikai lépések irányozták elő a kárpátaljai magyar fiatalok magyarországi továbbtanulását.

A fejezet harmadik részében rátérünk az általunk vizsgált célintézmény oktatástörténeti és -politikai hátterére. Bemutatjuk az intézmény megalakulásának előzményeit, eredeti céljait és jelenlegi működését.

### **2.1. Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatásának történeti áttekintése**

#### **2.1.1. Kárpátalja magyar tannyelvű oktatása, felsőoktatása 1919–1945 között**

A mai értelemben vett Kárpátalját nagyrészt a történelmi Magyarország négy vármegyéjének (Ung, Bereg, Ugocsa és Máramaros) területéből hozták létre az első világháborút követően. A területet addig Északkeleti-Felvidékként emlegették. Az 1919. szeptember 10-én megkötött saint germain-en-laye-i békeszerződés értelmében Kárpátalját a Felvidékkel együtt Csehszlovákiához csatolták. Kevesebb mint egy év múlva ezt a helyzetet rögzítette a trianoni béke is (Magocsi, 1978; Brenzovics, 2009; Vidnyánszky, 2010). A helyi magyarság első alkalommal került kisebbségi léthelyzetbe

(Kobály, 2000). Az első Csehszlovák Köztársaság vezetői kötelezettséget vállaltak, hogy garantálni fogják a soknemzetiségű – főként ruszinok lakta – Kárpátalja autonómiáját. Prága azonban nem biztosította az általa Podkarpatszka Ruszként definiált közigazgatási egység önrendelkezését (Magocsi, 1978; Brenzovics, 2009; Vidnyánszky, 2010). A polgári berendezkedésű csehszlovák államnak jelentős mértékben sikerült növelnie a periféria jellegű régió műveltségi színvonalát, illetve csökkentenie az analfabéták arányát. Kárpátaljai szinten megszűnt a magyar nyelv domináns szerepe, helyette a ruszin nyelv került előtérbe mind a hivatalokban, mind az oktatásban (Zadorozsnyij, 2010). A Trianon előtt szocializálódott helyi értelmiség magyar nyelvű oktatásban részesült, számukra a cseh államnyelv használata kihívással járt. A helyi ruszinság pedig nem rendelkezett kodifikált nyelvvel, sőt köztük megosztottság mutatkozott a követendő irodalmi nyelv tekintetében. A csehszlovák törvények értelmében a magyar nyelv használatára csak ott nyílt lehetőség, ahol részarányuk elérte a 20%-ot (Magocsi, 1978; Brenzovics, 2009).

Az államnyelv használata 1923-ban vált kötelezővé az oktatási intézményekben (Fedinec, 2010a). Egyre több parasztcsaládból származó gyerek számára nyílt meg a lehetőség az oktatási rendszer előtt, elősegítve ezzel a társadalmi rétegek közötti mobilitást. Kiemelkedő jelentőséggel bírtak a tanítóképzők (Ungvár, Munkács és Huszt). Innen kerültek ki az elemi iskolák, illetve a felsőbb osztályok és a polgári iskolák szaktanárai (Zadorozsnyij, 2010). A tanítóképzőkben megszüntették a magyar nyelvű képzést. Csak a beregszászi gimnázium tudott megmaradni egyetlen magyar tannyelvű középfokú intézményként (Brenzovics, 2009; Fedinec, 2010a).

A csehszlovák időszak a felsőoktatás terén is változásokat hozott. A két világháború közötti időszakban nem sikerült ugyan létrehozni egyetemet, viszont az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlása a kárpátaljai hallgatók intézményválasztási stratégiáit is befolyásolta. A csehszlovák hatóságok nem ismerték el az 1928. október 1-e után kiállított magyarországi diplomákat (Fedinec, 2010a). Ennek nyomán a kárpátaljai hallgatók inkább Csehszlovákián belüli felsőoktatási intézményekbe iratkoztak be. A legkedveltebb célegyetemek között szerepelt a prágai, a pozsonyi, illetve a kassai (Fedinec, 2010a; Zadorozsnyij, 2010).

Az 1930-as évek vége fordulatot hozott Kárpátalja történetében. Az első bécsi döntéssel (1938. november 2.) a terület több mint ötöde, majd Csehszlovákia megszűnése után (1939. március 16.) a régió teljes egésze visszakerült Magyarországhoz. A magyar éra legjelentősebb tudományos műhelye az 1941-ben alapított Kárpátaljai Tudományos

Társaság volt, amelynek érdeklődése elsősorban a helyi történelemre, néprajzra, kultúrára, földrajzra és egyéb tudományterületekre terjedt ki. A társaság kétnyelvű tudományos periodikát is kiadott, *Зоря – Hajnal* címmel (Kobály, 2000). A közigazgatásban bevezették a magyar és az ún. „magyar-orosz” [értsd: ruszin – P. K.] kétnyelvű ügyintézését (Soós, 2005; Brenzovics, 2009). Az oktatási ügyek kárpátaljai referense a ruszin származású Marina Gyula lett, aki a terület kormányzója mellett látta el feladatát. Az ungvári, munkácsi és huszti gimnáziumok a második világháború idején is működtek (Brenzovics, 2009).

A kárpátaljai magyar időszaknak az 1944 októberében bevonuló Vörös Hadsereg vetett véget. 1944 novemberében bekövetkezett a hadköteles – 18–50 éves korosztályú – magyar és német férfiak málenkij robotra („kis munka”) való elhurcolása, amely megtizedelte a helyi lakosságot (vö. Dupka, 2012; Molnár D. E., 2015). A kárpátaljaiakat ért elhurcolási hullámot követően 1944. október 26-án megtartották a Kárpátaljai Nép Bizottságok első kongresszusát. A főleg ruszinokból álló testület – melynek olyan tagjai voltak, akik szimpatizáltak a kommunista eszmékkal – a szovjet hatóságok elvárása szerint kimondta Kárpátontúli Ukrajna egyesülését az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársasággal, azaz a Szovjetunióval (Brenzovics, 2009). Ezt az állapotot az 1945. június 29-én, a Szovjetunió és Csehszlovákia között kötött kormányközi szerződés is rögzítette (Zselicky, 1998). 1946 januárjában Kárpátaljából megyei szintű szovjet–ukrán közigazgatási egységet (Kárpátontúli terület; Zakarpatszka oblaszty) szerveztek, amelynek központja Ungvár lett. Az új megyét 13 járásra osztották (Brenzovics, 2009).

### **2.1.2. Kárpátalja oktatás- és művelődéstörténete a szovjet rendszerben**

A szovjethatalom Kárpátalján erősen rányomta a bélyegét az oktatásra, melynek szellemiségét teljes mértékben a marxista és az ateizmus határozta meg. A meghatározott szellemiségtől eltérő tan- és szakkönyveket eltávolították a közgyűjteményekből (Fedinec, 2010b). Az ateizmust hirdető hatalom ellenségének tekintette az egyházat, ezért bezáratta annak iskolát. Az iskolákban dolgozó tanítókat kitették, és helyükre több mint ötezer Oroszországból érkező pedagógust alkalmaztak. A magyar tannyelvű oktatás csak az elemi és általános iskolákban indulhatott meg (Brenzovics, 2009). A hétosztályos általános iskola elvégzését kötelezővé tették. Hiány mutatkozott a magyar ajkú tanárokból, hiszen sokan települtek át Magyarországra. A Kárpátalján maradt magyar tanerő az új hatalom szemében a „fasisztának” bélyegzett, gyűlölt Horthy-korszak

értelmiségét képviselte, ezért jelentős hányadukat nem alkalmazták. A hiányzó tanerőt a Kárpátokon túli ukrán és orosz területekről pótolták. Az ilyen körülmények között betelepült pedagógusok száma a kezdeti időkben elérte a 2700-at (Orosz, 2005a; Brenzovics, 2009; Fedinec, 2010b; Oficinszkij, 2010). 1945. április 20-án Ungváron dekrétumot adtak ki a kárpátaljai iskolák államosításáról (Fedinec, 2010b).

1953-ig Kárpátalján nem működött magyar tanyelvű középiskola. Az első magyar nyelvű középiskolákat 1953-ban nyitották Mezőkaszonban, Nagyberegen, Nagydobronyban és Mezőváriban. A következő tanévben már a városokban is működtek középiskolák. A magyar tanyelvű középiskolai hálózat bővülése és kiépülése az 1970-es évekre tehető. Ezzel párhuzamosan a magyar tanyelvű középiskolákban az államnyelv hatékonyabb elsajátítása érdekében orosz tanyelvű osztályokat indítottak a magyar falvakban magyar anyanyelvű gyerekek számára. Az ukrán nyelvet és irodalmat nem oktatták (Orosz, 2005a).

A Nyikita Hruscsov szovjet pártfőtitkár (1953–1963) által meghirdetett ún. desztalinizáció enyhülést hozott a Szovjetunióban (Jekelcsik, 2014). 1957-től a kárpátaljai magyarok számára lehetővé vált, hogy jutányos áron fizessenek elő és vásároljanak meg anyaországi lapokat, illetve szépirodalmi műveket. A magyarországi televízió adásainak nézése is lehetővé vált (Soós, 2005). A kárpátaljai magyarok így jobban ismerték a magyarországi „*eseményeket, színészeket, sportolókat, mint a szovjeteket*” (Brenzovics, 2009: 99). Ennek nyomán újra híd épült a kárpátaljai és anyaországi magyarság között. A szocialista blokk „legvidámabb barakkjának” számító, a szovjet politikai viszonyoknál enyhébb magyarországi helyzet megismerése révén a kárpátaljai magyarok informáltabbak voltak a világ dolgaiban, mint ukrán vagy orosz szomszédai (Brenzovics, 2009).

Kárpátalján az egyetemi képzés 1945-től indul az Ungvári Állami Egyetem megalakulásával. Korábban a terület nem rendelkezett kidolgozott oktatási rendszerrel. A legmagasabb szintű oktatási intézmények a gimnáziumok és a tanítóképzők voltak (Orosz, 2006b). Jelentős előrelépést jelentett az első magyar nyelvű középiskolák (Kaszony, Vári, Nagyberegen és Nagydobrony) megnyitása 1953-ban, ahol párhuzamosan ukrán és orosz nyelvű osztályokat is indítottak. A magyar tanyelvű iskolákban csak az orosz nyelvet és irodalmat tanították, az ukrán csak az orosz iskolákban (Orosz, 1990; Brenzovics, 2009; Fedinec, 2010b).

A Szovjetunióban az 1944/45-ös tanév volt az első, amikor bevezették a záró- és érettségi vizsgát (Szamborovszkyné Nagy, 2013). A magyar anyanyelvű diákok ekkor

egyetlen továbbtanulási lehetősége a Huszton, majd Munkácson működő tanítóképző volt. Középiszkolák hiányában a Huszti és a Munkácsi Tanítóképzőben is szerezhettek érettségét. Igaz, ezekben a tanintézményekben csak néhány tantárgyat tanítottak magyar nyelven (Orosz, 1990). A tanítóképző még 1914-ben nyílt meg, mikor Kárpátalja az Osztrák-Magyar Monarchia része volt.

A Munkácsi Magyar Királyi Állami Elemi Népfőiskola Tanítóképző Intézetben 1920-ban – miután Kárpátalját Csehszlovákiához kapcsolták – megszűnt a magyar nyelvű oktatás (Csoóri, 2016). Később a szovjet rendszerben (1947-ben) ismét indítottak magyar csoportokat, először Huszton, később Munkácson (Orosz, 1990; Botlik–Dupka, 1991; Fedinec, 2010b). A tanítóképzőben tanítói, óvónői és zenepedagógus szak működött, de csak a tanítói szakon indítottak magyar tannyelvű csoportot. A tanulmányi idő négy év volt. A Munkácsi Tanítóképző azonban nem tartozik a felsőoktatási intézményrendszerhez, pedagógusképzéssel foglalkozik, de a szakképzés részét képezi (Oficinszkij, 2010).

Az 1940-es években a Szovjetunió területén, így Kárpátalján is erős volt a pedagógushiány. 3–6 hónapos tanfolyamokat szerveztek, hogy ellássák az elemi osztályokat és enyhítsék a pedagógushiányt. A pedagógusoknak alacsony volt a bérezésük, s nemcsak szakmai téren követeltek tőlük sokat, hanem társadalmi munkában és pártvonalon is (Szamborovszkyné Nagy, 2013).

A szovjet időszak vasfüggőnye elzárta Kárpátalját Közép-Európától. A két világháború közti időszakhoz képest még rosszabb lett a helyzet: sokkal nehezebbé vált az anyaországgal való érintkezés, s immár Felvidék irányába is megszűntek a több százéves közvetlen kulturális kapcsolatok (vö. Brenzovics, 2009). A hallgatói célú migráció szinte csak a Szovjetunió tagköztársaságaira korlátozódott.

1945 előtt Kárpátalján nem volt felsőoktatási intézmény, a legmagasabb képzési hely a görögkatolikus papi szeminárium volt. Az USZSZK területén azonban működtek egyetemek és főiskolák. A Szovjetunióban működő felsőoktatási intézményeknek egységesen a fő feladatuk a magasan képzett szakemberek képzése a marxizmus-leninizmus tanai szerinti neveléssel, a hazai és külföldi tudomány és technika legújabb vívmányainak, a szakma gyakorlati részének elsajátítása volt. Ezen kívül a hallgatóknak meg kellett ismerni tudományos kutatómunka menetét, hogy ezzel is tudják segíteni a kommunista építés feladatainak megoldását. A felsőfokú intézményeknek elsődleges feladatuk volt a tudományos-pedagógiai káderek képzése, a szakemberek képzettségének emelése, akik a gazdaság, a kultúra és a közoktatás különböző ágazataiban dolgoztak,

illetve a tudományos és politikai ismeretek munkások közötti terjesztése (Szamborovszkyné Nagy, 2013). Ezt a mintát kellett követnie az 1945-ben Kárpátalja területén megalakuló Ungvári Állami Egyetemnek is.

1944. december 5-én a Kárpát-ukrajnai Népi Tanács kárpát-ukrajnai felsőoktatási intézmény létrehozásáról fogadott el határozatot. 1945. július 19-én a Népi Tanács a Kárpát-ukrajnai Kommunista Párt megyei szervezetével újabb kérelmet nyújtott be kárpát-ukrajnai egyetem létrehozására. A kérelemben négy fakultás indítását kérelmezték: történelem, filológia, biológia és medicina. Továbbá kérelmezték, hogy az egyetemnek megfelelő épületeket biztosítsanak. Célul tűzték ki, hogy október 1-ig meghirdetik a tanári állásokat, 1945. július 20-tól pedig meghirdetik a szakokat a felvételizők körében, szakonként hatvan emberrel. 1945. október 18-án az Ukrajnai Kommunista Párt Központi Bizottsága és az Ukrán-Szovjet Köztársaság Legfelsőbb Tanácsa közös határozatban döntött az Ungvári Állami Egyetem megalapításáról.

1945 októberében felkészítő tanfolyamokat indítottak a jövőbeli felvételizők számára. 1946. február 1-jén az egyetem első diákjai megkezdtek tanulmányaikat. Az első évfolyamot megkezdő 168 fiatal Ukrajna különböző városaiból és falvaiból érkezett az ungvári egyetemre. Az egyetem első rektora Dobos Sztepan volt. Az egyetemet a magyar állam idején felszerelt gimnáziumok épületében alakították ki. Az oktatást a Szovjetunió különböző területeiről érkező szakemberek végezték, ugyanis Kárpátalja nem rendelkezett megfelelő végzettségű pedagógusokkal. Az oktatás tannyelve minden szakon orosz és ukrán volt, magyar szakot nem indítottak (Oficinszkij, 2010; Ungvári Nemzeti Egyetem honlapja).

Kárpátalján a magyar nyelvű felsőoktatás első korszaka az 1950-es években kezdődött. Ekkor a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetségének Felsőfokú Oktatási Minisztériuma 1488. számú 1950. augusztus 28-án kelt rendelete alapján Ungvári Tanárképző Főiskolát létesítettek. Az 1950/51-es tanévben orosz nyelv és irodalom, ukrán nyelv és irodalom, fizika–matematika szak nyílt, majd 1953-ban magyar nyelv- és irodalomtudományi szakot alapítottak. Az intézményt 1954-ben megszüntették, s a főiskola összes diákját átvezették az Ungvári Állami Egyetemre. A magyar szakos hallgatókat orosz szakra vették át. Ezek a diákok 1956 és 1959 között fakultatív órákon hallgathattak magyar nyelvet és irodalmat. 1959-ben azonban a magyar nyelv és irodalom oktatása megszűnt az egyetemen. Az egyetem történetében 1956 januárjában oktattak először magyar nyelvet és irodalmat. 1959-ben azonban megszűnt az egyetemen a fakultatív magyartanítás (Brenzovics, 1998; Fedinec, 1999; Orosz, 2005a).

1960-ban a beregszászi magyar értelmiség kis csoportja magyar népfőiskolai egyetemet szervezett. 1963-ban az Ungvári Állami Egyetemen a népfőiskolai egyetem kezdeményezésére magyar szakot indítottak. 1965-ben megnyílt a magyar filológia tanszék. A tanszék fő feladata magyar nyelv és irodalom tanárok képzése volt (Orosz, 1990). Az egyetem ekkor alakított ki együttműködő kapcsolatot a Szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolával (Ungvári Nemzeti Egyetem honlapja).

1968-ban doktori képzést indítottak. 1986-ban a Szovjetunió és Magyarország kormánya, majd 1987-ben a két állam oktatási minisztériumai határozatot írtak alá, miszerint a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem orosz nyelvi tanszéke mellett ruszisztikai központot, az Ungvári Állami Egyetemen pedig hungarológiai központot hoznak létre. Ennek értelmében az ungvári magyar tanszék mellett 1988-ban megalakult a Szovjet Hungarológiai Központ (Soós, 2006; Kobály, 2000). Erre a korszakra tehető majd a magyar nyelvű felsőoktatás második periódusa.

Az egyetem magyar tanszéke sok éven át az egyetlen lehetőség a magyar nyelvű felsőoktatásra, de csak a szaktárgyakat oktatták magyar nyelven, a többit oroszul. Mivel a Szovjetunióban csak a köztársaságok nyelvén folyhatott az oktatás a felsőoktatási intézményekben, az egyetem többi szakjánál állandó harcot kellett vívni a magyar nyelven történő felvételi engedélyeztetéséért. Ezt általában sikerült elérni, azonban előadást tartani, felelni vagy szakdolgozatot írni csak orosz nyelven lehetett, még akkor is, ha a tanár tudott magyarul. Ekkor a magyar tanszék évfolyamonként 20–20 hallgatóval működött. Az 1969/70-es tanévben megindult a levelező tagozat is, s a nappali tagozatos hallgatók létszáma 10-re csökkent (Fedinec, 1999; Orosz, 2007).

Fodó Sándor, a tartui egyetem végzőse, s már az ungvári egyetem Magyar Tanszékének tanára és Polcer András, a Nagyberegi Középiskola tanára 1967-ben levelet címzett Leonyid Brezsnyevnek, a Szovjetunió Kommunista Pártja főtitkárának és Andrej Gromikonak, a Szovjetunió külügyminiszterének, hogy a magyar tannyelvű iskolások – ukrán és orosz helyett – magyar nyelvből tehessenek felvételi vizsgát. 1968-tól engedélyezték ezt, s ideiglenesen beépítették az ungvári egyetem felvételi szabályzatába (Orosz, 2007; Brenzovics, 2009). 1971-ben azonban a felvételit megelőző napon kicserélték a vizsgarendet, s oroszból kellett felvételi vizsgát tenni a jelentkezőknek. Másnap a felvételizők bojkottálták az eljárást és Moszkvához fordultak segítségért. Az egyetem az orosz vizsga mellett állt ki. Biztosították a szaktárgyi vizsgákon jól teljesítő jelentkezőket, hogy pozitív eredményt fognak elérni az utolsó, vagyis az orosz vizsgán. Mivel a magyar tannyelvű iskolában érettségizők tudták, hogy orosz nyelvből a

tudásszintjük nem érheti el azokét, akik orosz tannyelvű iskolában érettségiztek, nem jelentek meg a vizsgán. Ennek eredményeképpen végül egy későbbi időpontban tehettek magyarból felvételi vizsgát (Orosz, 2007).

Felsőoktatási intézményekbe történő felvételi esetén nem a felvételi vizsgák eredményeit vették figyelembe, hanem a jelentkező világnézeti, politikai meggyőződését, szociális származását. Ebben az időszakban a felvételi vizsgák eredményeitől függetlenül előnyben részesítették azokat a felvételizőket, akik teljes középiskolai végzettséggel rendelkeztek, továbbá kommunista párt, szakszervezet, lenini Komszomol vagy más társadalmi szervezet, ipari vállalat tagjai, a kolhozok vezetői voltak. Ezen kívül előnyt élveztek azok a felvételizők, akik munkaviszonnyal rendelkeztek (Orosz, 2007; Szamborovszkyné Nagy, 2013).

1972 fordulópontot jelentett a kárpátaljai magyarság életében. A kárpátaljai magyar értelmiség egy csoportja beadványt írt a Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottságához. A beadvány a kárpátaljai magyarság alapvető jogaival foglalkozott, s több mint ezer kárpátaljai lakos írta alá (Botlik – Dupka, 1991; Orosz, 2005b).

A '72-es beadvány megszületésére hatással voltak az általános európai diákmozgalmak. Mivel a kárpátaljai magyarság nem hozhatott létre politikai és civil szervezeteket, Fodó Sándor egyetemi tanár és Kovács Vilmos író, költő lett ennek a generációnak a szellemi vezetője, a bázisa pedig az Ungvári Állami Egyetemen működő Magyar Filológia Tanszék. A beadvány megszületésében az ungvári egyetem diákjai voltak a legaktívabbak, ugyanis ők voltak a legfogékonyabbak a magyarságot érintő sorskérdésekre. Ezek a diákok rendszeresen összejártak Fodó Sándorral és Kovács Vilmostal (Orosz, 2007; Brenzovics, 2009).

A beadványban külön alpontot szenteltek az oktatásra, amibe belefoglalták a közoktatás és a felsőoktatás problémáját. Célként szerepelt, hogy az ungvári egyetemen létre kell hozni a magyar nyelvű tanárképzést (Brenzovics, 2009). A dokumentum indítványozta, hogy az ungvári egyetemen nyíljon lehetőség magyarul felvételizni és nyilvánítsák kétnyelvűvé az intézményt. A beadványt több mint ezer kárpátaljai személy aláírta. Fodó Sándor személyesen vitte el a Szovjet Kommunista Párt Központi Bizottságába. Ennek következtében több személyt – köztük Fodót is – kirúgtak az egyetemről és katonai szolgálatra vittek. Ettől eltekintve a Beadványnak pozitív következményei voltak, rövid és hosszú távon is. A felsőoktatás tekintetében sikerült elérni, hogy az Ungvári Állami Egyetemen elinduljon a magyar nyelvű felvételiztetés minden szakon, minden tárgyból (Botlik – Dupka, 1991; Orosz, 2005b; Császár, 2013).

A Beadvány eredményeként több magyar diák nyert felvételt az egyetemre. Leggyakrabban a természettudományi szakokat választották, ugyanis ezeken a fakultásokon nagyobb orosz nyelvismeret nélkül is lehetett boldogulni.

A '80-as években ismét megszüntették a magyar nyelvű felvételiztetést. Ekkor arra hivatkoztak, hogy a magyar nyelvből vizsgázó felvételizők nyelvi nehézségekbe ütköznek, s ezáltal csökken az oktatás színvonala. Szülői kérelmek és beadványok segítségével azonban sikerült visszaállítani a magyar felvételi vizsgákat (Orosz, 2007). 1988-ban – néhány nappal a felvételi vizsgák előtt – a Szovjet Művelődési Minisztérium engedélyezte az anyanyelven való vizsgázást a felsőoktatási intézményekben. Ez átmenetileg megnövelte a magyar diákok számát az ukrainai egyetemeken és főiskolákon.

1989 februárjában megalakult a Kárpátaljai Magyar Kulturálsi Szövetség. A KMKSZ oktatáspolitikájának fő irányvonala az 1972-es beadványra épült. Kezdeményezték, hogy az Ungvári Állami Egyetemen hozzanak létre magyar kart, de ezt az egyetem, őrizve monopol helyzetét, nem fogadta el. Az 1991-ben megalakuló Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség kezdeményezte, hogy indítsanak magyar tannyelvű alcsoportokat azokon a szakokon (matematika, fizika), melyeken magas a magyar hallgatók aránya. A karok vezetősége engedélyezte, de nem tette ezt hivatalossá, így a diákoknak kétszer kellett részt venniük a foglalkozásokon. Két év múlva megszűntek a magyar nyelvű konzultációk. Ezzel lezárult a magyar nyelvű felsőoktatás szovjet korszaka.

### **2.1.3. Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatása a rendszerváltástól 2021-ig**

Mihail Gorbacsov, a Szovjetunió utolsó pártfőtitkára az 1980-as évek közepén átalakítási politikát (peresztrojka) indítványozott, ami a Szovjetunió széteséséhez vezetett. A 15 tagköztársaság önálló államokká vált. Ukrajna 1991-ben vált ki a Szovjetunióból. Ez év augusztus 24-én elfogadták az Ukrajna függetlenségi nyilatkozatát (Fedinec, 2008). Ettől kezdve Kárpátalja a független ukrán állam egy megyéjét képezi. A megye sem terüleileg, sem közigazgatásilag nem változott, területe továbbra is 12 752 km<sup>2</sup>, melyet Lengyelország, Ukrajna Lviv és Ivano-Frankivszk megyéje, Magyarország, Románia és Szlovákia határol (Molnár – Molnár D., 2005). Közigazgatásilag Kárpátalja 13 járásra (Ungvári, Munkácsi, Beregszászi, Nagyszőlősi, Ilosvai, Huszti, Perecsenyi, Nagy-Bereznai, Volóci, Szolyvai, Ökörmezői, Técsői, Rahói) és öt megyei alárendeltségű városra (Ungvár, Munkács, Huszt, Beregszász és Csap) oszlott (1. ábra).

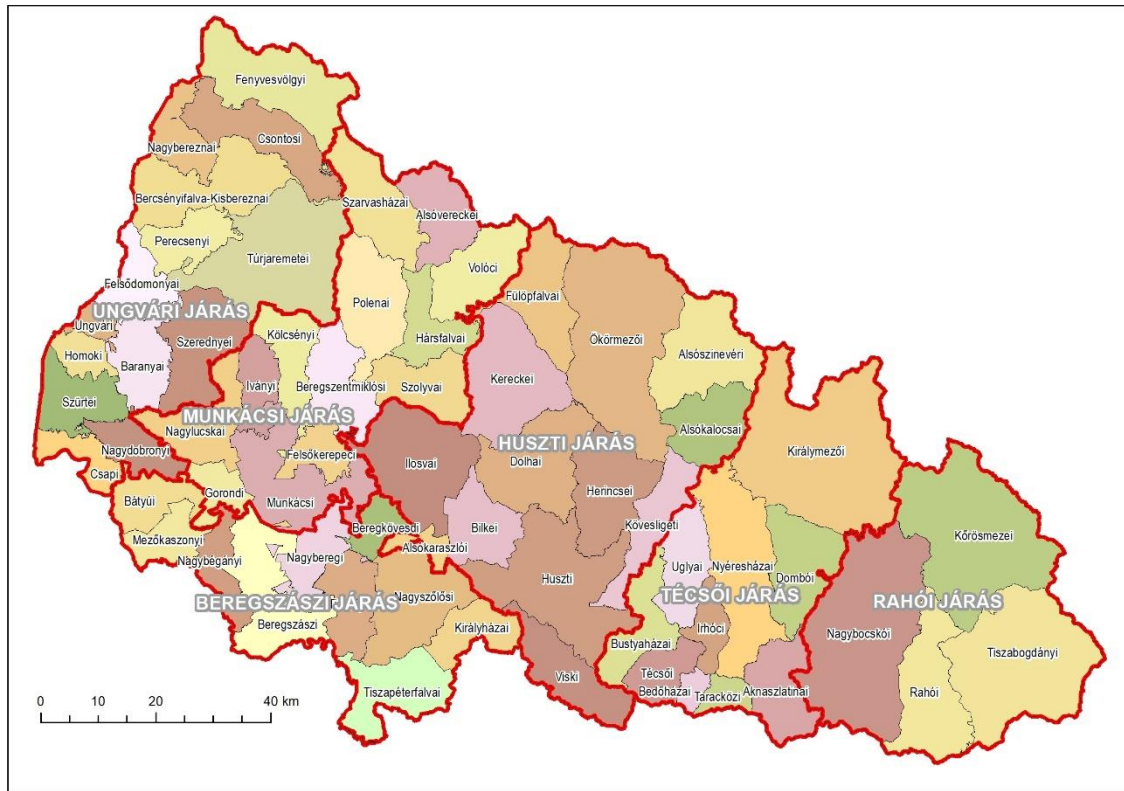
1. ábra: Kárpátalja közigazgatási területei (a 2020-ban lezárult közigazgatási reformot megelőző állapot)



Forrás: Fedinec – Csernicskó, 2020. A térképet készítette: Molnár D. István.

2014 után az új kormány közigazgatási átszervezést hirdetett meg. A reform Kárpátalját is érintette, a változások 2020-ra valósultak meg. A kis településeket lengyel és szerb mintára egy közigazgatási egységbe, kistérségekbe szervezték, amit egyesített területi egységnek (ukránul: Об'єднана територіальна громада: ОТГ) neveznek. A kistérség szervezési kritériumai közé tartozik, hogy legalább tízezer lakosa legyen. Átalakították a járásokat is, az addigi 14 járás helyett hat járásba szervezték Kárpátalja településeit (Molnár D., 2021).

2. ábra: Kárpátalja járási felosztása és kistérségei a 2020-as közigazgatási reform után



Forrás: Molnár D., 2021. A térképet készítette: Molnár D. István.

Az Ukrán Statisztikai Hivatal 2016-os adatai szerint Kárpátalja összlakossága 1 259 200 fő. Ebből a városi lakosok száma 466 900 fő, a falvakban pedig 792 300 fő él. Ukrajnában az utolsó népszámlálás 2001 decemberében volt megtartva (Molnár – Molnár D., 2005). Az 1989-es és a 2001-es népszámlálás adatai alapján Kárpátalja nemzetiségi megoszlása a következő (1. táblázat).

1. táblázat: Kárpátalja lakosságának alakulása 1989 és 2001 között

Nemzetiség	Lélekszám 1989-ben	Lélekszám 2001-ben	Százalékarány a megye lakosságán belül		A 2001-es lélekszám az 1989-es adatokhoz képest százalékában
			1989	2001	
<b>ukránok</b>	976 749	1 010 127	78,4	80,5	103,4
<b>magyarok</b>	<b>155 711</b>	<b>151 516</b>	<b>12,5</b>	<b>12,1</b>	<b>97,3</b>
<b>románok</b>	29 485	32 152	2,4	2,6	109,0
<b>oroszkok</b>	49 458	30 993	4,0	2,5	62,7
<b>cigányok</b>	12 131	14 004	1,0	1,1	115,4
<b>szlovákok</b>	7329	5695	0,6	0,5	77,7
<b>németek</b>	3478	3582	0,3	0,3	103,0
<b>egyebek</b>	11277	6545	0,8	0,5	63,3
<b>összesen</b>	1 245 618	1 254 614	100,0	100,0	100,7

Forrás: Molnár – Molnár D., 2005.

Ugyan 2001 óta nem volt népszámlálás Ukrajnában, Kárpátalján 2017-ben volt mikrocenzus jellegű összeírás. A SUMMA 2017 kutatás célja az volt, hogy felmérje a Kárpátalján élő magyarság számát és a külföldi munkavállalási és tanulmányi célú migráció és mobilitás mértékét a kárpátaljai magyarok körében. A felmérést Kárpátalja 111 településén végezték összesen 23 033 fővel. A kutatás eredménye szerint a Kárpátalján élő magyar lakosság száma a 2001-es népszámláláshoz viszonyítva 13,7%-al csökkent. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a kutatás eredményei nem feltétlenül tükrözik a magyarok arányát (Tátrai et al. 2018; Tátrai et al. 2020). A felmérés nem terjedt ki Kárpátalja teljes lakosságára. Csupán a magyarok lélekszámát becsülték, holott Kárpátaljáról jellemző az ukrán, a román, az orosz és a szlovák lakosság elvándorlása is.

Egyes források szerint, miután Ukrajna deklarálta függetlenségét, az addigi szovjet rendszer oktatáspolitikájának köszönhetően magas oktatási potenciállal bírt, mivel a foglalkoztatottak 93%-a középiskolai vagy felsőfokú végzettséggel rendelkezett (Szamborovszkyné Nagy, 2013). A rendszerváltást követő években megváltozott Ukrajna és ezzel egyidejűleg Kárpátalja lakosságának élete. Ezekben az években felerősödött a munkanélküliség, a társadalom elszegényedett. Pozitívumként említhető, hogy megnyíltak a határok, megnövekedett a magyar tannyelvű iskolák száma, lehetővé vált a politizálás, a szervezkedés, a nemzeti szimbólumok használata. Mindennek

következtében a kárpátaljai magyar fiatalok számára több lehetőség kínálkozott az anyanyelvi továbbtanulás terén. A Szovjetunió felbomlását követően a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatás tekintetében két nagy periódust különíthetünk el: 1990-ben a kárpátaljai magyar fiatalok számára elérhetővé vált a magyarországi továbbtanulás, 1993-ban pedig önálló magyar tannyelvű tanárképző főiskolát kívántak létrehozni (Orosz, 2012).

1989-ben, még Ukrajna függetlenségének kikiáltása előtt megalakult a kárpátaljai magyarság első átfogó nemzetiségi szervezete, a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség (KMKSZ) (Brenzovics, 2009). A szövetség egyik kiemelt célja az anyanyelvi művelődés és oktatás elősegítése volt. E szándék megvalósítása érdekében létrehozták a KMKSZ Oktatási Bizottságát. Az oktatás területén számos kihívással kellett megküzdeni ekkor. Az oktatási minisztérium sok esetben nem tartotta tárgyalópartnernek a kulturális szövetséget. Arra hivatkoztak, hogy az oktatás az Szovjetunióban külön tárca volt. Válaszként a bizottság 1991. december 8-án egy olyan különálló egyesületet hozott létre, ami kizárólag az oktatás szakmai és politikai kérdéseivel foglalkozik. Így jött létre a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ). Az önálló szervezet hivatalosan is együttműködési megállapodást kötött a KMKSZ-szel, amely akkor már politikai szerepet is vállalt (Orosz, 2007).

A '90-es évek elején a KMPSZ ismét megpróbálkozott a magyar tannyelvű képzés megszervezésével az Ungvári Állami Egyetemen, de többszöri próbálkozások után sem jártak sikerrel. Szintén a rendszerváltás utáni években a Gödöllői Agrártudományi Egyetem nagyüzemi agrármérnök kihelyezett tagozatot szeretett volna nyitni a kárpátaljai Nagybaktai Mezőgazdasági Kutatóintézet bázisán. Az érdekvédelmi szervek és a helyi lakosság azonban nem támogatta az ötlet megvalósulását arra hivatkozva, hogy a csőd szélén álló gazdaságnak nincs szüksége diplomás agrárszakemberekre. Az érdekvédelmi szervezetek úgy vélték, sokkal inkább szükség lenne tanárképző főiskolára. A kihelyezett tagozat terve így megghiúsult (Brenzovics, 1994; Uó. 1998).

1990–1991-től csökkent a kárpátaljai magyar fiatalok szülőföldjükön való továbbtanulási hajlandósága. A határok átjárhatóvá váltak, amelynek következtében a kárpátaljai magyar hallgatók nagy számban átjelentkeztek anyaországi egyetemekre. Tették ezt annak ellenére, hogy e döntésük egy tanulmányi évük elvesztésével járt (Zubánics, 1994). Ez volt az egyik oka, hogy a KMKSZ és a KMPSZ 1993-ban önálló magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény alapítását kezdeményezte. A kisebbségi nyelvű felsőoktatási képzés esélyegyenlőséget biztosít a kárpátaljai magyarság számára

és a hátrányos helyzet felszámolásának eszközeként lehet rá tekinteni (Cserniczkó – Ferenc, 2009).

A kialakult helyzetre reagálva a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnökségének 1993. október 18-án megtartott együttes ülésén döntés született egy kárpátaljai magyar tannyelvű tanárképző főiskola létrehozásáról. A kezdeményezők felkérték a Kárpátaljai Református Egyházat, a Római Katolikus Egyházat és a Beregszászi Városi Tanácsot, hogy csatlakozzanak a kezdeményezéshez. A Római Katolikus Egyháznak ekkor még nem volt önálló püspöksége a megyében, de a helynök és a papság támogatásáról biztosította a kezdeményezést. 1993 decemberében megalakult a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány (KMFA), melynek célja a magyar tannyelvű főiskola anyagi bázisának megteremtése, az intézmény létrehozása, az alapszabályok bejegyzése (Bagu, 1993).

Az intézmény profiljának kialakításánál figyelembe vették a helyi igényeket. Az Ungvári Állami Egyetemen működő magyar tannyelvű szakoktól eltérő szakokat indítottak. Például magyar nyelv és irodalom szakot azért nem indítottak, mert az Ungvári Állami Egyetemen már tanulható volt. Szakpárokat indítottak, hogy nagyobb esélyt adjanak az elhelyezkedésre a kislétszámú magyar tannyelvű iskolákban. A képzés tanítói, óvodapedagógia, angol–földrajz, történelem–földrajz és angol–történelem szakokon és szakpárokon indult el 1994-ben. A Munkácsi Tanítóképző közép fokú végzettséget igazoló dokumentumot tudott kiállítani a végzősök számára, így a főiskolán anyanyelven folytathatták tanulmányaikat tanítói és óvodapedagógia szakon.

A főiskola tárgyi és személyi feltételeit az anyaország támogatásával sikerült megteremteni. Az oktatás személyi feltételeit és a képzés tartalmi részét a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola (BGYTF) biztosította, mert az állam nem adta meg az oktatásra feljogosító működési engedélyt, a licencet. A KMFA és a BGYTF egyfajta speciális tanárképzés beindításáról kötött megállapodást. A speciális képzés azt jelentette, hogy a nappali tagozatos tanrendet három nap alatt teljesítették. A tantárgyi felelőseket a nyíregyházi főiskola tanárai biztosították, a gyakorlati foglalkozásokat és a szemináriumokat az alapítvány szervezésében kárpátaljai pedagógusok vezették. A KMFA szervezte és biztosította az oktatás tárgyi feltételeit, a tanárok utaztatását, elszállásolását Beregszászban (Orosz, 2005b).

1994. szeptember 17-én beindult a BGYTF kihelyezett képzése, ami saját diplomával látta el a végzősöket. Ebben az évben 41 hallgató nyert felvételt óvodapedagógia, tanítói, angol–történelem, angol–földrajz szakokra (Kulin, 1994). A

képzés beindításával egyidejűleg az alapítvány továbbra is kérelmezte az ukrainai működési engedélyt. Ehhez Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumához benyújtották a felsőoktatási intézmény koncepcióját, alapszabályokat, óraterveket, tanterveket, tanmeneteket, a leendő tanári kar névsorát, kimutatást az intézmény anyagi helyzetéről. Az Ukrán Közoktatási Miniszter 1995 tavaszán bizottságot küldött a főiskolára, amely pozitívan döntött a működési engedély megadását illetően. Az akkreditációs bizottság júniusi ülésén viszont elnapolták a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola ügyében a döntéshozatalt. Ennek az volt az oka, hogy a Kárpátaljai Megyei Közigazgatás és az Ungvári Állami Egyetem egyes vezetői mindent megtettek az egyetem monopol helyzetének megőrzéséért, gátolták a főiskola bejegyzését. A főiskola létrehozása politikai kérdéssé váltni. Horn Gyula és Jevhen Marcsuk kormányfők, valamint Göncz Árpád és Leonyid Kucsma köztársasági elnökök is tárgyaltak az ügyről, s támogatásukat fejezték ki. 1995 szeptemberében az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium megadta a működési engedélyt, de a minisztérium Kollégiumának, vagyis legfelsőbb irányító testületének miniszterhelyettesét leváltották, mielőtt aláírta volna az ülés jegyzőkönyvét. Az újonnan kinevezett miniszterhelyettes nem írta alá. Ennek következtében 1995-ben sem indulhatott önálló intézményként a képzés. Ebben az évben szintén a BGYTF speciális kihelyezett képzéseként működött az intézmény. Az oktatási minisztérium levélben kifejtette, hogy kizárólag a megyei közigazgatás véleményének megfogalmazása után hoznak döntést az ügyben. A beregszászi főiskola megalakulását a megyei adminisztráció és az Ungvári Állami Egyetem továbbra sem támogatta. Céljaik eléréséhez nyomásgyakorlást is alkalmaztak. Lizanec Petro az ungvári egyetem magyar tanszékének vezetője a magyar rádióban közölte, hogy a következő tanévben nem indul új évfolyam az 1963 óta működő magyar tanszéken, mert Beregszászban magyar főiskolát kezdeményeztek az érdekvédelmi szervezetek, bár a koncepció szerint magyar szak nem is indult volna. A tanszékvezető rádióban elhangzott kijelentésével ellentétben az egyetem meghirdette a felvételt a magyar szakra. 1996. február 8-án Beregszászban egyeztetésre került sor a kezdeményezők, a BGYTF, az Ungvári Állami Egyetem, a Kárpátaljai Megyei Állami Közigazgatási Hivatal és a Határon Túli Magyarok Hivatala között. A hosszantartó üléseken nem sikerült döntésre jutni. A KMKSZ aláírásgyűjtést szervezett, s két héten belül több mint 22 ezer aláírást gyűlt össze a főiskola támogatására (Orosz, 2005b).

A Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány képviselői ismét az oktatásügy miniszteréhez fordultak. Az oktatási miniszterhelyettes javaslatára újból benyújtották a

működési engedély kérelmét. Az Ukrán Állami Akkreditációs Bizottság 1996-os döntésével megadta a magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény működési engedélyét.

A tanárképző főiskolán kezdetben az oktatás, helyileg a Beregszászi Magyar Gimnázium és a Beregszászi Ruhaipari Szakközépiskola épületében folyt. A Beregszászi Református Egyházközség 1995-ben felújításért cserébe bérbe adta a főiskola számára az 1945 óta klinikaként működő Beregszász központjában lévő épületet (Brenzovics, 1998; Orosz, 2006b).

2003. december 13-án a főiskola felvette II. Rákóczi Ferenc nevét, így azóta hivatalosan II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola néven működik. A névváltoztatással egyidejűleg megszűntek a szakpárok, de bővült a képzési kínálat is az intézményben: óvodapedagógia, tanítói, történelem, ukrán nyelv és irodalom, magyar nyelv és irodalom, angol nyelv és irodalom, biológia, matematika és földrajz szakokra lehetett jelentkezni. 2002-ben a főiskola megpályázta és megkapta Beregszász Városi Tanácsának testületétől a Jablonszky Ferenc tervei által 1908–1909-ben felépített Törvényszékházat. A város főterén álló 5 200 négyzetméter alapterületű palota a szovjet rendszerben laktanyaként működött, majd az 1970-es évektől hadiipari műszergyárként üzemelt. A szovjet csapatok kivonulása után az épület egy évtizedig üresen állt. A 2004-es parlamenti és helyhatósági választások után az új városi testület vissza akarta venni az intézménytől az épületet. A Beregszászi járás megbízott ügyésze óvást nyújtott be a törvényszék átadásával kapcsolatban. 2004-ben a Beregszászi Járási Bíróság elsőfokon elvette az intézménytől az épület tulajdonjogát. A per időpontjáról nem értesítették a főiskola vezetőségét, amit később azzal indokoltak, hogy a felperes és az alperes is a Városi Tanács volt. A főiskola vezetősége és jogi képviselője fellebbezett, s a feljebbviteli bírósági tárgyaláson az intézménynek ítélték az épületet. 2005-től a Rákóczi-főiskola a város főterén álló volt Törvényszéki palotában folytatja az oktatást (Orosz, 2007; II. RF KMF honlapja).

Az 1995/96-os tanévben az Ungvári Állami Egyetem matematika, fizika, és biológia karán a KMPSZ magyarországi pénzügyi támogatással magyar konzultációs csoportokat indított, de a képzést az egyetem nem legalizálta, nem számította be a kötelező órakeretbe, így 2000-ben megszűnt.

2000-ben az Ungvári Állami Egyetemet nemzeti egyetemé nyilvánították. Ezt követően a hivatalos neve Ungvári Nemzeti Egyetem (UNE) lett. 2004-ben oktatáspolitikai megfontolásból az egyetemen 10 főből álló magyar csoportot indítottak történelem szakon, 2005-ben pedig az egyetemen Magyar Történelem és Európai

Integrációs Tanszéket hoztak létre. Később az UNE matematika és fizika szakán is indítottak magyar tannyelvű csoportokat, majd ezeken a karokon szintén magyar tannyelvű tanszékeket nyitottak. 2008-ban az Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség (UMDSZ) – a KMKSZ-szel szemben, a kárpátaljai magyarság országos szinten való megjelenítésének céljából létre jövő politikai párt – kezdeményezésére egyesítették a magyar tanszékeket, s megalakították a Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kart (Orosz, 2014).

2016-ban a Magyar Tannyelvű Humán- és Természettudományi Kart Ukrán–Magyar Oktatási–Tudományos Intézetté (UMOTI) alakították át, de ezzel elveszítette a magasabb szintű kari státuszát. Az intézet öt nagyobb egységből tevődik össze:

- Magyar Filológiai Tanszék;
- Magyar Történelem és Európai Integráció Tanszék;
- Fizika és Matematika Tanszék;
- Hungarológiai Központ;
- Európai Integráció és Nemzeti Kisebbségi Kutatóközpont (Tudósítás, 2016).

## **2.2. Az ukrán oktatáspolitiká alakulása a nemzetközi politika tükrében**

Mivel a kisebbségi oktatás és az arra gyakorolt oktatáspolitiká sajátos erőtérben mozog, kiemelten fontos jelenősséggel bír (Kozma, 2012). Jelen fejezet a rendszerváltástól (1991) 2021-ig tartó ukrájnai oktatáspolitikát hivatott bemutatni. Feltárjuk az Európai Unió normák tükrében az ukrán oktatáspolitiká gyakorlatát. Nyomon kívánjuk követni, hogy az ukrán parlamentnek milyen eredménnyel sikerült életbe léptetnie a szükséges nemzetközi kötelezettségvállalásokat. Bemutatjuk, hogy a különböző politikai fordulatok milyen hatással voltak az ukrán állam kisebbségi oktatáspolitikájára, és ezen belül a kárpátaljai magyarokra. Választ szeretnénk adni arra a kérdésre, hogy az ukrájnai oktatáspolitiká mennyiben járult hozzá a kárpátaljai magyar kisebbségi közösség tanulmányi célú migrációjához.

### **2.2.1. A rendszerváltás oktatásra gyakorolt hatása (1991–2004). Kisebbsépolitika és jogi szabályozás**

A rendszerváltás előszeleként értelmezhető Mihail Gorbacsov kinevezése a Szovjet Kommunista Párt főpárttitkári székébe (1985), akinek reformkísérletei ugyan véget vetettek a hidegháborúnak, de végül a Szovjetunió és az államszocialista rendszer bukásához vezettek. 1990 márciusában Gorbacsovot a Szovjetunió elnökévé választották. A pártállami rendszer átalakítására tett kezdeményezéseit a keményvonalas kommunista ellenzék nem nézte jó szemmel, ezért puccsot készített elő az elnök ellen. A sikertelenül végződött szervezkedés hatására Gorbacsov feloszlatta az állampártot, amely felerősítette a szovjet tagköztársaság önállósodási törekvéseit. A moszkvai puccs okozta kaotikus belpolitikai helyzetben a kijevi törvényhozás, az ún. Legfelsőbb Tanács 1991. augusztus 24-én kinyilvánította Ukrajna függetlenségét. Az aktust a december 1-jei referendum legitímálta. Ez azonban nem jelentett teljes rendszerváltást, hiszen az ukrán politikai és gazdasági életben továbbra is jelentős befolyással bírtak az egykori kommunista káderek. Jó példa erre, hogy a referendum napján tartott elnökválasztás győztese az a Leonid Kravcsuk lett, aki korábban magas pozíciókat töltött be az Ukrán Kommunista Pártban (Jekelcsik, 2014).

A rendszerváltás okozta nehézségek negatívan befolyásolták az oktatás világát. Kiemelt figyelmet érdemel a gazdasági és szociális válság. A rendszerváltást követő

években létrejött nagymértékű infláció az oktatást is mély válságba sodorta, az oktatási intézményeknek nehezen kezelhető költségvetéssel kellett szembenéznük, a pedagógusok hónapokig nem kapták meg bérüket. Ezekben az években a politikai elit figyelme a belpolitikai harcokra, a magánosításokra, illetve a soron következő elnökválasztásra terjedt ki. 1993–96 között az országot sújtó politikai és gazdasági válság miatt pénzelvonás nehezítette az oktatási szféra működését, melynek következtében elképzelhetetlen lett volna új reformlépéseket tenni, s a megkezdett újításokat sem tudták kivitelezni. Ez az időszak az ukrajnai oktatáspolitikában a pangás idejeként definiálható, melyhez az is hozzájárult, hogy az oktatás irányítására kinevezett felettesek nem oktatási szakértők voltak, hanem politikusok (Szamborovszkyné Nagy, 2013).

1996. június 28-án a Legfelsőbb Tanács elfogadta Ukrajna Alkotmányát. Az alkotmány értelmében az ország egynyelvű, az államnyelv az ukrán. Ezzel szemben az ország jelentős része többnyelvű vagy más nemzetiségű.

A függetlenség kikiáltása után a szovjet rendszerben kialakult gyakorlat szerint folyt az oktatás. Még a függetlenség kikiáltása előtt kialakult az oktatáspolitikának egy olyan törvényi háttere, mely még egy évtizedig életben volt, s melyet meghatároztak: Ukrajna elnökének törvényerejű rendeletei és rendelkezései, Ukrajna Alkotmánybíróságának végzései, Ukrajna Miniszteri Kabinetjének határozatai, illetve Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának rendeletei és határozatai.

A Legfelsőbb Tanács 1991. június 4-én fogadta el „Az oktatásról” szóló törvényt (34. számú törvény), amely tartalmazta az oktatói és nevelői munka fejlesztési lehetőségeit, a pedagógusok jogait és kötelezettségeit, az oktatási intézmények működtetési és igazgatási rendszerét (Szamborovszkyné Nagy, 2013). Az oktatási törvény a szovjet időszakhoz hasonlóan biztosította a nemzeti kisebbségek számára a teljeskörű anyanyelvi oktatást.

1996 májusában, miután Ukrajna csatlakozott az Európa Tanácshoz, Strasbourgban aláírta *A regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartáját*. A dokumentumot Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa 1999 decemberében ratifikálta. Még ebben az évben megszületett a Karta ratifikációjáról szóló törvény. Ennek értelmében Ukrajnában az orosz, a zsidó, a belorusz, a moldáv, a román, a krími tatár, a bolgár, a lengyel, a magyar, a görög, a német, a gagauz és a szlovák nyelvekre terjesztik ki a Karta által vállalt rendelkezéseket. A Karta ratifikációját 2000-ben a hatálybalépés ügyrendi hibáira hivatkozva Ukrajna Alkotmánybírósága alkotmányellenesnek nyilvánította, így gyakorlati életbelépése nem valósult meg. Számos új törvénytervezet született a Karta ratifikálására vonatkozóan.

1997 májusában Csernyivciben (Csernovic) oktatási konferenciát rendeztek, melyen az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium képviselői bemutatták a nemzeti kisebbségek oktatására vonatkozó terveket. A kisebbségi jogokat jelentős mértékben szűkítő tervezet nagy tiltakozást váltott ki. Ennek hatására 1997-ben és 1998-ban is módosították, de nem változtatták meg az ukrán nemzetállam megteremtését célzó koncepciót. Ún. átirányításos, tranzitív oktatási modellel kívánták oktatni a nemzeti kisebbségi közösségben élőket, vagyis ukrán nyelvűvé akarták átalakítani az addigi kéttannyelvű vagy anyanyelvi oktatást. A tervezet egyetlen módosított változatát sem küldték el az illetékes kisebbségi érdekvédelmi szervezeteknek és azok legitim állami képviselőinek. A dokumentum nem vette figyelembe az érvényben lévő törvényeket, s végül az oktatási minisztérium szakmai tanácsadó testülete nem is tűzte napirendre (Orosz et al. 2011).

2003-ban Leonyid Kucsma köztársasági elnök aláírta a Legfelsőbb Tanács által elfogadott törvénytervezetet, amely hatályba is lépett. A törvény 8. cikkelye kiterjed az oktatásra, amely értelmében az Ukrajnában élő kisebbségeknek joguk van az anyanyelvi oktatáshoz az oktatási folyamat különböző szintjein, amennyiben családjaik ezt kívánják, az adott területen elegendő a létszámuk és engedélyezik a kisebbségi nyelven folyó felsőoktatási intézményben történő oktatást, illetve tanulást (Beregszászi – Cserniczkó, 2007).

A független Ukrajnában 2001 decemberében volt az első és napjainkig egyetlen népszámlálás. Korábban 1989-ben tartottak népszámlálást, ami össz-szövetséginek nevezett szovjet összeírás volt (Molnár – Molnár D., 2005). A népszámlálási adatokat elemző tanulmányok kimondják, hogy Ukrajnában 130 különböző nemzetiség él. Ukrajna összlakosságának 99,33%-át összesen 22 nemzetiség teszi ki. A két legnagyobb nemzet az ukrán és az orosz (Cserniczkó – Melnyk, 2007). A 2001-es népszámlálás adatai alapján Ukrajna nemzetiségi megoszlása a következő (2. táblázat).

2. táblázat: Ukrajna nemzetiségi megoszlása a 2001-es népszámlálás adatai alapján

Nemzetiség	Fő
ukrán	37 541 693
orosz	8 334 141
belorusz	275 763
moldáv	258 619
krími tatár	248 193
bolgár	204 574
magyar	156 566
román	150 989
lengyel	144 130
zsidó	103 591
örmény	99 894
görög	91 548
tatár	73 304
azerbajdzsán	45 176
grúz	34 199
német	33 302
gagauz	31 923
üzbég	12 353
csuvas	10 593
szlovák	6 397
egyéb	323 656
<b>Összesen</b>	<b>48 240 902</b>

Forrás: Csernicskó – Melnyk, 2007.

A kisebbségek oktatásának helyzete bonyolult egy soknemzetiségű országban, mert a különböző régiók oktatáspolitikusai más-más álláspontot képviselhetnek. Ennek eredményeképpen bizonyos esetekben az oktatás előrelendíti egy-egy kisebbség helyzetét, míg más esetben hátráltatja fejlődésüket. Ukrajnában a kisebbségek oktatását különösen megnehezíti, hogy az országban erősen centralizált oktatási rendszer van jelen, melynek értelmében a kisebbségi oktatás nem élvez önállóságot (Orosz, 2005a; Uő. 2007). Ennek eredményeként a kisebbségi oktatás miatt nemzetépítő ellentétek alakulnak ki: míg az állam nemzeti többség megerősítésére törekszik, addig a nemzeti kisebbség az oktatás segítségével kívánja megerősíteni nemzeti identitását. A kisebbségi oktatási intézmények az anyanyelv megőrzésének funkciója mellett asszimiláció elleni küzdelmet is jelent (Papp Z., 2014).

## 2.2.2. A kárpátaljai magyar kisebbségek oktatása a független Ukrajnában

Egy adott országban oktatott idegen tannyelv képet ad arról, hogy az országban a hatalom melyik társadalmi osztálynak kíván kedvezni, illetve melyik csoportnak kívánja szűkíteni a jogait. A tannyelvpolitika azt vizsgálja, hogy hogyan viszonyulnak egymáshoz az országban beszélt nyelvek, milyen a nyelv gyakorisága, hogyan alakulnak az adott országban a nyelvi jogok. A tannyelvpolitika az oktatás nyelvére, az oktatott tannyelvek kapcsolatára és a tannyelv szabályozására irányul (Vámos, 2016).

Ukrajnában a rendszerváltás több dimenzióban hatott a kisebbségi oktatáspolitikára. Pozitívumként emelhető ki, hogy közvetlenül a rendszerváltás előtt és a rendszerváltást követő években létrejövő kisebbségi jogokat meghatározó törvények és rendeletek viszonylag toleránsak voltak az országban élő nemzeti kisebbségekkel szemben. Ezt igazolja, hogy a nyolcvanas évek végén és a kilencvenes évek elején létrehozott törvények engedélyezték az anyanyelv használatát az oktatás minden szintjén. Az 1990-es évek elején lehetővé tették, hogy az államnyelv mellett hivatalos nyelvként használják a kisebbségi nyelveket. Ez abban az esetben valósulhatott meg, ha az adott területen a kisebbség többséget alkotott. A születő új államban a kisebbségek igényeit figyelembe vevő intézkedések bevezetésénél nagy valószínűséggel azt is figyelembe vették, hogy a Szovjetunió területén az ukrán nép is kisebbségi státusszal rendelkezett.

*Ukrajna Alkotmánya* (1996) kimondja, hogy az ország területén szavatolt a nemzeti kisebbségek nyelvének használata és védelme (Orosz, 2005a). Ezen jogokat garantálja az 1992. június 25-én elfogadott *Ukrajna nemzeti kisebbségi közösségekről* szóló törvény is. A törvény 6. cikkelye biztosítja az anyanyelven történő oktatást, az anyanyelv tanulását az állami fenntartású oktatási intézményekben (36. számú törvény). A máig hatályban lévő jogszabályt 1996-ban módosították, melynek 6. cikkelye minden Ukrajnában élő állampolgár számára garantálja az oktatás minden formájának hozzáférhetőségét. Ennek tükrében a nemzeti kisebbségi közösségek számára is biztosított az anyanyelvi oktatás (Orosz, 2005a).

Ukrajnában az oroszok, a románok, a moldávok és az Ukrajna nyugati részén elterülő Kárpátalján élő magyarok rendelkeznek olyan kiépült iskolarendszerrel, ahol az oktatás anyanyelven történik és heti több órában oktatják az államnyelvet, illetve kevesebb óraszámban egy európai idegen nyelvet (Orosz, 2005a). Az országban a rendszerváltást követő években a tannyelv szempontjából különböző intézménytípusok alakultak ki:

- 1) az oktatás nyelve az anyanyelv, heti több órában oktatják az államnyelvet és kevesebb számban az idegen nyelvet;
- 2) az oktatás nyelve az ukrán, tehát az államnyelv, idegen nyelv mellett a kisebbség nyelvét és irodalmát is oktatják kötelező óraszámban;
- 3) kéttannyelvű iskoláknak számítanak Ukrajnában azok, ahol egy iskolán belül párhuzamosan anyanyelvi és államnyelvi tannyelvű osztályok működnek. A kétnyelvű oktatás fogalma nem különböző nyelvek oktatására utal, hanem azt jelenti, hogy két tannyelv integrálódik (Vámos, 2016).
- 4) olyan iskolák, ahol az oktatás nyelve az ukrán, vagyis az államnyelv, de a nemzeti kisebbségi tanulók fakultatív óraszámban vagy második idegen nyelvként tanulhatják anyanyelvüket;
- 5) vasárnapi iskolák, amelyek általában olyan szórányvidékeken működnek, ahol nincsenek semmilyen intézményes anyanyelvi tannyelvű iskolák. A vasárnapi iskolákat a civil szervezetek és az egyházak szervezik, az állam nem finanszírozza, de lehetőséget biztosítanak a kisebbségieknek az anyanyelvi oktatáshoz.
- 6) számos esetben a kisebbségi szülők olyan oktatási intézményeket választanak gyermekeik számára, ahol a tannyelv az államnyelv, s nem oktatják a kisebbség nyelvét (Orosz et al. 2011).

A kárpátaljai magyarság szempontjából a rendszerváltás egyik legfontosabb eleme, hogy Magyarország elismerte Ukrajnát független államként, ennek kapcsán megnyíltak a külképviseletek és 1991 decemberében megkötötték a magyar–ukrán alapszerződést (Magyar–ukrán alapszerződés, 1991). A szerződés leszögezi, hogy meg kell teremteni a nemzeti kisebbségek kulturális, nyelvi és vallási identitása védelmének biztosítására irányuló feltételeket (Fedinec, 2012). Pozitívként kiemelhető, hogy megnyíltak a határok, megnövekedett a magyar tannyelvű iskolák száma, lehetővé vált a politizálás, a szervezkedés, a nemzeti szimbólumok használata. Mindennek következtében a kárpátaljai magyar fiatalság számára több lehetőség nyílt az anyanyelven folytatott továbbtanulásra. A függetlenség kikiáltása előtt, 1989-ben megalakult a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség, a kárpátaljai magyarság első átfogó nemzetiségi, érdekképviseleti szervezete. A szövetség céljai között szerepel az anyanyelvi művelődés és az oktatás elősegítése. E cél megvalósítása érdekében létrehozták a KMKSZ Oktatási Bizottságát. Mivel az oktatás területén számos megoldatlan probléma állt fenn, és a

megyei közigazgatás nem tekintette partnernek a bizottságot, megalakítottak egy külön egyesületet, ami kizárólag az oktatás szakmai és politikai kérdéseivel foglalkozik. Ennek eredményeképpen jött létre 1991. december 8-án a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, mint önálló jogi személy (Orosz, 2007; Uő. 2012).

A függetlenség kikiáltását követő években Kárpátalján a magyar nyelvű felsőoktatás szempontjából két nagy periódust különíthetünk el: az egyik 1990, mikor a kárpátaljai magyar fiatalok számára lehetővé vált a magyarországi továbbtanulás, a másik pedig 1993, mikor önálló magyar nyelvű tanárképző főiskola létrehozására fogalmazódott meg gondolat (Orosz, 2012).

### **2.2.2.1. Felsőoktatási expanzió**

A kisebbségi felsőoktatási intézmények kiemelten fontos szerepet játszanak a kisebbségi nemzeti közösségek számára, ugyanis az oktatási intézmények gondoskodnak a kisebbségi helyzetben élő közösség értelmiségéről és tudományos elitjéről (Bacsikai et al. 2015).

A rendszerváltás nemcsak az ukrán oktatáspolitikára gyakorolt nagy hatást, hanem Európa más országaiban is változások történtek az oktatás terén. Az 1990-es években az oktatáspolitikai súlypontja a felsőoktatásra tevődött (Kozma, 2010). Az országhatárok megnyílásával fény derült a határ menti területeken a fokozott elmaradottságra, a határokon átnyúló kapcsolatok megromlására. Az 1990-es években felsőoktatási reformok zajlottak, s határokon túlra kiterjedő oktatási kapcsolatok alakultak ki. Ez idő tájt a közép-európai kisebbségek egyik legfontosabb politikai folyamata az intézményesülés volt (Bárdi – Misovicz, 2010). A felsőoktatásban résztvevő hallgatók aránya világszerte jelentős mértékben megemelkedett. A felsőoktatási expanzió a magyar oktatáspolitikára és a külföldi felsőoktatásra is kiterjed. Ennek hatására születtek meg a kisebbségi egyetemek. A kisebbségi felsőoktatási intézmények létrejöttéhez – annak ellenére, hogy az adott időszakban támogatta-e őket az anyaország támogatáspolitikája – mindig anyaországi felsőoktatási intézmények járultak hozzá. Az akkori támogatáspolitikáról szóló elgondolás szerint Magyarország támogatja az intézményalapítást, az intézmények működtetését pedig a kisebbségi társadalom végzi majd (Kozma, 2011; Bárdi – Misovicz, 2010). Kozma (2006) a felsőoktatás terén az 1990–1994 közötti időszakot történelmi pillanatnak nevezi, melyben hatalmi vákuum alakult ki. Ebben a helyzetben civil kezdeményezéseket indítottak. Számos

egyetemalapító indítványt készítettek a magyarországi felsőoktatási intézmények, a határon túli magyar egyházak, önkormányzatok és alapítványok. A KMKSZ igényeinek megfelelően magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett képzéseket indítottak a határon túli felsőoktatási intézmények bázisán (Kozma, 2006; Kálóczi – Kulcsár Szabó; 2016; Papp Z., 2014).

Ukrajnában a felsőoktatási változások hullámokban történtek meg. Ez azzal magyarázható, hogy nem csupán a felsőoktatás rendszerét kellett átalakítani, hanem az új állam szerkezetét is. A Szovjetunió széthullásával, az 1990-es évek elején alakult ki olyan politikai helyzet Ukrajnában, amely lehetővé tette a kárpátaljai magyar közösség számára, hogy önálló magyar tannyelvű felsőoktatási intézményt alapítson. Erre az igényre kedvezően hatott a felsőoktatási expanzió folyamata Magyarországon és a környező államokban. A magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények létrehozása jól beleillett a felsőoktatás tömegesedésének folyamatába (Ferenc, 2010; Uő., 2011; Kozma, 2006). 1993-ban a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség együttes ülésén egy kárpátaljai magyar tannyelvű tanárképző főiskola létesítéséről hozott döntést. 1993 decemberében megalakult és bejegyezték a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítványt. Az alapítvány célja a magyar tannyelvű főiskola anyagi bázisának megteremtése, az intézmény létrehozása, az alapszabályok bejegyzése és akkreditációja. A magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény létrehozása számos akadályba ütközött (Csernicskó, 2014).

A beregszászi főiskola tárgyi és személyi feltételeit nem lehetett volna megteremteni Magyarország hathatós anyagi támogatása nélkül. Az oktatás személyi feltételeit és a képzés tartalmi részét a nyíregyházi Bessenyei György Tanárképző Főiskola biztosította. A KMFA és a BGYTF speciális tanárképzés beindításáról, vagyis nem nappali és nem is levelező képzésről kötött megállapodást. A tárgyi feltételeket a KMFA biztosította (Orosz, 2007).

A beregszászi főiskola tanárképző intézetként kezdte meg működését. A nemzeti kisebbségek által lakott településeken kiemelten fontos szerepet játszanak a kisebbségi oktatási nyelven folyó tanár- és tanítóképző intézetek. Az intézetek jelentősége abban ragadható meg, hogy növeli kisebbségi területen a diplomások számát, továbbá megteremti az anyanyelvi oktatás feltételeit, illetve az alap- és középfokú oktatás minőségéért is felelős (Keller, 2004). A rendszerváltást követő években létrejövő felsőoktatási politikák második szakaszát Kozma (2006) a konszolidáció szakaszának nevezi. A kilencvenes évek második felétől az ezredfordulóig tartó időszakot a hatalmi

elitek és civilek viszonyának megszilárdulása jellemezte. Ebben az időszakban Ukrajna felsőoktatási politikája még centralizáltabb lett, s legfőbb ideológiája a nemzeti kultúra helyreállítása volt. A felsőoktatás terén is végbement a hatalmi átszerveződés, amely önállóságra, függetlenségre törekedett (Kozma, 2006).

### **2.2.3. A narancsos forradalom után bekövetkező oktatáspolitikai változások**

A 2004-es elnökválasztási küzdelemben a korábbi elnök és Oroszország bizalmát élvező Viktor Janukovics, illetve a nyugatbarát Viktor Juscsenko mérkőzött meg. A hivatalos választási eredmények minimális többséggel Janukovics győzelmét állapították meg. A Juscsenko és Julia Timosenko vezette ellenzék azzal vádolta meg Janukovicsot, hogy a kiélezett küzdelemben választási csalások sorozatának és megfélemlítésnek köszönhető győzelmét. Az elégedetlen ellenzéki tábor tüntetésekké kezdett Kijev utcáin. Juscsenko, kampányának szimbólumaként az optimizmust sugárzó narancssárga színt választotta, melynek nem volt kötődése az ukrán történelemhez. Az „Igen!” jelszóval indított mozgalom csakhamar az ún. narancsos forradalom elnevezést kapta, melynek egyik fő célja új választások kiírása volt. Ukrajna Alkotmánybírósága végül a „narancsosoknak” kedvező ítéletet hozott, s a választások megismétlése mellett foglalt állást. A 2004. december 26-án megrendezett újabb megmérettetésben Juscsenkót választották elnöké. Ezzel győzött a narancsos forradalom (Jekelcsik, 2014).

A magyar állam továbbra is felelősséget vállalt az Ukrajnában élő magyar kisebbség oktatási, kulturális fejlődéséért. Az új ukrán államfő beiktatása alkalmából Mádl Ferenc, Magyarország akkori köztársasági elnöke így fogalmazott: *„Magyar részről többek között azért is követjük figyelemmel Ukrajna fejlődését, mert köztudott, hogy az ország polgárai között magyar nemzetiségűek is vannak. Az ukrainai magyar kisebbség, oktatási, kulturális intézményei segítségével komoly erőfeszítéseket tesz szűkebb pátriája fejlődése érdekében...”* (idézi Fedinec, 2012: 111).

A narancsos forradalmat követően Ukrajnában monolit nemzetállamot kívántak létrehozni. A legfőbb cél az ukrán államnyelv pozíciójának megerősítése volt. A nemzetépítésben kiemelten fontos szerepet kapott a következő években az államnyelv. Az ukrán politikai hatalom a nemzetállam építésére a leghatékonyabb eszközt az oktatásban látta. Az ukrainai oktatási reformok az ukrán nyelv oktatásának megerősítését célozták meg (Csernicskó, 2009). Ezekben az években Ukrajnát gyakorlatilag egynyelvű, ukrán nyelvű állammá kívánták változtatni. Az oktatáspolitikát e cél megvalósítása

érdekében formálták. Az országban olyan oktatáspolitikai gyors oktatáspolitikai törekvések megvalósulását irányozták elő, amely a nem ukrán tannyelvű iskolák számára átírányítási (tranzitív) oktatási modell bevezetését célozta meg (Cserniczkó, 2009).

### **2.2.3.1. A bolognai rendszer hatásai Ukrajnában**

Kozma (2006) a felsőoktatási politika változásainak harmadik szakaszát visszaállamosodásként definiálja. Ez a folyamat az 1990-es évek végén következett be. Magyarország Európai Unióhoz történő csatlakozása nagy hatással volt az ország felsőoktatási politikájára (Kozma, 2006). Ukrajna ugyan nem tagja az Európai Uniónak, de a bolognai folyamatot egyfajta lehetőségnek és ugródeszkának tekintette az uniós csatlakozás útján. A bolognai rendszerhez történő csatlakozás az ország felsőoktatáspolitikájára jelentős hatást gyakorolt (Orosz, 2009b).

1999-ben Bolognában 29 ország oktatási minisztere írta alá a Bolognai Nyilatkozatot, ami által elindult a bolognai folyamatnak nevezett nagy felsőoktatási reform (Hrubos, 2005). A reform lényege, hogy az Európai Unióhoz tartozó országok felsőoktatási rendszerét szerkezetileg összehangolja, és a kreditrendszer bevezetésével átjárhatóvá tegye, ezzel is segítve az unió egységesülését. A korábbi, legtöbb országra jellemző osztatlan ötéves egyetemi képzést két szintre bontották. Ukrajna 2005. május 19-én csatlakozott a bolognai folyamathoz. A reformok eredményeképpen átalakították a felsőoktatás szerkezetét, de több elem megmaradt a szovjet oktatási rendszerből (Kovács, 2014).

Ukrajnában ekkor tértek át a többszintű képzésre és a kreditrendszerre. A bolognai folyamathoz történő csatlakozás egyik legfontosabb felsőoktatásra gyakorolt hatása, hogy átalakult a felsőoktatás struktúrája. A felsőoktatási képzést három szintre osztották fel:

- Baccalaureus (BSc, BA, bakalavr);
- Specialist (SSc);
- Mesterképzés (MSc, MA, magiszter).

1. Alapképzés – BSc-szint (bakalvr-képzés) – a főiskolák és egyetemek alapképzése, melyekre a külső független tesztvizsgák eredményeivel jelentkezhetnek az érettségivel rendelkező felvételizők. A képzés 4 éves, mely sikeres elvégzése után alapidiplomát kapnak a hallgatók.

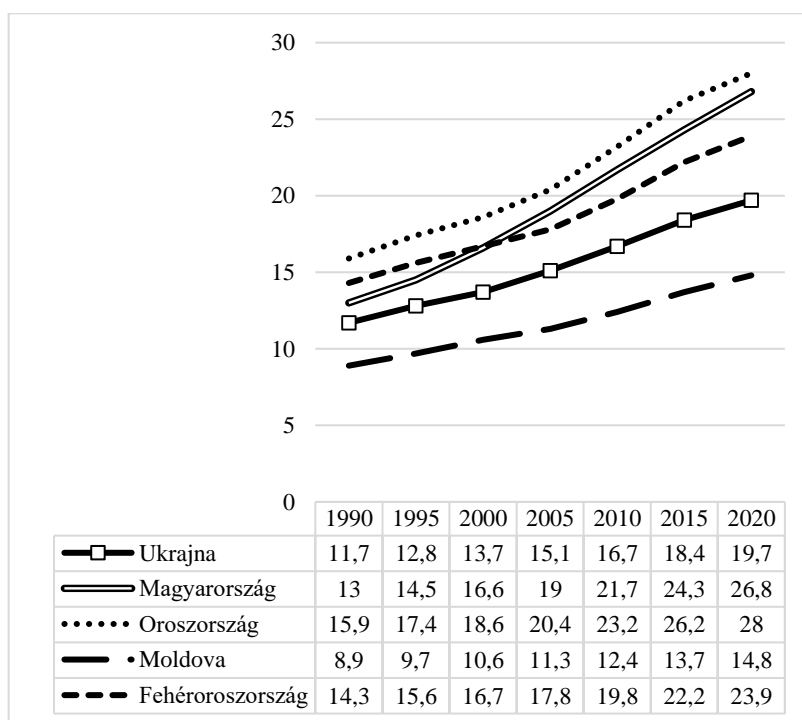
2. Specialist szint – az alapképzés és a mesterképzés közé beékelődött egyéves képzés, amely sikeres elvégzése után a mesterfokozatú diplomával egyenértékű

oklevelet vehettek át a hallgatók (Orosz, 2012) Erre a képzési formára utoljára 2016-ban jelentkezhettek az alapidplomával rendelkezők. 2017-ben a specialist szintet végleg eltörölték. Másfél, illetve két éves mesterképzés váltja fel. A BSc-/ BA-képzést várhatóan háromévesre szűkítik, de jelenleg négyéves képzésként működik (vö. Ukrajna felsőoktatási törvénye).

3. Mesterképzés – (MSc, MA, magiszter), azok a hallgatók felvételizhetnek erre a képzési szintre, akik elvégezték az alapképzést és BSc/BA szintű diplomával rendelkeznek. Ezentúl Ukrajnában is ez a szint képi a bolognai rendszer második fokát. Ez a mesterfokozat felel meg a bolognai rendszer bevezetése előtti egyetemi diplomának, amit az osztatlan egyetemi képzésben ötödik évfolyam után szerezhettek meg a hallgatók. A mesterszintű oklevél megszerzése után a diplomás fiatalok elhelyezkedhetnek a munkaerőpiacon, vagy PhD-képzésre jelentkezhetnek (Orosz, 2005a).

A bolognai rendszerhez történő csatlakozást követően Ukrajnában is növekedett a felsőfokú végzettségűek aránya. Az alábbi ábra azonban jól szemlélteti, hogy Ukrajna a felsőfokú végzettséggel rendelkezők növekedési arányát tekintve – Moldova kivételével – elmarad a szomszédos országokétól (3. ábra).

3. ábra: A felsőfokú végzettségűek aránya a 15 éves és idősebb népességben belül, országoként



Forrás: Wittgenstein Centre adatai alapján.

Ukrajna csatlakozása a bolognai rendszerhez számos oktatáspolitikai folyamatot indított el az országban. Egyrészt a korrupció elnyomása miatt, másrészt a középfokú oktatás minőségének emelésére, az ukrán oktatási rendszer az európai mintához való integrálása és a felsőoktatási intézményekbe történő egységes felvételiztetés céljából Viktor Juscsenko, Ukrajna elnöke 2005. július 4-én *Az ukrainai oktatás működését és fejlődését biztosító elengedhetetlen intézkedésekről* adott ki rendeletet. A rendelet végrehajtására 2005-ben létrehozták az Ukrán Oktatás-minőségértékelő Központot (Український центр оцінювання якості освіти), melynek célja volt, hogy felmérjék a felvételizők tárgyi tudását. A bolognai rendszerre hivatkozva egységes felvételi rendszert vezettek be. Ennek következtében független vizsgaközpontokban kell emelt szintű érettségi vizsgát, úgynevezett külső független tesztvizsgát tenni. Kárpátalján nem létesítettek vizsgaközpontot, a megyét az Ivano-frankivszki központhoz csatolták. Ez nagy elégedetlenséget váltott ki a helyi pedagógusok és az értelmiség körében. Az egységes felvételi rendszer célja, hogy esélyegyenlőséget biztosítson a felvételi vizsgánál. Sztanyiszlav Nikolajenko, akkori ukrán oktatási miniszter 2007. július 13-án elrendelte, hogy a 2008/2009-es tanévben minden felvételizőnek, aki ukrainai felsőoktatási intézményben kíván továbbtanulni, emelt szintű ukrán nyelv és irodalom tesztvizsgát kell tennie, bármilyen szakra jelentkezik. Viktor Juscsenko véleménye szerint a fejlett európai állam létezésének feltétele az egységes államnyelv (Orosz, 2009b; Cserniczkó, 2012). Sztanyiszlav Nikolajenko rendeletének értelmében a felvételizőknek az ukrán nyelv és irodalom emelt szintű érettségi mellé választhatóan, szakiránynak megfelelően, Ukrajna történelméből vagy matematikából is független tesztvizsgát kell tenni. A rendelet szerint minden felvételiző – a kisebbségi tannyelvű iskolák végzősei is – csak ukrán nyelven tehetik ezt le. A lépés jelentősen megnehezítette a kisebbségi, többek között a magyar tannyelvű iskolások esélyeit. Ivan Vakarcsuk, következő oktatási miniszter 2007. december 25-én kelt rendeletével módosította előde rendeletét, melyben a nemzetiségi iskolák végzősei számára szaknyelvi szójegyzet használatát engedélyezte a vizsgán (1171-es számú rendelet). Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának 2008. január 24-én kelt rendelete ismét változásokat eredményezett, a kisebbségi tannyelvű iskolák végzősei a szakvizsgákat az oktatás nyelvén tehetik le (33-as számú rendelet). Az ukrán nyelv és ukrán irodalom emelt szintű tesztvizsga továbbra is minden szakra kötelező felvételi vizsgatárgy maradt. Pozitívumként tudható be, hogy leszámítva az ukrán nyelv és irodalom vizsgát, az egységes tesztvizsgák eredményei alapján meg lehet határozni a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák helyét az ukrán iskolarendszeren belül.

A 2010-es elnökválasztást Viktor Janukovics nyerte. A választást követően az oroszbarátnak titulált Dmitro Tabacsnik lett az ukrán oktatási miniszter. Tabacsnik módosított a rendeleten, de jelentőségteljes változás nem következett be az oktatáspolitikában. A Janukovics által kinevezett kormány engedélyezte, hogy a szaktárgyakból lefordítsák az anyanyelvű oktatással rendelkező kisebbségek nyelvére a független tesztvizsgák kérdéseit. Az ukrán nyelv és irodalom emelt szintű érettségi vizsga továbbra is minden szakra kötelező felvételi vizsgatárgy lett. A vizsgán mindenkinek az ukrán nyelvű, ukrán iskolákban érettségiző és ukrán nyelv és irodalom szakra felvételizőknek készült tesztet kellett teljesíteni. Ez hátrányosan érintette a nem ukrán anyanyelvű felvételizőket, mert az eredmények jelentősen ronthatták az átlagpontokat, s ezáltal eleshettek az államilag finanszírozott helyektől. Aki ukrán nyelvből és irodalomból nem érte el az állam által meghatározott alsó ponthatárt, az be sem nyújthatta jelentkezését egyik felsőoktatási intézménybe se, még akkor sem, ha a szaktárgyból kimagaslóan teljesített. Ezt próbálták ellensúlyozni, s könnyítésként bevezették, hogy aki a szaktantárgyból 170 pontot szerez, abban az esetben is jelentkezhet felsőoktatási intézetbe, aki ukrán nyelvből és irodalomból nem érte el az alsó ponthatárt (Cserniczkó, 2012; Orosz, 2015).

A külső független tesztelés nem biztosít esélyegyenlőséget a magyar anyanyelvű, magyar tannyelvű iskolák érettségizői számára, ugyanis a vizsga követelményei megegyeznek az ukrán tannyelvű iskolákban érettségizők, a nem államnyelven tanulók elé állított követelményekkel (Orosz – Pallay, 2021). Ennek hatására számos kárpátaljai magyar iskolában érettségiző Magyarországon folytatja tanulmányait. Ezzel a kárpátaljai diákok körében még inkább felerősödött a tanulmányi célú mobilitás. Ezt segítette az ukrainai felsőoktatási intézmények felvételi szabályzata, amely szerint a külső független tesztelés bevezetését követő években csak azoknak az érettségizőknek kellett részt venni az emelt szintű tesztvizsgán, akik ukrainai felsőoktatásban kívánták folytatni tanulmányaikat. A többiek belső iskolai érettségit tehettek. Magyarország felsőoktatási intézményei elfogadták a belső érettségi vizsgákat. A külső független tesztelés hivatalos honlapján Ukrajna valamennyi iskolájának összesített eredménye megtalálható. A statisztikai adatok alapján jól kirajzolódik, hogy 2015-ig a magyar tannyelvű iskolák végzős diákjainak jelentős része nem jelentkezett be a független tesztvizsgára. Feltehetően ezek a diákok Magyarországon kívánták folytatni tanulmányaikat. A feltételezésre utal az is, hogy Kárpátalja magyar tannyelvű tehetséggondozó

intézményeiből (gimnáziumok, líceumok) csekély számban jelentkeztek a külső független tesztvizsgákra.

A 2008/2009-es tanév végén 1 074 kárpátaljai magyar érettségiző közül 535 fő jelentkezett az ukrain felsőoktatás bemeneteli követelményeként megszabott emelt szintű érettségire. Közülük 300 diák tudta elérni ukrán nyelvből és irodalomból a továbbtanuláshoz szükséges alsó ponthatárt. Ez azt jelenti, hogy a 2008/2009-es tanévben a kárpátaljai magyar fiatal érettségizők ezen évfolyamának mindössze 28%-a volt jogosult arra, hogy benyújtsa jelentkezését az ukrain felsőoktatási intézményekbe továbbtanulás céljából. Mivel sokan kiszorultak ebből a lehetőségből, ezért Magyarországot választották. Az ukrain felsőoktatás bementi követelményeinek megfelelő hallgatók közül is többen az anyaországban kezdték meg felsőoktatási tanulmányaikat. Soós Kálmán, a II. RF KMF akkori rektora főiskolai tanévnyitó beszédében közölte: a 2009/2010-es tanévet 38 állami ösztöndíjas, 94 levelező tagozatos és 30 előkészítő diák kezdte Magyarországon (hk, 2009).

2017-től minden érettségiző számára kötelező részt venni a független tesztvizsgákon, függetlenül attól, hogy nem ukrain felsőoktatási intézményben kíván továbbtanulni, vagy esetleg nem is szándékozik jelentkezni egyetemre vagy főiskolára. 2018-tól tanévben három tárgyból kell emelt szinten érettségit tenni a végzős diákoknak. Az ukrán nyelv és irodalom továbbra is mindenki számára kötelező, a másik tárgy választhatóan Ukrajna történelme, matematika vagy biológia. Harmadik vizsgatárgyat abban az esetben kell választani, ha az érettségiző felsőoktatási intézményben kíván továbbtanulni. A független tesztvizsgán elért eredmények a felvételi pontszámokat és az érettségi jegyeket is jelentik. Ennek következtében életbe lép a diákmobilitás egy sajátos válfaja, amelyet kényszermobilitásnak nevezünk (Szamborovszkyné Nagy, 2013; Orosz, 2015; Csete et al. 2010; Ukrán Oktatás-minőségértékelő Központ; Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma: A 2018-as felvételi feltételei).

Malyarenko (2013) tanulmányában bemutatja, hogy a 2004-es narancsos forradalom győztese létrehozta ugyan egy nemzetiségi és vallásügyekkel foglalkozó állami főhatóságot (2006), viszont ezt az oroszbarát Viktor Janukovics elnök 2010-ben megszüntette. A Juscsenko vezette narancsos koalíció és a Janukovics-féle *Régiók Pártja* követte azt az 1991 óta tartó gyakorlatot, amely a kisebbségpolitikát az aktuális politikai csatározások eszközévé silányította. A rivális felek az etnikai mobilizációt használták fel hatalmi pozíciójuk megtartására, ami politikai instabilitáshoz és társadalmi konfliktusokhoz vezetett. Az ukrán kisebbségpolitikát szabályozó hazai és nemzetközi

kötelezettségvállalások ellenére nem jött létre a kisebbségvédelem hatékony mechanizmusa (Malyarenko, 2013). Az oktatás terén a kisebbségi jogokat jelentős mértékben szűkítő intézkedések azt sugallják az országban élő nemzeti kisebbségek felé, hogy csak akkor lehetnek eredményesek, ha feladva anyanyelvüket, ukrán tannyelvű iskolákat választanak. Az oktatáspolitikát asszimilációs célokra fordították (Cserniczkó, 2009; Kovács, 2015).

#### **2.2.4. Az ukrán oktatáspolitikai alakulása a Majdan után**

A Juscsenko elnök és Timosenko miniszterelnök vezette ún. narancsos koalíció a két fél közötti ellentétek kiegyezésével csakhamar ingatagga tette az ukrán belpolitikai helyzetet. A hatalomért folytatott küzdelemből a Timosenko vezette *BJUT (Julia Timosenko Blokkja)* és a Janukovics-féle *Régiók Pártja* erősödött meg, míg Juscsenko *Mi Ukrajnánk* mozgalma egyre inkább veszített népszerűségéből (Jekelcsik, 2014). A következő elnökválasztást (2010) Viktor Janukovics nyerte, s csakhamar a hozzá közel álló *Régiók Pártja* alakíthatott kormányt. A Janukovics kormányzat Ukrajna jövőjét a regionalizációban látta. Ennek érdekében 2012-ben elfogadtak egy regionális nyelvekről szóló törvényt, amely engedélyezte, hogy azokban a közigazgatási egységekben (településeken, járásokban, megyékben), ahol egy adott kisebbség a lakosság tíz százalékát teszi ki, ott a kisebbség nyelve hivatalos nyelv lehessen (2012-es nyelvtörvény). Az elnök tárgyalásokat folytatott az euro-atlanti integrációról, de egy Vlagyimir Putyin orosz államfőtől kapott kecsegtetőbbnek tűnő ajánlat hatására elutasította az Európai Unió társulási szerződés aláírását (Sz. Bíró, 2014). Janukovics lépése csalódást keltett a nyugatbarát ukrán pártok és állampolgárok körében. 2013 novemberében tüntetések kezdődtek Kijev főterén, a Majdanon. Az ellenzéki ukrán mozgalom, amely élvezte az Európai Unió és az Egyesült Államok támogatását, az Euromajdan elnevezést kapta. A tüntetők oldaláról számos halálos áldozatot követelő eseményeknek nemzetközi közbenjárással próbáltak véget vetni. 2014. február 21-én három uniós ország (Németország, Franciaország és Lengyelország) külügyminisztere, az ukrán ellenzék vezetői és Janukovics elnök által kötött megállapodás több engedményt tett (előre hozott elnökválasztás, elnöki jogkör csökkentése, koalíciós kormány) a tüntetőknek. Az aláírást követő éjszakán máig ismeretlen mesterlövészek tüzet nyitottak a Majdanon a tüntetőkre és a rendőrökre. Az események eskalálódtak. A tüntetők a Majdan téren maradtak, s nem fogadták el a megállapodást. Egy esetleges számonkérés

lehetőségétől tartva, Janukovics Oroszországba távozott. Az ukrán parlament február 22-én megfosztotta elnöki hatalmától Janukovicsot, s az államfői teendőket a házelnöki tisztséget betöltő Olekszandr Turcsinov vette át. Az Euromajdant támogató erők koalíciós kormányt alakítottak, melynek élére az ukrán törvényhozás Arszenyij Jacenyukot választotta (Deák, 2014; Sz. Bíró, 2014; Cserniczkó, 2016).

#### **2.2.4.1. Az ukrainai nyelvpolitika változása és hatása a kisebbségek oktatására**

2014. február 23-án a Majdan-tüntetések után hatalomra került ukrán törvényhozás a 2012-ben elfogadott nyelvtörvény<sup>1</sup> eltörlését szavazta meg. A határozatot azonban – kül- és belföldi tiltakozások hatására – nem írta alá Turcsinov ideiglenes államfő. A kisebbségi nyelvhasználati jogok szűkítésének felvetődése miatt az ország nemzeti kisebbségei, elsősorban az orosz ajkú állampolgárok felemelték hangjukat. Ennek nyomán Oroszország a helyi orosz közösség jogainak védelmezőjeként ürügyet talált az ukrainai beavatkozásra. Fontos megjegyezni, hogy a Kijevből induló Euromajdan-mozgalom elsősorban az ország nyugati megyéire terjedt át, míg a *Régiók Pártja* szavazóbázisának számító Krimre és Kelet-Ukrajnára (Donbász) ez a folyamat nem volt annyira jellemző. A putyini vezetés felségjelzés nélküli alakulatokkal elfoglalta a Krímet, majd ezt követően támogatta a kelet-ukrainai szakadár megyék (Donyeck és Luhanszk) ukrán kormányerőkkel szembeni fegyveres harcát, előidézve ezzel a máig is tartói „ukrainai válságot” (Cserniczkó, 2016. ö. Fedinec, 2015; Laruelle, 2015; Rutland, 2015; Rácz, 2015).

A Majdan óta az Ukrajnában zajló hivatalos nyelvpolitika arról szól, hogy az ukrán vagy az orosz nyelv használatát előmozdítsák a másik nyelv háttérbe szorításával. Az országban a nyelvi jogszabályokat nem következetesen használják. A kérdés folyamatosan kampánytémává vált, elterelve ezzel a figyelmet az országban jelenlévő gazdasági és szociális problémákról. Ennek hatására az átpolitizált nyelvkérdés 2014-ben a politikai válság és a fegyveres konfliktus kitörésének egyik indoka volt. A fent említett tényezők hatására szükségessé vált az ukrainai oktatásügy megreformálása. Új oktatási

---

<sup>1</sup> A Viktor Janukovics elnök idején hatályba lépő (2012. augusztus 10.) nyelvtörvény az ukrán mint államnyelv mellett 18 regionális vagy kisebbségi nyelvet – köztük a magyart – sorol fel. A törvény lehetőséget ad a regionális vagy kisebbségi nyelv állami és önkormányzati hivatalokban való használatára, amennyiben az adott közigazgatási egységben a jogszabályban feltüntetett „nyelvek közül egy (vagy több) anyanyelvi beszélőinek aránya eléri a 10%-ot” (Cserniczkó–Fedinec, 2015: 219–220.).

törvényt dolgoztak ki, amely 2016 áprilisában került a törvényhozás napirendjére. Az ukrán parlament első olvasatban 2016. október 6-án, második olvasatban 2017. szeptember 5-én fogadta el az új oktatási törvényt. Ennek értelmében a 11 éves középiskolai oktatást 12 évesre alakítják át. Az új struktúra 4+5+3 szerkezetű és változott a megnevezésük is. Az 1–4. osztály továbbra is elemi iskola, az 5–9. osztályt gimnáziumnak hívják, ez az általános iskola. A teljes középiskolai képzés harmadik fokozata a 10–12. osztály, ezt líceumnak nevezik. Az új törvény elírásait fokozatosan vezetik be, a legfontosabb változások beindítása 2018. szeptember 1-től vannak előírva (Fedinec – Cserniczkó, 2017).

A törvény 7. cikkelye foglalkozik a tannyelvvel. Ez a passzus drasztikus módon csökkenti a kisebbségek nyelvén folyó oktatási jogot. A 7. cikkely értelmében a nemzeti kisebbségek tartozók, úgy mint a bizonyos területen tömbben élő oroszok, magyarok, románok stb. számára csak az 1–4. osztályban, tehát elemi szinten garantált az a jog, hogy anyanyelvükön tanuljanak. Ötödik osztálytól kezdve folyamatosan bővítik az ukránul tanult tantárgyak arányát. Kilencedik osztályra a tárgyak hatvan, a líceumi szinten pedig a tárgyak nyolcvan százalékát kell ukrán nyelven oktatni. A törvény 7. cikkelyének értelmében a felsőoktatásban is megszűnik a kisebbségek anyanyelvi oktatása. A szükséges ismereteket a kárpátaljai magyar fiataloknak – az Ukrajnában élő nemzeti kisebbségi sorstársaikhoz hasonlóan – egy számukra idegen nyelven kell elsajátítaniuk. Ennek bevezetése az állampolgárok közötti esélyegyenlőség látszatát is megszüntetné. A versenyképes tudás megszerzése csak az ukrán nyelv megfelelő szintű ismeretével valósulhatna meg. Az új törvény szellemiségét markánsan képviselő Lilija Hrinevics, jelenlegi ukrán oktatásügyi miniszter szerint ennek módja az, hogy az ötödik osztálytól kezdve az államnyelv válna az oktatás nyelvévé, függetlenül attól, hogy az adott iskola tanulói ukránok, oroszok, magyarok, románok, szlovákok, lengyelek (Hodinka Intézet, 2017). Az új törvény 7. cikkelyét a kisebbségek elfogadhatatlannak tartották és számos nemzetközi fórumnál tiltakoztak.

Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa 2019. április 25-én elfogadta az „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról” című törvényt. A törvény nem oldotta fel a nyelvi kérdés körül kialakuló társadalmi feszültséget, a jogszabály további konfliktusok forrása. A nyelvtörvény szerint, miután az új oktatási törvény kimondta, hogy Ukrajnában minden állami intézmény ukrán, azok falain belül mindenki köteles ukránul beszélni, a személyi kommunikációk szintjén is, és a hivatali kommunikációban is. Ez azt jelenti, hogy a tanári és szülői értekezleteken, az iskolai rendezvényeken, az osztályfőnöki

órákon is ukránul kell beszélni, még abban az esetben is, ha mindenki ismeri a kisebbségi nyelvet. Az iskolai dokumentációt is ukrán nyelven kell vezetni, és a szemléltetőket is ukránul kell kirakni. A Velencei Bizottság is élesen reagált az elfogadott törvényre, felszólítva Ukrajnát, hogy helyezze hatályon kívül a kisebbségek nyelvhasználatáról szóló azon rendelkezéseket, amelyek nem objektív elveken alapszanak (Cserniczkó et al. 2020).

Az oktatási minisztérium adatai szerint Ukrajnában a tanulók 89,9%-a ukrán tannyelven tanul. Csupán az ukrainai tanulók 10,7%-a tanul más tannyelven. Mégis azt feltételezik, hogy az ukrán nyelv fejlődését, az anyanyelv funkcióit az ország tanulóinak tizedrésze veszélyezteti.

3. táblázat: Az ukrainai iskolák tanulóinak száma nemzetiségi megoszlás szerint

<b>Tannyelv</b>	<b>Tanulók száma</b>	<b>Aránya (%)</b>
<b>ukrán</b>	3 281 644	89,29
<b>orosz</b>	356 262	9,69
<b>román</b>	16 808	0,46
<b>magyar</b>	15 172	0,41
<b>moldáv</b>	2 984	0,08
<b>lengyel</b>	1 594	0,04
<b>angol</b>	400	0,01
<b>szlovák</b>	134	0,00
<b>bolgár</b>	78	0,00
<b>Összesen</b>	3 675 076	100

Forrás: Ukrajna Oktatásügyi Minisztérium adatai alapján saját szerkesztés.

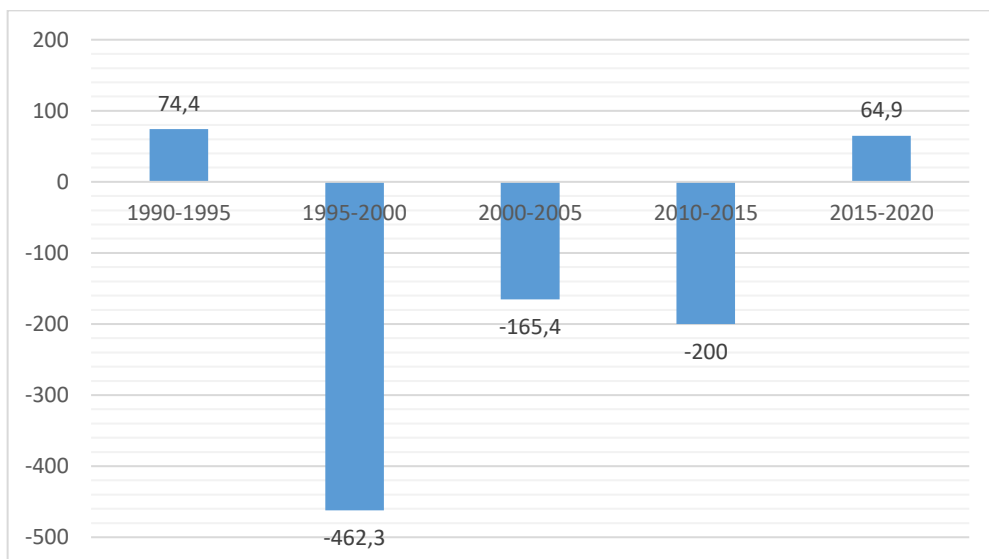
A szeptember 5-én elfogadott új oktatási törvény 7. cikkelye több jogi normával is szembemegy: ellentmond a Moldáviával, Romániával és Magyarországgal kötött kétoldalú szerződéseknek s azon ukrán törvénycikkelyeknek, amelyek biztosítják a nemzeti kisebbségek nyelvi jogainak védelmét. Ezen kívül az Ukrajnában élő nemzeti kisebbségekre vonatkozó törvényben szerepel, hogy az ukrán állam minden etnikum számára garantálja a nemzeti kulturális autonómiát. Mindez magába foglalja az anyanyelv használatát és az azon való tanulást az állami intézményekben. Ukrajna számos nemzetközi jogegyezményt ratifikált, amelyek közvetlen hatással vannak a nemzeti kisebbségek nyelvére. *A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai kartája* magába

foglalja a nemzeti kisebbségek védelméről szóló keretegyezményt, a nemzeti vagy etnikai, vallási és nyelvi kisebbségekhez tartozó személyek jogairól szóló nyilatkozatot, az emberi és alapvető szabadságjogok védelméről szóló egyezményt. Az új oktatási törvény szembemegy az ország nemzetközi szerződésekben vállalt kötelezettségeivel, amelyek megtalálhatók Ukrajna Alkotmányában.

#### 2.2.4.2. Elvándorlási hajlandóság

A 2014 óta észlelhető kisebbségellenes nyelvhasználat és az anyanyelv tanulásának visszaszorításával kapcsolatos nyomás mellett a kárpátaljai magyarokra, főleg a fiatal férfiakra legnagyobb hatással a donyecki és a luhanszki katonai események voltak, A konfliktus kirobbanása után elkezdődtek a katonai besorozások. Az ország fiataljainak egy része nem kívánt részt venni ebben a katonai konfliktusban, inkább külföldön vállaltak munkát. A harcok időnként lecsillapodtak, azonban Ukrajna keleti részén máig vannak összecsapások. Emiatt az ország keleti feléről nyugat felé menekülnek. A politikai események következtében az országot súlyos gazdasági válság sújtja, így egyre többen döntenek a külföldi munkavállalás mellett. Ezt bizonyítja a Wittgenstein Centre adatbázisa, amelyben fellelhető az ukrajnai kivándorlás és bevándorlás különbsége ezer főben. Az adatok tükrözik, hogy a 2015–2020-as időszakban a migráció a kivándorlás irányába tolódott el. Az ukrajnai kivándorlás és a bevándorlás különbségét a 4. ábra szemlélteti.

4. ábra: A kivándorlás és a bevándorlás különbsége ezer főben Ukrajnában korszakonként



Forrás: Wittgenstein Centre.

*Ukrajna Ifjúsága – 2015* (Молодь України – 2015) címmel szervezett kutatást Ukrajna Ifjúsági és Sportminisztériuma. A minisztérium honlapján ukrán és angol nyelven elérhetőek a kutatás eredményei. A kutatás során 2 852, 14 és 35 év közötti ukrán fiatal kérdeztek társadalmi aktivitás, mobilitás, migrációs törekvések, hazafias érzelmek, anyagi helyzet, oktatás, képzés, munkavállalás, egészségi állapot, sportolási szokások, ifjúságpolitika témakörökben. A kutatás eredményei alapján jól kirajzolódik, hogy a 2013 tavaszán kezdődött Euromajdan, a Krím megszállása, illetve a 2014 tavaszától tartó „hibrid háború” miatt az ukrán fiatalok körében felerősödött a hazafias öntudat. A megkérdezettek 44%-a nem szeretné elhagyni Ukrajnát, 38%-a tervezi, hogy bizonyos időre külföldre megy tanulni vagy dolgozni, 13%-a lehetőséget keres, hogy el tudja hagyni az országot, 4%-a pedig a lehető leghamarabb emigrálni akar Ukrajnából. Az országot elhagyni kívánó fiatalok 58%-a nem tartja megfelelőnek a munkalehetőségeket, illetve az életkörülményeket, a megkérdezettek 56%-a pedig azon az állásponton van, hogy Ukrajnában hiányzik a demokrácia és a jogállamiság. Ennek következtében elhatározzák az elmozdulást (Volosevits et al. 2015; Vö. Cserniczkó – Hires László, 2017).

2016-ban a kijevi oktatási tárca kérésére ismét elvégezték a kutatást, azonban az „ideiglenesen” orosz megszállás alatt lévő Krím, Luhanszk és Donyeck megyére nem terjedt ki a kutatás. Ennek eredményeképpen kisebb reprezentatív mintát vettek alapul, mintegy 1 200 fiatalot kérdeztek meg a kutatás során. Az eredmények alapján a megkérdezettek 44,9%-a Ukrajnában kíván élni, 28,3%-a tervezi, hogy bizonyos időre külföldre megy, 12,3%-a tervezi, hogy bizonyos időre külföldre megy tanulni vagy dolgozni, 12,3%-a lehetőséget keres az emigrálásra, 4,2%-a pedig a lehető leghamarabb el akarja hagyni az országot (Dmytruk et al. 2016).

Az Euromajdant követő években a kárpátaljai magyar fiatalok körében is felerősödött az emigráció, s leginkább Magyarországot célozták meg. A továbbtanulni vágyó fiatalok körében megkönnyíti az elmozdulási hajlandóságot a magyar állam által biztosított támogatáspolitikája. 2010-ben elfogadták a visszahonosítási törvényt, a kárpátaljai magyarságnak is lehetősége nyílt a kettős állampolgárság megszerzésére. Ennek következtében számos külföldi munkalehetőséget ragadtak meg a kárpátaljai fiatalok.

### **2.2.5. Összegzésül a kárpátaljai oktatáspolitikáról**

Az ukrajnai oktatáspolitikát a kisebbségi nemzeti közösségek szempontjából kettősség jellemzi: egyszerre megfigyelhető az európai hatás és az ukránosítás. A politikai és gazdasági változások során számos pozitív célkitűzést hajtottak végre az oktatáspolitikai terén. Ide sorolhatók az Európai Unió felé nyitó lépések, mint például a bolognai rendszerhez történő csatlakozás. Hiába mondható el, hogy az ország oktatáspolitikai szempontból az Európai Unió felé törekszik, ha a kisebbségek jogait illetően visszafejlődés tapasztalható. Mindez igazolja Papp Z. (2008) megállapítását, miszerint a szovjet korszakból megmaradó rendszer, a független Ukrajnában bekövetkező változások és az Európai Unióval kötött szerződésekből fakadó kötelezettség összeegyeztetése miatt kialakuló konfliktusok instabillá tették az ukrajnai kisebbségek oktatáspolitikai helyzetét.

A kárpátaljai magyarság Ukrajnán belül speciális helyzetet tudhat magáénak. Kárpátalja Ukrajna legnyugatibb megyéje, amely négy Európai Uniós országgal határos. Ebben a közigazgatási egységben a magyarság száma meghaladja a 10%-ot. Az ukrán oktatáspolitikai az itt élő magyarokra nemzeti kisebbségként tekint, nem pedig őshonos lakosságként tartják őket számon. Kárpátaljai magyarsága a szovjet rendszerben szerzett jogként tanulhatott anyanyelven az óvodától az egyetemig, így kiterjedt intézményhálózattal bírt. A kárpátaljai magyarság megörökölt jogokat élvezett a rendszerváltást követő években. A Szovjetunióban biztosított kisebbségi jogok a bolognai folyamatra hivatkozva bevezetett felvételi reformig megmaradtak az országban. Leonyid Kucsma elnöksége (1996–2004) idején ezeket a jogokat nem is feszegették; ebben az időszakban asszimilációs kisebbségpolitikával nem foglalkoztak. A függetlenség előestéjén a kárpátaljai magyarság rendelkezett magyar tannyelvű óvodákkal és iskolákkal, mégsem volt teljes körű iskolahálózatuk, ugyanis nem működött magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény. A rendszerváltást követő években tovább működtek a magyar tannyelvű oktatási intézmények és felsőoktatási intézmény létrehozására is igény született. A magyar tannyelvű főiskolát az Európán végigsöprő felsőoktatási expanzió hatására meg is valósították alapítványi magánintézményként, állami támogatás nélkül.

A narancsos forradalom célul tűzte ki az Európai Unióhoz való közeledést. Ám az akkor hatalomra kerülő erők kétarcúságára jellemző, hogy a nagypolitikában hangoztatott demokratikus változások meghirdetésével párhuzamosan a háttérben, ebben az időszakban kezdődött meg a kisebbségi jogok korlátozása.

Az Euromajdan során gazdasági és politikai értelemben erőteljesebb nyugathoz fordulás figyelhető meg. Az Európai Unióval különböző társulási szerződések jöttek létre. A nyugati értékek iránti elköteleződés azonban nem valósult meg, s ez leginkább a kisebbségi politikában tapasztalható. Az ukrajnai háború következtében a kijevi vezetés bizalmatlan lett a kisebbségek irányában, főleg az orosz kisebbséggel szemben. A kialakult bizalmatlan légkör negatívan hat a kárpátaljai magyarság országos megítélésére is. Ez abban is megnyilvánul, hogy a korábban szerzett jogokat egyre inkább korlátozzák, dacára annak, hogy az ország nemzetközi kötelezettségeket tett ezek megtartására. *(A regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája, a Moldáviával, Romániával és Magyarországgal kötött kétoldalú szerződéseknek s azon ukrán törvénycikkelyeknek, amelyek biztosítják a nemzeti kisebbségek nyelvi jogainak védelmét.)*

## **2.3. A Balassi Intézet egyetemi előkészítőjének múltja és jelene**

A rendszerváltás utáni években az anyanyelven tanulni vágyó kárpátaljai fiatalok magyarországi intézményekben szerettek volna továbbtanulni, de ennek anyagi és a két rendszer közötti tantervi eltérés miatt bizonyos fokú tudásbeli hiányosságok is mutatkoztak. A Magyarországon továbbtanulni vágyó kárpátaljai fiatalok számára a Nemzetközi Előkészítő Intézet ugródeszkeként szolgált az anyaországi felsőoktatási továbbtanuláshoz. A külföldiek számára kidolgozott magyarországi támogatáspolitikája célja volt, hogy a határon túli magyar hallgatók az anyaországban szaktudást szerezzenek, majd visszatérve szülőföldjükre otthon kamatoztassák tudásukat (Epare, 2008). A Balassi Intézet előkészítő képzése sajátos helyet foglal el a magyarországi oktatási intézmények között. A magyar oktatástörténetben az intézet megalakulásáig az volt a gyakorlat, hogy az anyaországi diákok tanultak tovább külföldön. Az oktatóknak először kellett szembenézni azzal a kihívással, hogy a világ különböző részeiről érkeznek diákok, akiket tíz hónap alatt fel kell készíteni a felsőoktatási intézmények felvételijére, az egyetemi és főiskolai szakelőadások megértésére, jegyzetelésre és a magyar nyelvű önálló tanulásra. A vizsgált intézet nem illeszthető be az anyaországi oktatási rendszer különböző szintjei közé, nem minősül felsőoktatási intézménynek, valójában a felsőoktatási tanulmányok sikeres megkezdésére készíti fel a hallgatóit (Somos, 1976; Major, 1986).

### **2.3.1. Az előkészítő intézet megalakulásának előzményei**

Az előkészítő intézet története az 1950-es évekre nyúlik vissza, szorosan kötődik a magyar mint idegen nyelv módszertanának kidolgozásához. 1952-ben állították fel az ELTE BTK Központi Nyelvi Lektorátusát, amelynek fő hivatása volt, hogy egy-két év alatt olyan szintre juttassa, illetve fejlessze a külföldről érkező hallgatók magyar nyelvtudását, amivel megállták a helyüket a magyarországi felsőoktatásban. Ez a feladat intenzív oktatási formát igényelt. Az intézmény megalapítását követően elindult a magyar mint idegen nyelv oktatása (Nádor, 1998).

A világ különböző pontjairól érkező diákok magyar nyelvre való tanításához kezdetben hiányoztak a megfelelő módszerek és tapasztalatok. Eltekintve az orosz nyelv oktatásától, nem volt olyan jól bevált minta, amit követni lehetett volna. Létre kellett hozni azt a módszert, amelyet ma tartalmi alapú nyelvoktatásnak hívunk (Nyíri, 1996; Nádor, 2017). Bognár Anikó (2005) szerint ennek lényege, hogy *„a nyelvtudás nem a*

*nyelvtanulás célja, hanem eszköz ahhoz, hogy [a hallgatók] tágabb értelemben vett tudást szerezzenek vele, miközben a nyelvtudás szintje is emelkedik.*” (Bognár, 2005: 37) Hegyi Endre az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán szerzett tapasztalatait felhasználva alkotta meg az ún. vonzatközpontú-transzformációs nyelvoktatás módszertanát, amely csakhamar alkalmazásra is került. E nyelvoktatási forma direkt módon összpontosít arra, hogy a fő cél a szakemberek magyar nyelven való képzése, azonban a nyelvtani jelenségek ismertetését sem mellőzte teljesen (Horváth, 1980).

Az ELTE BTK lektorátusa megalakítása évében hozták létre a Koreai Előkészítő Iskolát, amely 200 észak-koreai hallgatónak nyújtott magyarországi ösztöndíjat és magyar nyelvi képzést. A koreai háború idején (1950–1953) sok fiatal érkezett Magyarországra, hogy kimeneküljenek a háborús viszonyokból. A hadiárvékat eleinte a Szabadság-hegyen található Erdei Iskolában helyezték el. A budapesti intézmény hamarosan felvette a Kim Ir Szen Iskola nevet (Nádor, 1998; Csoma, 2012). A Magyarországra érkező fiataloknak el kellett sajátítani az ország nyelvét, legalább olyan szinten, hogy megértessék magukat. Az iskolát egy évi működését követően, diákotthonná alakították át. A tanulókat szétosztották a környező iskolák és gimnáziumok osztályai között. A cél a diákok magyar nyelvtudásának emelése volt (Csoma, 2012).

*5. ábra: Koreai diákok a Zombolyai utcai diákotthon előtt*



Forrás: Csoma, 2012.

1952 januárjában szinte a frontról érkeztek meg Budapestre az első koreai ösztöndíjas egyetemisták, köztük 18 fiú és 3 lány. A hallgatókat egy diákszállóban helyezték el a Sváb-hegy alján. A magyar nyelv elsajátítása céljából a koreai diákok magyar szobatársakat is kaptak. Egy 1952 szeptemberében datált magyar külügyminisztériumi iratból kiderül, hogy az év elejétől 21 koreai diák sajátította el a magyar nyelv alapjait, amelynek révén felvételt nyertek magyarországi felsőoktatási intézményekbe. Az első észak-koreai ösztöndíjasok többsége műszaki irányvonalon kezdte el tanulmányait, de akadtak köztük közgazdasági, bölcsészeti és orvosi pályán továbbtanulók. A hallgatóknak – megfelelő szókinccs híján – meggyűlt a bajuk a magyar nyelvű előadásokkal. 1952 októberében egy újabb 131 fős diákcsoporthoz érkezett a Szovjetunió keresztül a magyar fővárosba, akiket a Zsombolyai utcai diákothozba költöztettek be (Csoma, 2012).

A háborús pusztítás bénítóan hatott az észak-koreai felsőoktatásra. Nem meglepő módon a Koreai Népi Demokratikus Köztársaság (KNDK) kormánya 1953-ban úgy határozott, hogy újabb 1 300 hallgatót szeretne külföldön taníttatni. Ezek közül 700 diákot felsőoktatási intézményekbe, 600-at pedig technikai szakképzésben való részvételre ajánlottak. Pak Csang Ok koreai pártfunkcionárius országokénti lebontást készített a kiküldendő hallgatókról, hangsúlyozva, hogy a megjelölt létszámon felül is taníttatnának külföldön diákokat (Csoma, 2012).

*4. táblázat: A KNDK kormányának javaslata az 1953-ban külföldre küldendő diákok létszámáról*

<b>Javasolt célország</b>	<b>Egyetem/főiskola (fő)</b>	<b>Technikum (fő)</b>
Szovjetunió	200	238
Csehszlovákia	80	200
Magyarország	40	100
Bulgária	20	70
Románia	30	80
Lengyelország	130	–
NDK	130	–
Kína	30	150
Mongólia	10–15	–

Forrás: Csoma, 2012.

1953 februárjában a magyar kormány jelezte Phenjannak, hogy készen áll további 200 hadiárva befogadására. Mivel a Kim Ir Szen Iskola ekkorra már túlszűfoltnak bizonyult, ezért a következő csoportot a Hűvösvölgyi Gyermekotthonban helyezték el. Az intézetet a koreai háborúban elesett Pak Den Áj asszonyról nevezték el, aki a KNDK Nőszövetségének elnöki tisztjét is betöltötte. A gyermekotthon lakói a nyár folyamán elsajátították a magyar nyelv alapjait, szeptemberben pedig elkezdték általános iskolai tanulmányaikat. A Pak Den Áj Intézet lett a külföldi diákokat magyar nyelvre oktató intézmény jogelődje (Nádor, 1998; Csoma, 2012; Csoma, 2014).

*6. ábra: A Pak Den Áj Gyermekotthon egykori épülete a Hűvösvölgyben*



Forrás: Csoma, 2012.

Az 1950-es évek közepére megváltozott a KNDK és a Magyar Népköztársaság viszonya. Észak-Korea budapesti nagykövetsége egyre inkább tartott attól, hogy a Magyar Dolgozók Pártján belül elindult reformmozgalom kihatással lehet a Magyarországon tanuló honfitársaik politikai vélekedésére. A Hruscsov által 1956 februárjában meghirdetett desztalinizáció – az előzetes várakozásokkal ellentétben – nem rengette meg Kim Ir Szen hatalmát és személyi kultuszát (Csoma, 2012).

1956 tavaszán Magyarországon mintegy 300 koreai egyetemista és 500 középiskolás tanult. Csoma Mózes kutatásai (2012) alapján ismert, hogy ezek a számok elmaradtak a Csehszlovákiában (350 főiskolás, 800 hadiárva és 241 ipari tanuló) és a Romániában (400 főiskolás és 1 800 hadiárva) tanulmányaikat folytató hallgatók

létszámától. A Magyarországon tanuló koreai hallgatók ösztöndíját a magyar állam finanszírozta. A folyamatosan érkező diákok miatt a Kim Ir Szen és a Pak Den Áj Gyermekeház fenntartása jelentős költségekkel járt. Ezért a Magyar Külügyminisztérium jelezte az észak-koreai félnek, hogy 1957-től jóval kisebb számú hallgatónak tudnak ösztöndíjat folyósítani. Ezt az észak-koreai vezetés gyakorlatilag tudomásul vette.

1956 októberétől Phenjant különösen aggasztották a magyar forradalomról érkező hírek. Attól tartottak ugyanis, hogy a budapesti események a KNDK területén is megismétlődhetnek. Ennek hatására az észak-koreai kormányzat elhatározta, hogy hazarendeli Magyarországon tanuló diákjait. Néhány Budapesten és Veszprémben tanuló koreai hallgató – otthon megszerzett harctéri tudásukat kamatoztatva – harcolt a magyar szabadság ügyéért. Voltak, akik Ausztria irányába disszidáltak (Csoma, 2012; Csoma, 2016). A koreai hallgatók többsége szeretett volna Magyarországon maradni. A phenjani rezsim végül úgy döntött, hogy 715 diáknak kell hazatérnie. Mindössze 25 egyetemi hallgató és 89 végzős technikum tanuló számára adtak engedélyt tanulmányaik befejezésére (Csoma, 2012).

A több száz koreai fiatal magyarországi felsőoktatásban való megjelenése magával hozta az oktatás differenciálásának szükségességét. A külföldi diákok esetén a magyar nyelvtudás nem megfelelő ismerete jelentette a legnagyobb akadályt. Ebből a célból alapították meg 1957-ben a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézetét. Az intézmény arculata ekkor a magyarországi felsőoktatás rendszeréhez próbált igazodni (Nádor, 1998; Csoma, 2014). A koreaiak távozását követően az egyetemi előkészítő ösztöndíjasai főleg a szomszédos szocialista országok állampolgárai közül kerültek ki, de számos diák érkezett az ún. harmadik világ „fejlődő országaiból”, például Vietnamból, Laoszból, Kubából és egyes afrikai államokból. Magyarország a „keleti blokk” tagjaként a kulturális politika terén is követte a Moszkva által diktált kommunista internacionalizmust. Korábban a külföldi hallgatók Magyarországra érkezése mögött tudatos döntéshozatal húzódott meg, hiszen érdeklődési körük kötődött a magyar kultúrához és tudományos élethez. Az 1950-es évek második felétől a külföldi ösztöndíjasok kelet-közép-európai szocialista országokba való tanulmányi célú mobilitása merőben más képet mutatott. Az esetek többségében csak a véletlen műve volt, hogy az adott hallgató Romániában, Csehszlovákiában, Lengyelországban vagy éppen a Magyar Népköztársaságban kezdte meg egyetemi tanulmányait (Sztankó, 1978; Nádor, 1998). Az előkészítő intézet felállítása jól illeszkedett a Kádár-korszak azon

külpolitikai elképzelésébe is, amely kiutat kívánt keresni az 1956-os forradalmat követően az országot sújtó nemzetközi elszigeteltségből. Kádár két irányt jelölt ki az izoláció feloldására: egyrészt szorosabbra fűzte a külpolitikai kapcsolatokat a szomszédos szocialista országokkal, másrészt közeledett az ún. el nem kötelezett államokhoz (Romsics, 2010).

Egy 1959-ből származó laptudósítás szerint a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézetében mintegy 40 különböző nemzetiségű hallgató tanult. A fiatalok változatos jövőképpel rendelkeztek. A *Hétfői Hírek* c. orgánium igyekezett vidám képet festeni a budapesti Zsombolyai utcai kollégium lakóiról: „*Suparmadi például a Műszaki Egyetem gépészmérnöki karára megy jövőre. Egy szudáni fiú, Apollo nevű – feketebőrű hasonmása a görög istennek – orvos akar lenni. Fawzi Uhari Jordániából érkezett, építészmérnöknek készül. Adeshina, Nigéria fia a motorok szerkezetével foglalkozik majd a gépészmérnöki karon. Georgette Vermes, a bájos francia kislány (szülei magyarok, de ő csak itt tanul meg magyarul) textilmérnök kíván lenni. A szép, szőke Irina Geraszimova Leningrádból, magyar–orosz szakos tanár lesz. A paraguayi Jósé Arzamendá-t már sokan ismerik: gitárművészként rendszeresen fellép. Zeneszerzést akar tanulni nálunk. Dimitra Stilianu, a görög fiatalasszony, magyar vegyészmérnöki oklevélre pályázik. Férje is Budapesten él, a Műszaki Egyetem mérnökhallgatója. Az albán Duka Muftar geológus lesz, Szainzsargal, egy fiatal mongol lány, vegyész–mérnöknek készül*” (Sz. n., 1959: 4).

### **2.3.2. A Nemzetközi Előkészítő Intézet megalakulása és működése**

Az egyetemi előkészítő fő feladata volt, hogy egy év alatt legalább B2 szintre juttassa el a nyelvi előképzettség nélkül érkező ösztöndíjasokat. Ez a szint ugyanis elegendőnek bizonyult a magyarországi felsőoktatásban való tanulmányok megkezdéséhez (Nádor, 2017). A Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítője 1964 és 1966 között az Eötvös Loránd Tudományegyetem kötelékében működött az ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma néven. Az intézetben ettől az időtől kezdve kapott nagyobb hangsúlyt a nyelvoktatás mellett a felsőoktatási jelleg, amit az is bizonyít, hogy elkülönítésre került a magyar nyelvi és a szaktárgyi lektorátus (Nádor, 1998). 1967-ben önálló intézményként létrejött a Nemzetközi Előkészítő Intézet. A NEI a Művelődésügyi Minisztérium hatáskörében működött, alapító okirat nélkül (Sztankó, 1978; Nyíri, 1997; Csoma, 2014). A minisztérium rendelete alapján az intézet feladata a következő volt: „*A magyar felsőoktatási intézményekben tanulmányokat folytatni kívánó külföldi állampolgárok*

*magyar nyelvre oktatása, a választott szaknak megfelelő szakmai előkészítése, az előkészítés időtartamára részükre térítés ellenében otthon és étkezés biztosítása, a Magyar Népköztársaság építőmunkájának megismertetése, valamint a magyar nyelv idegen nyelvként történő oktatása, módszereinek állandó tökéletesítése.” (Sztankó, 1978: 12)*

A NEI Bácskai Lajos igazgatásával, egy gazdasági igazgató, egy nevelőtanár és tíz tanár munkájával kezdte meg működését. Ennek a tanintézménynek az oktatói alapozták meg a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanát. Az intézet oktatói magyar nyelvi tankönyveket és szaktárgyi könyveket írtak. A magyar nyelv oktatása differenciáltan folyt. Másként oktatták azokat a hallgatókat, akik eszközjelleggel kívánták használni a nyelvet, s másként azokat, akiknek a célja volt, hogy megtanuljanak magyarul. Ennek következtében a bölcsészhallgatók sajátították el legjobban a magyar nyelvet (Ginter, 1978). A nyelv elsajátítása mellett a tanároknak szaktárgyi tudást is kellett adniuk a diákoknak, hogy a képzés elvégzését követően egyetemen, illetve főiskolán folytathassák tanulmányaikat (Nyíri, 1996). Az oktatói célok mellett a magyarországi társadalomba való beilleszkedést elősegítendő, kiemelt hangsúlyt fektettek a nevelői munkára is. Az intézmény diákjainak többsége a harmadik világ különböző fejlődési fokán álló országaiból, s a világ szinte valamennyi földrészéről érkeztek. Ennek nyomán a diákok eltérő gondolkodásmóddal, kultúrával, viselkedésmóddal, szokásrendszerrel rendelkeztek. A hallgatókkal meg kellett ismertetni Magyarország társadalmi, politikai, gazdasági helyzetét, a magyar nép történetét, kulturális sajátosságait, a szocializmus alapelveit. A nevelői célok megvalósítása érdekében közösségi programokat szerveztek: tanulócsoportot, nyelvi szekciót, öntevékeny köröket, szakmai jellegű csoportokat, művészeti szakköröket, diákönkormányzatot, sportszakköröket, ünnepségeket, kulturális programokat, lakógyűléseket, filmvetítéseket, politikai gyűléseket. A nevelőmunkában fontos szerepet játszott a diákok otthon és a diákklub is, melynek alapvető célkitűzése volt a Magyarországon tanuló külföldi hallgatók és a magyar fiatalok közötti kapcsolatok, barátságok megteremtése, ami szintén elősegítette a magyar nyelv elsajátítását. Ezen kívül természetesen a nevelői munka színhelye a tanóra volt (Sárdi, 1974; Wiessel, 1978). Az intézetben évente több kirándulást is szerveztek, hogy a hallgatók megismerjék a fővárost és a vidék nevezetes városait (Nagy, 1978). A nevelői feladatok megvalósulásában a diákok többsége partner volt, de természetesen személyiségükben és

gondolkodásmódjukban voltak eltérések. Egyes hallgatók azonnal meg akartak ismerkedni az országgal, mások szinte ki sem mozdultak a diákotthonból (Ginter, 1978).

1967-ben bővült a NEI tanári kara. Az intézménynek egyre több diákja lett, ugyanis a vietnámi háború idején (1955–1975) tömegesen érkeztek az ottani hallgatók. Ekkor nagyobb épületre lett szükség, így a Budaörsi úton egy új nyolcemeletes ingatlant építettek fel, amelynek felavatására 1969. március 19-én került sor. Az évek során az épület a Kádár-éra nemzetközi nyitásának egyik jelképévé vált (Kovács, 2020). A Budaörsi úti intézet 312 férőhelyes volt, a hallgatókat kétfős szobákban helyezték el. A teraszos alsó szinten egy 300 férőhelyes nagy előadóterem épült (G. J., 1968).

*7. ábra: Az egykori Külföldi Ösztöndíjasok Kollégiuma a Budaörsi úton 2020 augusztusában*



Forrás: Kovács, 2020.

A tanári kar folyamatosan képezte magát, s összeállítottak egy tizenhat nyelvű szótárt, majd 1971-ben tankönyvek és tanítási módszerek írása céljából megalakult a Tudományos és Módszertani Csoport. 1972-ben létrehozták a Nemzetközi Diákklubot, melynek célja, hogy a külföldi hallgatók kulturális programokkal tölthessék szabadidejüket. A diákklub rendezvényei alkalmat adtak arra, hogy a hallgatók megismertessék kultúrájuk sokszínűségét magyar társaikkal. Ezek az alkalmak

lehetőséget kínáltak a magyar állambiztonsági szerveknek is, hogy megfigyeljék az ösztöndíjasok politikai nézeteit (Nádor, 1998).

1973-ban jelentették meg az *Intézeti Szemle* tudományos és módszertani folyóiratot, melyben az intézet oktatói az előkészítőben észlelt problémáikról, elért eredményeikről, tapasztalataikról számoltak be (Sztankó, 1978). Az 1977/78-as tanévben a NEI bázisán tanszékek (oktatói-nevelői és kutatási egységek) alakultak. A Magyar Nyelvi Tanszékhez két szakcsoport tartozott, amelyek a bölcsész, közgazdász, orvos és agrárcsoportok, illetve a mérnök és vegyész csoportok nyelvi oktatásával foglalkoztak. A Biológia-Kémia Tanszék biológia és kémia, a Matematika-Fizika Tanszék a matematika, fizika és az ábrázoló geometria oktatását végezte. A Társadalomtudományi Tanszékek feladata pedig a történelem, az irodalom, a művészettörténet, a politikai gazdaságtan és Magyarország című tárgyak tanítása volt. Egyre több végzős diák nyert felvételt a magyarországi egyetemekre és főiskolákra. Többen tudományos fokozatot szereztek (Nyíri, 1996; Sztankó, 1978).

A NEI működése nem volt egyedülálló eset. Az internacionalizmus szellemében hasonló intézménytípusokat hoztak létre Csehszlovákiában, Romániában, a Német Demokratikus Köztársaságban. Közös célként szerepelt, hogy a régióba érkező külföldi diákok felsőoktatási tanulmányait ösztöndíjjal és megfelelő nyelvi tudással segítsék (Nádor, 1998; Nádor, 2017). A NEI-ben végzett nyelvtanulást követően évente 600–800 főnek sikerült felvételt nyerni a magyar felsőoktatásba. Nádor Orsolya számítása szerint a rendszerváltásig mintegy 10 000 külföldi hallgató szerzett így egyetemi vagy főiskolai oklevelet. *„Közülük később sokan vezető állásokba kerültek otthon, és annak ellenére, hogy sokszor a véletlen sodorta őket Magyarországra, jó emlékekkel távoztak, amit azok a véletlenszerű példák is bizonyítanak, amiket az Afrikában és Közel-Keleten vagy Kubában dolgozó magyar mérnököktől, orvosoktól tudunk, ugyanakkor jelentős számban maradtak itt is, és sikeresen beilleszkedtek a magyar társadalomba.”* (Nádor, 2017: 469)

Az *Ország-Világ* 1972. március 8-i cikke nemzetközi nőnap alkalmából öt olyan NEI-ben tanuló hölgyet mutatott be, akik világ különböző pontjairól (Kuba, Szudán, Szovjetunió, Vietnám, NDK és Chile) érkeztek. Az újság ezeket a hallgatókat *„az eljövendő béke követőinek”* nevezte, akik magyar nyelven kívánnak megfelelő szaktudást szerezni.

Az 1970-es években a NEI szakmai tapasztalatcsere céljából hasonló jellegű, sajátos képzési móddal rendelkező intézményekkel próbálta felvenni a kapcsolatot. Magyarországon ez volt az egyetlen továbbtanulásra felkészítő intézmény, amely

nemzetközi kapcsolatokat épített ki. A szocialista országok pedagógiai gyakorlatában létrejött egy sajátos képzési forma, amit „külföldi hallgatók egyetemi előkészítő oktatása”-nak nevezték (Somos, 1978).

8. ábra: A Külföldi Ösztöndíjasok Kollégiumának hallgatóiról szóló cikk



Forrás: Ország-Világ, 1972. március 8. 10. sz. 16–18.

A NEI 1969-ben felvette a kapcsolatot a kijevi Sevcsenko Állami Egyetem Külföldön Állampolgárokat Előkészítő Karával, illetve együttműködési szerződést írt alá a lipcsei Karl Marx Egyetem Herder Intézetével. 1973-ban a szófiai Külföldi Diákok Nasszer Intézetével kötött partnerségi szerződést. 1977-ben a Halle-Wittenbergi Martin Luther Egyetem Walter Ulbricht Munkás-Paraszt Fakultásával vette fel a kapcsolatot. 1971-ben a Łódźi Tudományegyetem Külföldiek Lengyel Intézetével és a csehszlovákiai November 17-e. Egyetemmel kötött együttműködési megállapodást. 1976 tavaszán a NEI felvette a kapcsolatot a Harkovi Állami Egyetem Külföldiek Előkészítő Karával is. Az együttműködési szerződések értelmében az előkészítő intézetekben oktató pedagógusok részt vehettek egymás konferenciáin, kicserélhették egymás tanterveit, programjait, jegyzeteit, évkönyveit, oktatástechnikai eszközeit, közösen próbáltak megoldást találni módszertani, nevelési, pedagógiai, nyelvi problémákra, kidolgozhattak tananyagokat és közösen írhattak, valamint publikálhattak tanulmányokat, tudományos cikkeket. A szerződésnek köszönhetően a NEI valamennyi oktatója ellátogatott a testvérintézetekbe, s a testvérintézetek oktatói is viszonzták a látogatást (Somos, 1978).

### **2.3.3. Az előkészítő intézet és a határon túli magyar hallgatók**

Az 1980-as évek végén a külföldi területeken lezajló átalakulások után megnyílt a lehetőség a Magyarországon továbbtanulni vágyó határon túli fiatalok előtt. Ezzel párhuzamosan a NEI magára vállalta a határon túli értelmiség utánpótlásának kinevelését, illetve felkészítésüket a magyarországi felsőoktatási rendszerbe (Nyíri, 1996; Stark, 1998). Az 1989. decemberi romániai forradalom hatására több erdélyi fiatal Magyarországon kívánta folytatni felsőoktatási tanulmányait. A NEI a rendszerváltozáskor a szocialista országokba hazatérők következtében megürült kapacitások miatt is szívesen fogadta ezeket a fiatalokat (Győri Szabó, 1998).

A határon túliak érkezésével az intézet átalakították. 1993-tól Kodolányi János Magyar Nyelvű Intézet (MANYI), 1995-től pedig Kodolányi Intézet néven kiszélesítették profilját. Az intézet munkájában a külföldi ösztöndíjasok mellett vagy helyett egyre nagyobb szerepe lett a külföldi magyar hallgatók felkészítésének. A két célcsoport képzése teljesen más módszereket és tananyagot igényelt, viszont közös pontként említhető, hogy a külföldi, nem magyar anyanyelvű és a magyar ajkú határon túli hallgatókat is fel kellett zárkoztatni a magyarországi felsőoktatás felvételi követelményeihez (Nyíri, 1996; Stark, 1998).

A különböző képzési formáknak megfelelően átalakították a Kodolányi Intézet struktúráját. A Budaörsi úton megalakult a Szaktárgyi Előkészítő, ami a magyar anyanyelvű diákok tanításával foglalkozott. Közben létrejött a Márton Áron Szakkollégium, amely lakhatási lehetőséget biztosított a felsőoktatási intézményekbe felvételt nyert határon túli fiatalok számára. Ez szintén a Kodolányi Intézethez tartozott. Ezzel párhuzamosan Magyar Nyelvi Előkészítő Tagozat is működött, amely az ösztöndíjasok előkészítésével, valamint a külföldiek számára magyar nyelvoktatással foglalkozott (Nyíri, 1996).

A határon túli hallgatók a kétszemeszteres képzési idő végén – egyetemi oktatók jelenlétében – záróvizsgát tettek, amely egyben felvételi vizsgaként is szolgált a magyarországi felsőoktatásba. Az intézet a magyar felsőoktatás rendszerébe illeszkedett. Erre utalt az oktatók besorolása is (tanársegéd, adjunktus, docens). A bérezés viszont közoktatásban dolgozó tanárokéhoz volt hasonlítható (S. Novotny, 2011). A Kodolányi Intézet finanszírozását a Márton Áron és a Kemény Zsigmond Alapítvány látta el, amely egyben a határon túli hallgatók anyaországi költségeit is fedezte. 1992 elejére a jugoszláviai események következtében Magyarországra menekülő tanulók oktatási

költségei jelentős mértékben kimerítették a két alapítvány anyagi forrásait. Ebben az évben csak a már felsőoktatásban tanuló és a NEI befejezését követően felvételt nyert hallgatók költségeire maradt fedezet (Bornemissza, 1992).

1993. február 17-én Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter alapító okiratot adott át a Kodolányi Intézet számára, ezzel pótolta a szocializmus időszakának hiányosságát. Az intézet a kultuszminisztérium Etnikai és Nemzeti Kisebbségi Főosztályának felügyelete alá került (S. Novotny, 2011). Az okirat szerint az intézet alapfeladata: a határon túli és a szórványban élő magyar anyanyelvűek oktatása, valamint a nem magyar anyanyelvű hallgatók képzése. 1997-ben az egyetemi előkészítő mellett elkezdték kiépíteni a nyelviskolát. Az intézet tevékenysége egyre bővült: a magyar és nem magyar külföldi diákok felkészítése mellett informatikai, számítástechnikai és idegen nyelvi képzések is indultak. Később továbbképzéseket is indítottak a határon túli frissdiplomások számára azzal a céllal, hogyha a külhoniaknak nem volt lehetőségük anyanyelvükön, vagyis magyarul továbbtanulni, elsajátítsák a szaknyelvet (Stark, 1998). Az előkészítő 1997-től a Magyar Nyelvi Intézet, 2002-ben Balassi Bálint Intézet, 2007-ben pedig a Balassi Intézet nevet vette fel (S. Novotny, 2011).

*9. ábra: A Balassi Intézet központja Budapesten, a Somlói úton*



Forrás: Kovács Zoltán, Kollektív Műterem

([https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f6/Balassi\\_institute\\_hq.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f6/Balassi_institute_hq.png))

A 2002 januárjában megalakult Balassi Bálint Intézet (BBI) főigazgatójává Újvári Gábort nevezték ki. Az intézet ez év augusztusában konferenciát rendezett *Hungarológia a XXI. században* címmel. Az eseményen a főigazgató kiemelte, hogy a BBI fő feladatai: a magyar, mint idegen nyelv külföldi és belföldi oktatásának megszervezése, a határon túli magyar fiatalok hazai felsőoktatási tanulmányokra való felkészítése, a hungarika-kutatások elősegítése. Újvári beszédében azon reményének adott hangot, hogy az intézet hasonló módon fogja a kedvező országkép megteremtését szolgálni, amint azt a British Council, a Goethe Intézet és a Francia Intézet is teszi (Záhonyi, 2002).

A Balassi Intézetet 2006/309. számú kormányrendelet alapján hozták létre a Külföldi Magyar Kulturális Intézetek Igazgatósága, a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet és a Márton Áron Szakkollégium összevonásával. A jogszabály szerint az intézet az Oktatási és Kulturális Minisztérium hatáskörébe tartozó, önállóan gazdálkodó, teljes jogkörrel rendelkező központi költségvetési szervként működött.<sup>2</sup> Első főigazgatójává Lauter Évát nevezték ki. A kormányrendelet 2007. március 1-jén lépett hatályba, Hiller István minisztersége idején. A Balassi Intézet széles körű tevékenységi körrel rendelkezett, amely magába foglalta a magyar nyelv és kultúra ápolását, egyes kultúrdiplomáciai feladatok ellátását, a magyar kultúra külföldi terjesztését, a hungarológiai kutatások ösztönzését, a határon túli oktatásszervezést, illetve a külföldi állampolgárok magyar nyelvi és szaktárgyi előkészítő képzését stb. (Kelen, 2006; *Oktatási Közlöny*, 2007).

---

<sup>2</sup> 2005-ben az intézet költségvetése 720 millió forint volt, ebből 571 millió forintot tett ki az állami támogatás. A maradék rész az intézet szolgáltatásait igénybe vevők befizetéseiből származott (Kelen, 2006).

10. ábra: A Márton Áron Szakkollégium épülete a Kunigunda útján



Forrás: *Vajdaság Ma*, 2016. augusztus 30.

2007-ben a Balassi Intézetbe integrálták a határon túli magyarok legfőbb magyarországi intézményének számító Márton Áron Szakkollégiumot, amely 1 500 fiatalnak nyújtott szállást, szakkollégiumi oktatást és különböző ösztöndíjakat. Az 1991-ben felállított Márton Áron Kollégium 1997-től folytatott szakkollégiumi tevékenységet. 2001 őszére az intézmény Budapesten kívül Pécsen, Szegeden és Debrecenben rendelkezett telephellyel (Drescher J., 2005; Sz. n., 2006). A Balassi Intézet aegységeként tovább működő MÁSZ tevékenységi köre megváltozott. A korábbi stipendiumokat miniszteri ösztöndíjak váltották fel, amelyet a befogadó intézmény folyósított. Az ösztöndíj immár nem a teljes képzés idejére szólt, hanem évenként kellett újrapályázni. Az újonnan kötött szerződések már nem kötelezték az ösztöndíjas határon túli hallgatókat szülőföldi munkavállalásra. Ilyen körülmények között, a magyarországi munkaerőpiac elszívó hatása miatt, egyre kevésbé tudott érvényesülni az a nemzetpolitikai törekvés, amely egyrészt a határon túli magyar fiatalok szülőföldre való hazatérését kívánta elősegíteni, másrészt a helyi elit utánpótlását szándékozott biztosítani (Márkus, 2014). Magyarország és a határon túli régiók között felerősödött a „magyar-magyar agyelszívás” hatása (Kádár, 2008).

2016 szeptemberétől a Balassi Intézet a Külgazdasági és Külügyminisztérium Kulturális és Tudománydiplomáciaért Felelős Államtitkárságának felügyelete alatt működik (Nádor, 2017). Az intézet vezetésével Hammerstein Judit helyettes államtitkárt

bízták meg, aki 2018 júniusáig töltötte be posztját. Ezt követően az intézet főigazgatói székét Schöberl Márton László, a KKM Kulturális Diplomáciáért Felelős Helyettes Államtitkára foglalta el (Hompolá, 2019).

Azt követően, hogy a Balassi Intézet már nem funkcionált önálló intézményként, a Márton Áron Szakkollégium 2016. augusztus 31-én jogutódlás nélkül megszűnt. A MÁSZ-t az ELTE irányítása alá rendelték. Az ELTE magára vállalta a szakkollégium székhelyéül szolgáló Kunigunda úti épület felújítását, amely a mai napig sem fejeződött be (Sz. n., 2016). A tanévkezdés előtti felújítási munkák bejelentése és a kiköltözés híre megdöbbsentette a szakkollégium lakóit, akiket az ELTE különböző kollégiumaiban helyeztek el (Ladó, 2016). A legutóbbi kollégiumi felvételi felhívásból kiderül, hogy a MÁSZ Kunigunda úti épülete – a felújítás miatt – a 2020/2021-es tanév során sem tud hallgatókat fogadni. Ezért a Budapest és Pest megye felsőoktatási intézményeiben tanuló külföldi magyar hallgatók az ELTE Nagytétényi úti Kollégiumában nyertek elhelyezést (ELTE MÁSZ honlapja, 2020).

2016 szeptemberétől a határon túli magyarok a Külgazdasági és Külügyminisztérium Balassi ösztöndíjprogramjának egyetemi előkészítő képzésébe felvételizhetnek. A kétféléves képzés Budapesten, a Bajcsy-Zsilinszky úton történik. A KKM Balassi Egyetemi Előkészítő Képzés intenzív oktatás keretében (heti 12–20 tanóra/tantárgy) nyújt megfelelő felkészítést a magyarországi közép- és emelt szintű érettségi vizsgákra. A hallgatók az alábbi tantárgyak közül választhatnak: angol, fizika, kémia, biológia, földrajz, matematika, informatika, magyar nyelv és irodalom, illetve történelem. A választott felsőoktatási szakhoz szükséges két tárgyból kell érettségi vizsgát tenniük (Balassi ösztöndíjprogram honlapja, 2020a). A nem magyar anyanyelvűek egyetemi előkészítő képzése ugyancsak a Bajcsy-Zsilinszky úton zajlik, a KKM Stipendium Hungaricum felsőoktatási előkészítő képzés keretében. Az első szemeszterben a diákok heti 30 órában csak magyar nyelvi oktatásban részesülnek. November végétől kezdődően, illetve a második félévben különböző tantárgyakat (biológia, fizika, matematika, történelem stb.) tanulnak magyar nyelven. A választható szakirányok: mérnök, közgazdász, bölcsész, illetve egészségügyi szakirányok (Balassi ösztöndíjprogram honlapja, 2020b).

A továbbiakban kutatásunk célcsoportjával, az előkészítő intézetben tanuló kárpátaljai magyar hallgatókkal foglalkozunk. A határon túli hallgatók – így a kárpátaljaiak is – 1990 szeptemberében érkeztek meg a NEI-be. Mivel ezek a fiatalok – kevés kivételtől eltekintve – magyar anyanyelvűek voltak, esetükben azonnal el tudták

kezdeni a szaktárgyi oktatást. Azok a határon túli hallgatók, akik nem beszéltek megfelelő szinten a magyar nyelvet, át lettek irányítva az idegen anyanyelvűek csoportjához (S. Novotny, 2011). Ilyenek voltak például a csángók, akiknek egy része román anyanyelvű volt (Sándor, 2003).

Az 1990-es évek elején felvételt nyert előkészítő határon túli és nem magyar anyanyelvű hallgatók egyaránt a Budaörsi úti épületben nyertek elhelyezést, ahol maga a képzés is folyt (S. Novotny, 2011). A határon túli magyar fiatalok érkezésével az intézmény oktatói is megismerkedtek a külföldi magyarok oktatási rendszerével. Az intézetnek köszönhetően a diákok egy év alatt felzárkóztak, illetve megpróbálták kiküszöbölni a külföldi országok és Magyarország oktatási rendszere között lévő tartalmi és technikai különbségeket. A külföldi diákok legnagyobb hiányossága a magyar történelem, irodalom és művelődéstörténet terén mutatkozott. Erre reflektálva az intézetbe bevezették a Magyarságtudat című tárgyat, s a magyar nyelv és kultúra jelenlétének erősítése mellett a magyar nyelvi és hungarológiai ismeretanyag bővítésére is nagy hangsúlyt fektettek (Orosz, 2001a; P. Szabó, 2003).

Mint említettük, a kárpátaljai hallgatók először 1990-ben vettek részt a Kodolányi Intézet előkészítő képzésében. Ebben az évben a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség elnöksége Kárpátalja magyarságának körzetenkénti megoszlásában delegált 28 fiatalt az intézetbe, s mindannyiukat fel is vették. 1991-ben a felvételizők kiválasztásával a KMKSZ Oktatási Bizottsága foglalkozott. Ebben az évben 127 kárpátaljai érettségiző jelentkezett, akik közül 50-en nyertek felvételt. A kárpátaljai hallgatók számára kiírt pályázat a következő elvárást fogalmazta meg: „*Mivel itthon fognak dolgozni, vállalják, hogy a tanulmányi éveik alatt felsőfokú nyelvvizsgát tesznek ukrán nyelvből.*” (idézi: Csernicskó, 1998: 230) E követelmény számonkérését azonban nem végezték el (Csernicskó, 1998). Az ukrán nyelv tudása elengedhetetlen feltételét képezte volna annak, hogy szülőföldjükre visszatérve be tudjanak illeszkedni a kárpátaljai társadalomba.

1992-ben a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnöksége foglalkozott a felvételizők koordinálásával (Beregszászi et al. 2001). 1993-ban 180 érettségiző diák jelentkezett az intézetbe. A vizsgákon 147 felvételiző jelent meg, s közülük összesen 60-at vettek fel (Orosz, 1993). 1996-tól kezdve a Kárpátaljai Magyar Ösztöndíjtanács (KMÖT) választotta ki a diákokat. 2000-től pedig a Kárpátaljai Magyar Felsőoktatási és Ösztöndíjtanács (KMFÖT) látja el ezt a feladatot. A felvételi vizsgákat Kárpátalján kellett letenni, melyeket az intézmény tanárai értékelték. Ezek a magyarországi felvételi szabályzat szerint történtek, azonban figyelembe vették az ukrán tananyag eltéréseit a

magyarországi követelményektől. 1996-tól a felvételi vizsgák helyett alkalmassági vizsgák alapján évente öt helyet különítettek el a szórványban élő magyarok számára. A bejutás feltételéül azt szabták meg, hogy a hallgatók a képzés befejezését követően térjenek vissza szülőföldjükre (Beregszászi et al. 2001).

Az előkészítő intézet kiemelkedési lehetőséget jelentett azoknak a kárpátaljai magyaroknak, akik Magyarországon szerették volna folytatni tanulmányaikat. Ugyanakkor olyan véleményekkel is találkozunk, amelyek szerint az intézet az 1990-es évek eleje óta tovább erősítette a kárpátaljai magyar értelmiség elvándorlási hajlandóságát. A korabeli eseményeket ungvári egyetemistaként átélő Zubánics László, aki jelenleg az Ungvári Nemzeti Egyetem oktatója és az Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség elnöke, lesújtó véleményét tette közzé a *Kárpátalja* című újság hasábjain: „A legnagyobb csapást a helyi tanárképzésre az tette, hogy megkezdődött a kárpátaljaiak bekapcsolódása a NEI-be. Bár az első eresztés siralmas eredményeket mutatott, a folyamat napjainkig tart. Az egy évet Budapesten töltő fiatalokat, főleg ha vizsgaeredményeik alapján bejutnak valamely oktatási intézménybe, legyen az bár egy egyszerű tanítóképző is, nehéz lesz hazahozni. Arról pedig, hogy valaki, aki elvégezte valamelyik egyetemet, és hazajön, ne is álmodjunk.” (Zubánics, 1994: 12) A szerző arra is felhívta a figyelmet, hogy az ukrajnai hadkiegészítő-parancsnokság általi nyilvántartásba vétel is elrettentette a kárpátaljai fiatalok szülőföldjükre való hazatérését. A NEI esetén kezdetben egyfajta szelekciós hatás is érvényesült: az előkészítő intézetbe való felvételi vizsgák időben megelőzték az egyetemi felvételt. Zubánics szerint ez azt eredményezte, hogy a kárpátaljai egyetemekre már csak azok felvételiztek, akik a nemzetközi előkészítő követelményeit nem tudták az általuk remélt szinten teljesíteni, azaz az ungvári egyetemre „csak a maradék jutott” (Zubánics, 1994: 12). 1994. november 12-én, a KMPSZ harmadik tisztújító közgyűlésén Orosz Ildikó elnök annak a meggyőződésének adott hangot, miszerint a magyarországi felsőoktatási intézményeket választó kárpátaljai fiatalok mindössze 20%-a fog visszatérni szülőföldjére. Orosz ennek okaként a kilátástalan gazdasági helyzetet jelölte meg (Sz. n., 1994).

A későbbiekben az a hallgató, aki legalább 51%-kal teljesítette a záróvizsgáját az egyetemi előkészítőben, jogot nyert arra, hogy egy magyarországi felsőoktatási intézményben folytassa tanulmányait. Ezek közül kivételt képeztek a művészeti intézmények és a Magyar Testnevelési Egyetem (Király M., 2002). Az előkészítő képzést elvégző hallgatók 85–90%-a sikeresen felvételt nyert a magyarországi felsőoktatási intézményekbe (V. N. V., 2002).

Az 1990-es években a 11 évfolyamos ukrainai középiskola elvégzését követően lehetett érettségit szerezni. A tehetséggondozó jelleggel működő líceumokban és gimnáziumokban a középfokú oktatás egy évvel hosszabb volt, mint más középiskolákban. Ennek ellenére a magyarországi továbbtanulási szándék esetén a tehetséggondozó intézmények végzősei is igényt tartottak az egyéves előkészítő évre (Orosz, 2001a).

A *Kárpátalja* c. lap egyik tudósításából betekintést nyerhetünk az előkészítő intézet 2006/2007. évi felvételijének sajátosságaiba. A kárpátaljai diákok 2006. június 30-án tettek felvételi vizsgát a Balassi Bálint Intézetbe. A vizsgát az előkészítő képzés tanárai a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán tartották. A pályázatot lebonyolító Beregszászi Agora Iroda vezetője, Kurmay Sándor úgy nyilatkozott, hogy 2006-ban 65 jelentkező adta be kérelmét az előkészítő képzésre, szemben az egy évvel azelőtti 42 fővel. A felvételizők száma egyébként 2003-ban 76, míg 2004-ben 72 volt. A 2006-ban jelentkezett felvételizők öt szakirányra pályáztak, mintegy harmaduk (20 fő) orvosi és egészségügyi szakokat választott. Az eredményeket a Kárpátaljai Magyar Ösztöndíjtanács július 1-jén hirdette ki. Ennek nyomán szeptembertől 15 ösztöndíjas kárpátaljai fiatal kezdhette meg magyarországi tanulmányait (-nagy-, 2006).

A felsőoktatási előkészítő képzésre felvételizők körében legnagyobb számban a jogi, kereskedelmi, közgazdasági, számítástechnikai és orvosi pályát választották. Ezek a szakmák a mai napig hiányszakok Kárpátalján, magyar nyelven nem lehet a felsorolt szakokon tanulni. A KMFÖT elsősorban azokat részesítette ösztöndíjban, akik olyan szakokat választottak, amelyek Kárpátalján nem tanulhatók magyar nyelven (Orosz, 2001a).

A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésére 2010 és 2018 között – Bori István, a KKM Balassi Intézet nemzetközi oktatási főkoordinátora közlése alapján – Kárpátaljáról 211-en nyertek felvételt (5. táblázat).

5. táblázat: Beiratkozott kárpátaljai diákok létszáma

Tanév	Beiratkozott kárpátaljai diákok létszáma
2010/2011	37
2011/2012	36
2012/2013	40
2013/2014	34
2014/2015	31
2015/2016	9
2016/2017	20
2017/2018	19
<b>Összesen:</b>	<b>211</b>

Forrás: Bori István közlése alapján.

Sajnos a Balassi Intézet hallgatóinak összlétszámát nem bocsátották rendelkezésünkre, viszont Nádor Orsolya, ugyancsak Bori közlésére hivatkozva publikálta, hogy az intézet a 2016/2017-es tanévben „a hagyományos egyetemi előkészítőn 69, a magyar anyanyelvű egyetemi előkészítő, határon túli diákok létszáma pedig 89 fő volt” (Nádor, 2017: 469). Ebben a tanévben megállapítjuk, hogy a Balassi Intézet egyetemi előkészítőjében tanulók mintegy ötöde volt kárpátaljai. Az intézet személyes felkeresése során azt tapasztaltuk, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók mellett ukrán anyanyelvűek is igénybe veszik a képzést. A szaktárgyi felkészítés mellett ők intenzív magyar nyelvi képzésben is részesülnek. Ezen hallgatók példáján az a tendencia figyelhető meg, hogy az intézet a kárpátaljai hallgatók tekintetében visszatér eredeti funkciójához, azaz a képzés kezdeti szakaszában fontost hangsúlyt helyeznek a magyar mint idegen nyelv oktatására.

#### 2.3.4. Összegzésül a Balassi Intézet történetének alakulásáról

Az előkészítő intézetet az 1950-es években zajló koreai és vietnámi háborúk hívták életre. A háborús konfliktusok elől a „baráti” szocialista Magyarországra érkező ázsiai hallgatók kihívások elé állították a magyar oktatási rendszert. Itt merült fel először a magyar mint idegen nyelv tanításának szükségessége. A későbbiek során az előkészítő intézetre hárult az a feladat, hogy a világ szinte összes országából érkező külföldi hallgatókat integrálja

a magyar oktatási rendszerbe. A rendszerváltás az intézet profiljának megváltozását vonta maga után. Ettől kezdve a külföldi hallgatók helyett és mellett kiemelten foglalkozott a határon túli magyarok felsőoktatási bemeneti szintjéhez való felzárkóztatás feladatával. Az előkészítő intézet 2002-ben elvesztette önálló intézményi jellegét. Jelenleg a Külgazdasági és Külügyminisztérium Kulturális és Tudománydiplomáciáért Felelős Államtitkárságának kötelékében működik.

### **3. A KÁRPÁTALJAI MOBILIS HALLGATÓK VÉGLEGES LETELEPEDÉSÉNEK ÉS A TÁRSADALMI INTEGRÁCIÓJÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSEI**

A kutatás elméleti részében azon dimenziók és fogalmak kerülnek bemutatásra, amelyek elengedhetetlenek a vizsgálat elvégzéséhez. Központi szerepet tölt be a tanulmányi célú mobilitás jelensége. Kutatásunk egyik fő célja, a kárpátaljai mobilis hallgatók végleges letelepedési döntésének vizsgálata. Ennek megfelelően azokra a dimenziókra fektetjük a hangsúlyt, amelyek befolyással vannak a letelepedési döntéshozatalra. A témával foglalkozó szakmunkák eredményei (Rédei, 2008; Uő. 2009; Dusa, 2011) igazolják, hogy a szülőföldre való visszatérésnél vagy az anyaországban maradásnál nagy szerepet játszott a kapcsolati tőke, a tanulmányi eredményesség és a szülőföld iránti elköteleződés. A mobilitás jelenségének bemutatásán túl arra vállalkozunk, hogy képet adjunk ezen dimenziók végleges letelepedési döntésben betöltött szerepéről. A tanulmányi célú mobilitás és az azt követő végleges letelepedés vizsgálata felveti a társadalmi integráció kérdését. Ennek nyomán azokat a tényezőket kívánjuk feltárni, amelyek elősegítették az egykori kárpátaljai mobilis hallgatók magyarországi, szülőföldi, vagy külföldi társadalomba való beágyazódását. Durkheim (1986; 2000; 2003) szerint a társadalomba való minél erősebb betagozódás feltételei a közös hiedelmek, az értékek, a közösségi szolidaritás, a társadalom tagjai közötti kapcsolatok sűrűsége és minősége, valamint a közösségre jellemző kollektív tudat és cél megléte. A francia szociológus az egyén társadalmi integrációja szempontjából különös figyelmet fordított még a családi, vallási és politikai közösségek erejére (Némedi, 1996; Durkheim, 2000; Fleck, 2004). Mint láthatjuk, az egyén társadalmi integrációja egy igencsak összetett folyamat, amelynek formálódásában egyaránt szerepet kap az egyén és közösség közötti kapcsolathálózat, valamint a szülőföldi iránti elköteleződés. Az említetteken kívül – véleményünk szerint – mindenképpen szükséges a tanulmányi eredményesség vizsgálata, mivel lehetőséget ad a közösségi integráció folyamatának mélyebb megismerésre. Ez utóbbi témával Durkheim közvetlenül nem foglalkozott, viszont kijelenthető, hogy a tanulmányaikat sikeresen teljesítő mobilis hallgatók erősítik a munkamegosztáson és az ún. organikus szolidaritáson alapuló modern társadalmat. E megközelítésünkkel ahhoz a durkheimi gondolatmenethez kívánunk csatlakozni, miszerint a funkcionális differenciálódás szolgáltatja a társadalmi fejlődés és integráció fő mozgatórugóját (vö. Durkheim, 1988; Bauer, 2004).

### **3.1. A tanulmányi célú mobilitás megközelítési lehetőségei**

A tanulmányi célú mobilitás a legfontosabb fogalom, amely kiindulópontként szolgál a külföldi magyarok Magyarországon történő továbbtanulásának kutatásában. Jelen fejezet célja, hogy betekintést nyerjünk a hallgatói célú mobilitás tágabb értelmezésébe. Kutatásunk egyik fő kérdése, hogy a mobilis hallgatók visszatérnek-e szülőföldjükre, kamatoztatva a célországban szerzett tudásukat. E kérdés megvizsgálása céljából a fejezet górcső alá veszi a tanulmányi célú mobilitás kimenetelének lehetőségeit a végleges letelepedés szempontjából, s felsorolja azokat a húzó és taszító tényezőket, amelyek hatással vannak a szülőföldjüket elhagyó fiatalok döntéshozatalára.

Mivel kutatásunk a kárpátaljai mobilis hallgatók tanulmányi pályafutására irányul, feltárjuk az ukrajnai tanulmányi mobilitás helyzetét, majd felvázoljuk az országban élő magyar közösség mobilitási lehetőségeit. Kiemelt figyelmet szentelünk a határon túli magyar hallgatók anyaország felé irányuló tanulmányi migrációjára. Mivel az egységes etnikai területeket szétválasztó államhatárok hasonlóságot mutatnak a határon túli magyar területek mobilitási jellemvonásaival, a sajátos, ún. transznacionális hallgatói mobilitási formát megpróbáljuk elhelyezni más nemzetközi minták kontextusában.

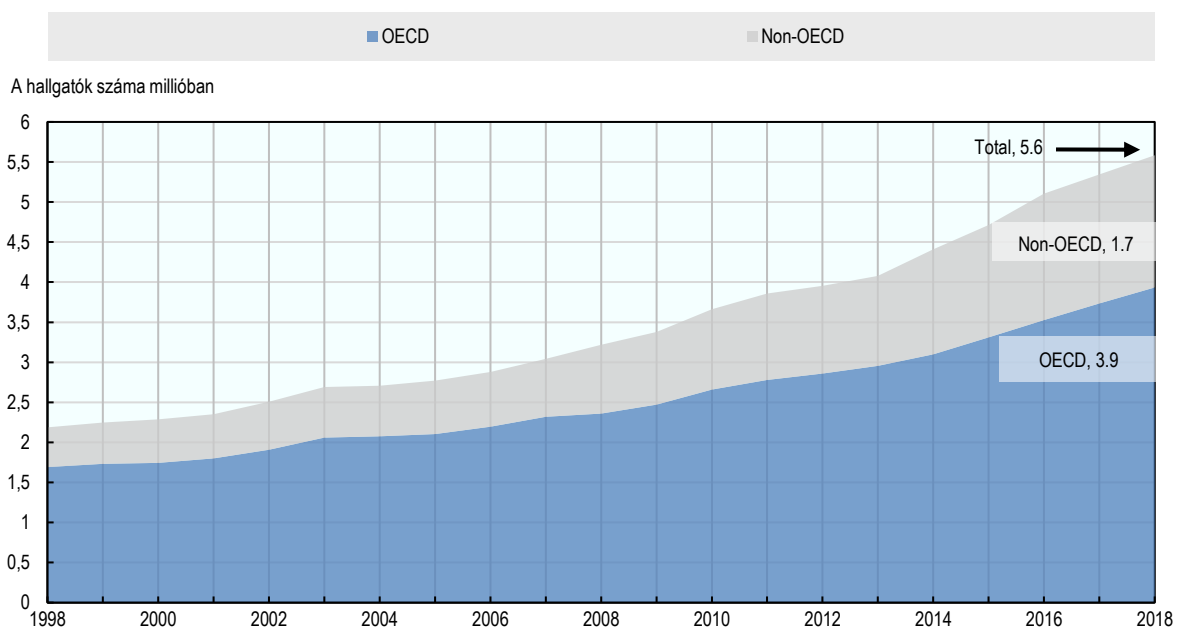
#### **3.1.1. A tanulmányi célú mobilitás fogalmai, megközelítése, típusai**

Az oktatási célú vándorlás a migráció egyik jelentős népességszámot érintő szegmense, melyet a nemzetközi irodalom student mobility, foreign study, study abroad, international mobile student vagy high education student kifejezésként tart számon (Rédei, 2008; Uő. 2009). A tanulmányi célú földrajzi mobilitás országon belüli és országhatáron átnyúló vándorlást is jelenthet. A peregrináció, vagyis a külföldi egyetemjárás már az első európai felsőoktatási intézmények létrehozása után is megfigyelhető volt (Dusa, 2011). A tanulmányi célú mobilitás évszázadok óta lehetőséget biztosít a kiváló tanulmányi eredményekkel rendelkező ambiciózus diákok számára. Ezáltal fejlettebb felsőoktatási rendszerrel rendelkező országokban szerezhetik meg a számukra szükséges tudást és a diplomát (Lajos, 2005). A hallgatói mobilitás fogékony életkorban valósul meg, és lehetővé teszi a korai karrierépítést (Rédei, 2014).

*„A tanulási célú mobilitás a szellemi erőforrások növelésének egyik leggyorsabb csatornája.”* (Rédei, 2008: 8). Nem végleges letelepedést, hanem huzamosabb ideig tartó tartózkodást jelent. A célterület kiválasztásakor a továbbtanulásukat külföldön tervező

fiatalok figyelembe veszik az adott térség oktatási intézményeit, annak lehetőségeit, de az oktatási lehetőségeken kívül a célország vonzó ereje is befolyásolja őket (Rédei, 2008). A hallgatói célú mobilitásnak számos pozitív hatása van. Kutatások bizonyítják, hogy a külföldi tanulás során jelentős mértékben fejlődik a nyelvtudásuk, s hazatérve magabiztosan használják az elsajátított idegen nyelvet, nyitottabbak lesznek a lehetőségek irányába, könnyebben létesítenek szakmai kapcsolatokat (Dusa, 2015). Ezt támasztja alá az a tény is, 2004-ben mintegy 1 132 491 külföldi hallgató létesített jogviszonyt az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Ausztrália és Új-Zéland felsőoktatási intézményeiben. Ez a szám közel felét teszi ki a világ összes felsőoktatási intézményébe beiratkozó külföldi hallgatók számának (2,46 millió) (vö. UNESCO 2004). A Migration Data Portal adatai szerint 2016-ra tovább nőtt a külföldi hallgatók száma: ekkorra a világ összes felsőoktatási intézményébe 4,85 millió külföldi hallgató iratkozott be. Az Education at a Glance – OECD 2018-as adatbázisa arról ad számot, hogy 2018-ra ez a szám 5,6 millióra nőtt. A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) tagországaiban 3,9 millió külföldi hallgató folytatta tanulmányait, a nem OECD-tagországokban pedig 1,7 millió mobilis hallgatót tartottak számon 2018-ban. Az adatokat a 11. ábra szemlélteti.

11. ábra: A külföldi hallgatók számának növekedése a felsőoktatásban világszerte (1998–2018)



Forrás: Education at a Glance 2018.

Altbach arra is felhívja a figyelmet, hogy az angol tanítási nyelv nemcsak az angolszász országokra jellemző, hanem egyre inkább elterjed Kirgizisztántól Etiópiáig, Mexikótól Franciaországig (Altbach, 2004). Európában Törökország hozta létre a második legnagyobb angol nyelvű felsőoktatási rendszert. A Németországban, Hollandiában és Franciaországban újonnan létrehozott számos Bachelor-program angol tannyelvű. Ez alapján egyre inkább igazolódik az angol nyelv nemzetközi hallgatói célú mobilitásban betöltött szerepe (Gürüz, 2008).

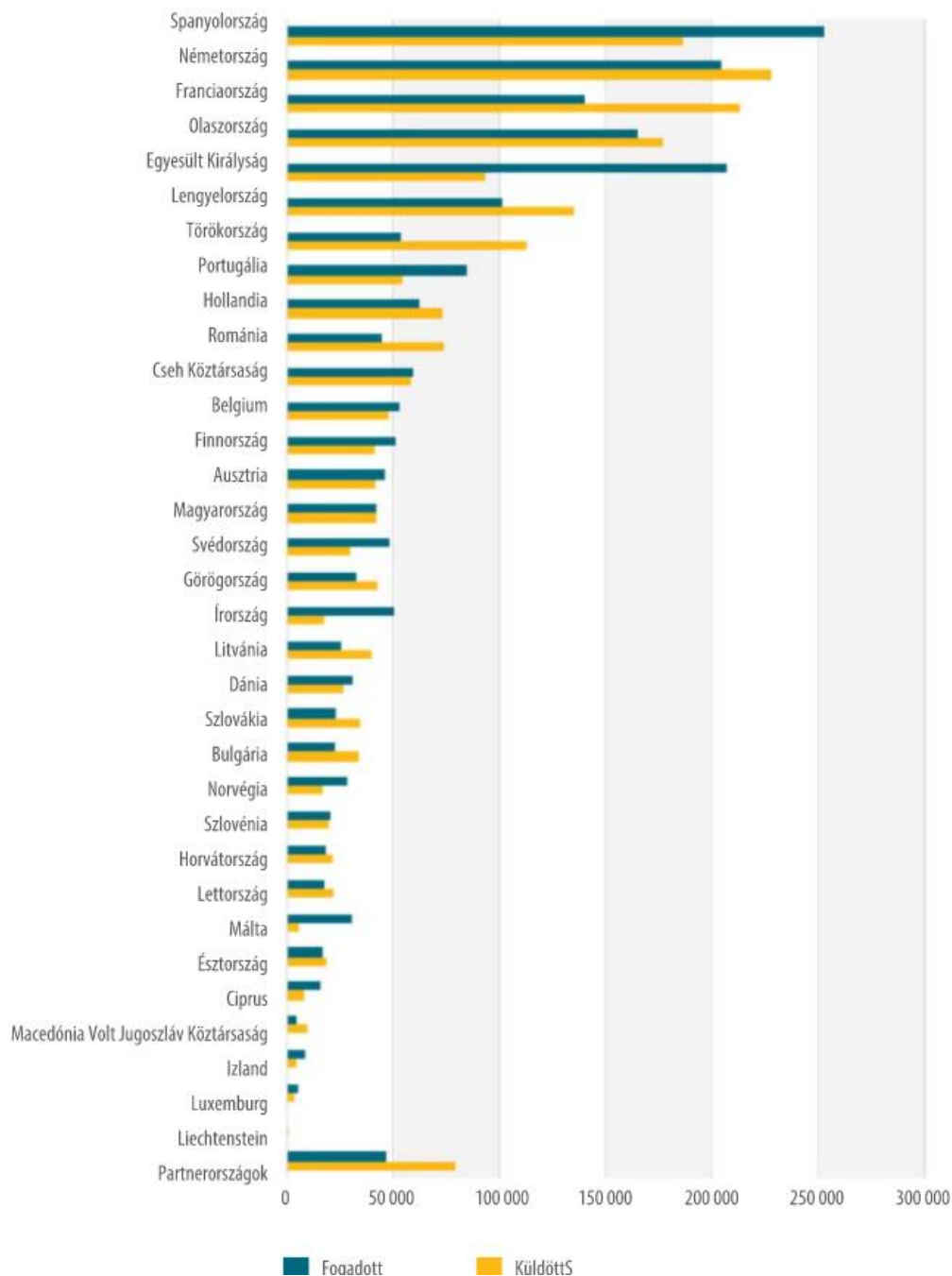
A szülőföldjüket elhagyó fiatalok döntéshozatalakor abban reménykednek, hogy a fogadó országokban jobb lehetőségek kínálkoznak, új ismereteket sajátíthatnak el, új tudást szerezhetnek és függetlenebbek lehetnek. A mobilis hallgatóknak jelentős mértékben szélesedik a látókörük, bővül a tudásszintjük (Brooks – Waters, 2011). A jelen kor fiataljai gyakran egy jobb élet reményében elhatározzák az elmozdulást (Rédei, 2008). Az UNESCO (1971) szerint a külföldi hallgató az a személy, aki egy olyan ország felsőoktatási intézményében létesített jogviszonyt, amely eltér állandó lakhelyétől (vö. Gürüz, 2008). Az UNESCO *Global Education Digest 2006* című kiadványa három kritériumot szab a nemzetközi tanulmányi célú mobilitás meghatározására: állampolgárság, állandó lakhely, korábbi tanulmányok. A kiadvány azokat a hallgatókat sorolja ide, akik nem rendelkeznek állandó lakhellyel a befogadó országban, viszont nem tartoznak ide azok, akik egy vagy egy évnél rövidebb időtartamú cserediák programokban vesznek részt (UNESCO 2006). Empirikus kutatások igazolják, hogy a migráció megismétlődése leginkább a fiatal, magasan képzett egyedülálló személyek esetén valósul meg, akik nem kötődnek olyan szorosan a családhoz, közösséghez, munkahelyhez (Bijwaard, 2010). A mobilis hallgatók nagy többsége közép és felső társadalmi osztályokból kerülnek ki (Souto – Otero, 2008). Ennek hátterében a külföldi tartózkodás többletköltségei állnak. Ez alapján a nemzetközi hallgatói mobilitás egy társadalmilag szelektív folyamattá alakulhat (Van Mol, 2014).

Az utóbbi évtizedekben jelentős mértékben növekedett a tanulmányi célú mobilitások száma. Ennek egyik fő oka a Bolognai rendszer bevezetése (Takács – Kincses, 2013). 1999-ben Bolognában 29 ország oktatási minisztere aláírta a *Bolognai Nyilatkozatot*, ami által elindult a bolognai folyamatnak nevezett nagyszabású felsőoktatási reform. A bolognai folyamat céljai között szerepel a hallgatók, oktatók rendszeres mozgatása (Hrubos, 2005; Deréky, 2003). Az itt elfogadott ún. *Bolognai Deklaráció* szorgalmazza az Európai kreditátviteli és -gyűjtési rendszer (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) alkalmazását, melynek révén elő kívánja

mozdítani a hallgatók, oktatók, kutatók és adminisztratív munkatársak európai mobilitását. Fő célként szerepelt az egységes Európai Felsőoktatási Térség (European Higher Education Area; EHEA) kialakítása, melynek gyakorlati megvalósítását 2010-ig szabták meg (Gürüz, 2008). A tanulmányi mobilitás egyik fő célja között szerepel, hogy a képzési rendszerek összehangolásával megteremtsék a későbbi, nemzetközi munkaerőpiaci mobilitás alapjait (Kasza, 2010). Magyarország 1999-ben csatlakozott az egységes Európai Felsőoktatási Térség kialakításáról szóló *Bolognai Nyilatkozathoz*, amellyel hozzájárul a hallgatói mobilitást segítő egységes kreditrendszer bevezetéséhez valamint, a hallgatói, oktatói és kutatói mobilitás kialakításához (Cserti Csapó – Forray R., 2011). Bizonyos esetekben a hallgatói mobilitást igénybevevő hallgatók számára több lehetőség adódik a munkaerőpiaci elhelyezkedésre, ugyanis számos multinacionális vállalatnál nagyobb a kereslet a külföldi egyetemeken szerzett diplomákra (Gürüz, 2008).

Felmérések szerint az Európai Unió tagországaiban a hallgatók 10–15%-a tanul külföldi felsőoktatási intézményekben. A hallgatói mobilitás és a diákcseré-programok államközi szerződések révén valósulnak meg. Hallgatók sokasága él az Erasmus Mundus, Free Mover, Tempus programok által biztosított lehetőségekkel (Tót, 2005; Cserti Csapó – Forray R., 2011). Az Erasmus program az 1987/88-as tanévben indult el 3 244 fővel, akik 11 országból kerültek ki. A programot Rotterdami Erasmusról (1466–1536) nevezték el. Az Erasmus szó egybeesik az Európai Bizottság által támogatott program hosszú, hivatalos elnevezésének mozaikszavával (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students = Európai Közösségek Akcióterve az Egyetemi Hallgatók Mobilitásának Előmozdítására). 1987 és 2011 között 2,3 millió hallgató vett részt az Erasmus programban (Van Mol, 2014). Az Erasmus program keretében 2018-ban mintegy 250 000 hallgató vett részt tanulmányi célú mobilitásban (Erasmus+ Annual report 2019). 2014–2016 között Spanyolország fogadta a legtöbb külföldi hallgatót. A kimenő mobilitás terén Németország volt a legaktívabb az Erasmus mobilitási programban való részvétel tekintetében. Az Erasmus mobilitások számát országonként 2014 és 2016 között a 12. ábra szemlélteti.

12. ábra: Az Erasmus programban résztvevő küldött és fogadott hallgatók száma országoként 2014–2016 között



Forrás: Európai Számvevőszék 2018.

### 3.1.2. A hallgatói mobilitás formái és kimenetele

A hallgatói mobilitást több szempontból is lehet kategorizálni. Az utazás iránya szerint megkülönböztetünk kiutazó, azaz export valamint beutazó, import tevékenységű mobilitást. A tanulmányi idő alapján lehet teljes diplomát nyújtó képzés, illetve részképzés (Berács, 2011). Az előbbi globálisan a leggyakrabban előforduló határokon

átnyúló hallgatói mozgás, míg az utóbbi az Európában leggyakoribb tanulmányi mobilitási forma. A két mobilitási forma közötti különbség abban nyilvánul meg, hogy a kreditmobilitásban résztvevő hallgatók külföldi tartózkodásuk idején az otthoni felsőfokú intézményükben is rendelkeznek hallgatói jogviszonnal. Mivel ezek a diákok egy nemzetközi csereprogramban vesznek részt, nincsenek tandíjfizetésre kötelezve a befogadó intézményben. A két mobilitási program között azonban nem mindig lehet éles határt húzni. Például a diplomaszerezési célú tanulmányi mobilitásban résztvevő hallgatók kreditmobilitási programban is részt vehetnek, amikor egy másik európai országban tanulnak Erasmus program keretében (Van Mol, 2014).

Teichler különbséget tesz horizontális és vertikális mobilitás között (Teichler, 2009). A horizontális mobilitás azon felsőoktatási intézmények között megvalósuló mobilitási formára utal, amelyek hasonló eredményességi szinten vannak. Ezzel szemben a vertikális mobilitás olyan forma, ahol a felsőoktatási intézmények eredményessége jelentős mértékben eltér.

A tanulmányi célú mobilitás a végleges letelepedés szempontjából különböző kimenetelű lehet: a célországban való letelepedés, szülőföldre való hazatérés, vagy egy újabb célország választása (Szentannai, 2001). A végleges letelepedés szempontjából az egyén életét meghatározó fajsúlyos döntésről van szó (Gödri, 2005).

Teperics szerint a migrációra bekövetkezett esemény, a mobilitás pedig nem utal végleges letelepedési szándéokra (Teperics, 2012). A migrációkutatók többsége egyetért abban, hogy a mobilitással ellentétben a migráció egy hosszabb időtartamú folyamat. Leggyakrabban az egy évet meghaladó lakóhely-változtatást nevezik migrációnak (King – Raghuram, 2013). A tanulmányi célú mobilitás megkezdésekor általában a felvételiző, vagy a már felvételt nyert hallgató nem hoz a végleges döntést a letelepedést illetően. A rövidtávú célok között szerepel, hogy a tanulás befejeztével a képzett egyén visszatér szülőföldjére, ezzel gyarapítva annak szellemi tőkéjét (Rédei, 2009). A tanulmányi mozgásokat mobilitásnak célszerű nevezni, azonban a mobilitás átalakulhat végleges letelepedéssé. A külföldre érkezés irányulhat ideiglenes tartózkodást jelentő tanulásra vagy munkavállalásra, idővel azonban, különböző befolyásoló tényezők hatására, a célország állandó lakhellyé válhat (Gödri, 2005). A küldő és a fogadó ország célja eltérő a tanulmányi célú mobilitást illetően. A küldő ország arra törekszik, hogy minél kevesebb művelt ember hagyja el az ország területét. Ezzel szemben a fogadó ország célja, hogy az eredményes, kiművelt ember a végleges letelepedés mellett döntsön (Rédei, 2009).

Nehezebbé válik a hazatérés, miután a hallgató a fogadó országban széleskörű kapcsolatokat alakít ki (Erdei, 2005).

Számos kutató a nemzetközi hallgatói migrációt a migráció egy sajátos formájának tekinti. Mindazonáltal a hallgatói migrációs folyamatok elhelyezése a nemzetközi hallgatói migráció kategóriájában nem tükrözi e jelenség sokszínűségét (Van Mol, 2014). Az Európán belüli tanulmányi célú mobilitás eltér a mobilitás más formáitól, mivel az szupranacionális szinten szervezett az Európai Unióban. Mivel az EU nemzetek fölötti politikai entitás, az európai integráció folyamata elhalványítja a különbséget a nemzetközi és a belföldi migráció között (King – Skeldon, 2010).

A tanulmányi célú migráció kutatása a magasan képzettek mozgásának elemzéséhez nyúlik vissza, ami az 1960-as években indult (Fortney, 1972; Adams, 1968). Ezek a kutatások arra irányultak, hogy egyes országok hogyan szívták el a legképzettebb, kiművelt embereket. Az úgynevezett brain drain (agyelszívás) folyamatába bekapcsolódtak a fejlődő országok. A képzett európaiakat, leginkább az angolszász országokból az Amerikai Egyesült Államokba toborozták. Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a külföldön tanuló komoly karriert tervező hallgatók tartósan, sok esetben végleg a befogadó országban maradnak (Rédei, 2008, Uő. 2014). A brain drain folyamata leginkább a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében valósul meg, amikor az értékes emberi tőkét (human capital), a legképzettebb kiművelt embereket elszívják a fejlett országok.

Korábban negatívan értékelték a brain drain folyamatát, mivel a mobilitás elsősorban a fejlődő országok felől a fejlettek felé irányult. Ez a folyamat fejletlen országok humán-elszívását eredményezte. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők migrációjának későbbi értelmezése elutasította a mobilitás egyoldalú értékelését, és arra tett javaslatot, hogy a jelenséget brain gain (nyereség) szituációként értelmezzék. Növekvő tendencia mutatkozik abban a tekintetben, hogy számos, külföldi diplomát szerzett diák visszatér szülőföldjére, hogy az otthoni magán vagy állami munkaerőpiacon helyezkedjen el (Bhandari – Blumenthal, 2011). A mobilis hallgató humán tőkéje szempontjából a külföldi tanulás megtérülő befektetést jelenthet, hiszen a küldő ország munkaerőpiacán versenyképesebbek a hazatérést követően. Ezt a folyamatot brain return-nek nevezik (King – Findlay, 2012). Wadhwa kutatásai bemutatják, hogy tekintélyes számú Egyesült Államokban tanuló indiai és kínai hallgató tervezi a hazatérést (Wadhwa, 2009). A tudásalapú gazdasághoz szükséges szakképzett munkaerő biztosítása céljából Kína, Szingapúr, Dél-Korea és Taiwan erőteljes kezdeményezéseket tett a tudósok és

mérnökök hazahívására. A hazaérkező szakképzett munkaerő jelentős mértékben javítja az ország termelékenységét és globális versenyképességét, mert a tudás és a szakértelem közvetlen átadása, valamint a visszatérők tengeren túl szerzett szakmai és kereskedelmi kapcsolatrendszeréből származó közvetett előnyök pozitív hatást gyakorolhatnak a hazai gazdaság növekedésére és fejlődésére (Thorn – Holm-Nielsen, 2005). Leginkább azok a hallgatók válnak hasznossá a küldő ország számára, akik tanulmányaik befejeztével visszatérnek szülőföldjükre (Gürüz, 2008).

### **3.1.2.1. Push és pull faktorok**

A hallgatói célú mobilitást számos tényező befolyásolja. Az egyének migrációs döntéséhez sorolható az érintett személy képessége, a befogadó hely, az ún. mezo- és makrokörnyezet. Az európai hallgatói mobilitás nemcsak a kereslet és kínálat dinamikáját követi. A munkaerőpiaci konceptualizálás ráirányítja a figyelmet a makrokörnyezetre, amely befolyásolja az egyén migrációs döntéseit. Ide tartozik a szülőföldi oktatási rendszer, gazdasági, demográfia, politikai helyzet, és presztízs. A hallgatói célú mobilitást kiváltó okokkal kapcsolatban elengedhetetlen figyelembe venni az úgynevezett push- (taszító) és pull- (húzó) elméletet. A klasszikus értelemben vett push–pull-elmélet Ernst George Ravenstein (1885) földrajztudós és katona nevéhez fűződik. Az elmélet alapját az képezi, hogy a befogadó országban olyan csábító tényezők vannak jelen, amelyek arra ösztönzik az egyént, hogy bevándoroljanak és huzamosabb ideig ott tartózkodjanak. Ezzel szemben a küldő országban azon tényezők vannak túlsúlyban, amelyek kivándorlásra sarkallják az egyéneket (Hautzinger et al. 2014, vö. Grigg, 1977). Ravenstein elméletét a 20. században Lee (1966) újragondolta és megállapította, hogy a társadalmi háttértényezők, úgy mint a nem, a kor, az iskolai végzettség hatást gyakorol arra, hogy a mobilitásra készülő hogyan mérlegelik a taszító és a húzó tényezőket. A tradicionális push–pull modellek vizsgálata lehetőséget ad a munkaerőpiaci mechanizmusok által vezérelt nemzetközi migráció okainak feltárására (Todaro – Maruszko, 1987). Az ezt a nézetet követő tudósok szerint a nemzetközi migráció a nemzetközi munkaerőkereslet és -kínálat eredménye. Hautzinger a taszító faktorok sorába állítja a küldő országban uralkodó alacsony életszínvonalat, az alacsony bérezést, a rossz egészségügyi ellátást (Hautzinger et al. 2014). Az államnyelv nem megfelelő elsajátítása toló tényezőként hat (Erőss et al. 2011). Ezzel szemben a fogadó országban húzó erővel bír a magasabb életszínvonal, a magasabb bérek, a színvonalas,

nívós oktatási intézmények, az országban beszélt nyelv (Hautzinger et al. 2014). A hallgatói mobilitás esetén gyakran a húzó tényezők kerülnek túlsúlyba (King – Findlay, 2012). A pull faktorok közé sorolható a jobb munkalehetőség, jobb egészségügyi ellátás, a fejlettebb gazdasági helyzet, családgyesítés, a biztonság a nyelv megfelelő ismerete és a rokoni-etnikai kapcsolatok is (Schild, 2016). Ez utóbbi vonatkozik a külföldi magyarok anyaország felé történő mobilitására. Ha a szülőföldön nem tapasztalható fejlődés és nem jönnek létre olyan munkahelyi lehetőségek, amelyek megfelelőek lennének a külföldön szerzett tudásszinthez és diplomához, akkor a mobilis hallgatók nem térnek vissza a küldő országba (Huzdik, 2014).

### **3.1.3. A határon túli magyarok mobilitásához hasonlítható nemzetközi példák**

A nyugat-európai országok egykori gyarmatokhoz fűződő kapcsolatai, illetve az egységes etnikai területeket szétválasztó államhatárok a határon túli magyar területek mobilitási sajátosságaira emlékeztető jegyeket mutatnak. Portugáliába a legtöbb külföldről jövő felvételiző az egykori afrikai gyarmatokról (Angola, Zöld-foki Köztársaság, Mozambik, Bissau-Guinea, Saõ Tomé) érkezik. Hasonlóképpen Portugáliához, a Belgiumba érkező fiatalok jelentős része az egykori Belga Kongó (ma Kongói Demokratikus Köztársaság) területéről érkezik. Az európai fejlett országokban tanuló hallgatók háromnegyede a magas jövedelmű országokból érkezik (Írország, Svédország, Svájc, Egyesült Királyság). E tendencia abban az esetben módosulhat, amennyiben a célországba a mobilis hallgatók egykori gyarmatokról érkeznek jelentős számban (pl. Portugália). A szegényebb országokból érkezők a nyelvi és kulturális hasonlóságokat, a földrajzi elhelyezkedést és a kedvezőbb életkörülményeket veszik figyelembe (Rédei, 2008; Mihalik, 2012).

A brit felsőoktatásban szocializálódott diákok olyan légkörben nőnek fel, amelyben a kontinentális Európa sokuk számára távolinak tűnik. Így főleg angol nyelvű országokat választanak tanulmányi célú vándorlásuk célállomásaként, s kisebb számban jelölik meg Európa más országainak intézményeit. Számukra az öreg kontinensre történő mobilitás merészebb vállalkozásnak mutatkozik (Van Mol, 2014).

Történelmi okokból a brit hallgatók élete kevésbé függ a mindenkori európai viszonyoktól. A brit diákok általában nem rendelkeznek olyan mértékű európai identitástudattal, mint a kontinensen élő társaik. Európa kevésbé látható és érzékelhető a brit diákok számára, akik országukra egy különálló entitásként tekintenek. Nagy-

Britannia története folyamán hol szorosabban, hol lazábban kötődött Európához. Van Mol ezzel magyarázza, hogy számos brit hallgató szerint országuk köztes helyet foglal el Európa és az USA között (Van Mol, 2014).

A brit mobilitások földrajza azt mutatja, hogy a brit hallgatók főleg angol nyelvű országokba utaznak ki, s a kontinentális Európa kevésbé vonzó számukra (Findlay et al. 2006). A Nagy-Britanniába hallgatói mobilitás céljából érkező diákok esetében fontos szerepet játszanak a gyarmati kapcsolatok és a nyelvi kulturális hasonlóságok. Ez tükröződik a külföldi hallgatók lakóhely szerinti megoszlásában. 2005-ben a következő öt országból származó hallgatók választották legtöbben az Egyesült Királyságot mobilitásuk célállomásaként: Kína (52 765 fő), Görögország (19 685 fő), India (16 685 fő), Írország (16 345 fő), Egyesült Államok (14 382 fő) (Van Mol, 2014).

Az Innsbruck központú Tirol földrajzi elhelyezkedése befolyásolja a helyi diákok Európa iránt kialakított nézetét, mivel az osztrák tartomány közel fekszik a német, az olasz és a svájci határhoz. A régió erős regionális identitással bír, amely túllép Ausztria földrajzi határain, mivel Tirol déli része Olaszországban található. Több osztrák egyetem olyan városokban működik, amelyek közel vannak az országhatárhoz. Innsbruckhoz hasonlóan Bécs viszonylag könnyen megközelíthető Csehország, Magyarország és Szlovákia irányából is. Ausztria sajátos földrajzi fekvése befolyással van a hallgatói populáció összetételére. Figyelembe véve az alpesi állam külföldi hallgatóinak számát, elmondhatjuk, hogy itt a legmagasabb a külföldi hallgatók aránya (Gürüz, 2008). E tekintetben hasonló a helyzet az Egyesült Királyságban is. Mindazonáltal az Ausztriában és a briteknél tanuló külföldi hallgatók között egy lényeges különbség figyelhető meg. Az Eurostat 2009. évi adatai alapján az osztrák felsőoktatást választó külföldi hallgatók 16%-a más európai országból származik. Nagy-Britanniában ez az arány 7%. A szigetországot hallgatói mobilitás céljából választók túlnyomó többsége Európán kívülről érkezik (Gürüz, 2008; Van Mol, 2014).

Érdekességként megjegyeznénk, hogy sajátos identitással rendelkeznek a norvég diákok, amelynek hátterében az áll, hogy ők nem egy kiteljesedő európai politikai közösségben nevelkednek. Ehelyett a skandináv országok (Dánia, Norvégia és Svédország) egy olyan összetett kapcsolatrendszerben fejlődtek, amely a nyelvi és vallási rokonságon, illetve a közös történelmi múlton alapszik (Thomas, 1996). A történelem folyamán létrejött egy „nordikus” („északi”) politikai kultúra, társadalmi szerkezet és mentalitás, amely alapvetően különbözik Európa más részeitől (Van Mol, 2014).

Az 1980-as évekig a Szovjetunió politikai okokból eredően benne volt a világ első tíz mobilis hallgatókat fogadó országa között. Ez a tendencia folytatódik a szovjet államalakulat örökébe lépő Oroszország esetében is, ahol a gazdasági okok (az oktatásból befolyó jövedelmek) döntő tényezővé váltak (Gürüz, 2008). Az egykori szovjet tagköztársaságok fiataljai számára Oroszország ma is vonzó célállomást jelent. Ukrajnából például közel 9 500 hallgató tanul oroszországi felsőoktatási intézményben (Kutsenko – Rudenko, 2010).

#### **3.1.4. Hallgatói célú mobilitás Ukrajnában**

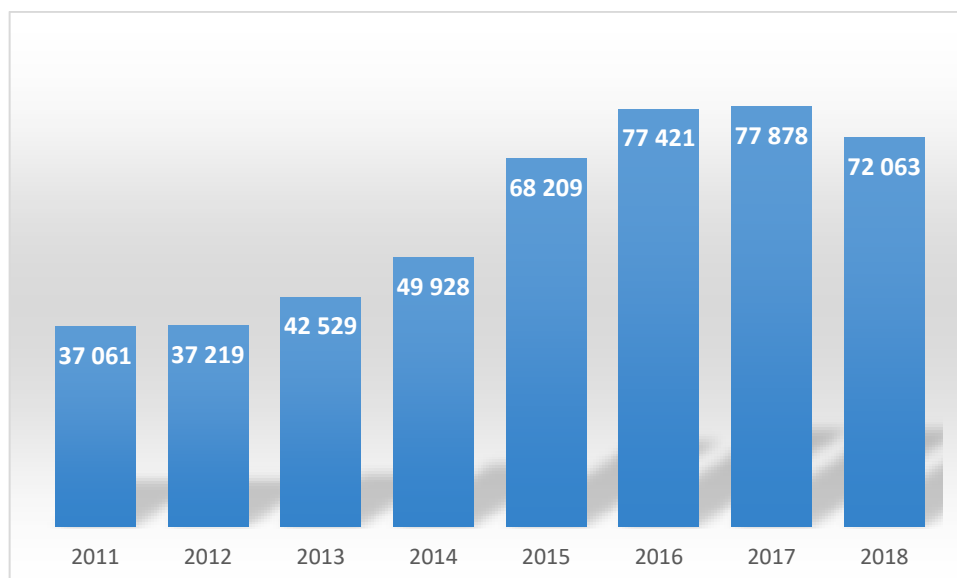
Az ukrán jogi szabályozás szerint a hallgatói mobilitás az a folyamat, amelynek révén a hallgató tudásra és szakértelemre tesz szert egy olyan ország felsőoktatási intézményében, amelynek nem állampolgára (Kolisyk, 2013). Ukrajnában a hallgatói célú mobilitás két szinten történik: szervezett és egyéni formában. Az első szint olyan kormányközi megállapodásokon alapszik, amelyeket Ukrajna külföldi országokkal kötött a bolognai folyamat keretében. Ide sorolható Ukrajna külföldi (főként európai) egyetemekkel kialakított partnerségi viszonya is. Az ukrán tanulmányi mobilitás egyéni szintje a hallgatók saját kezdeményezése alapján jön létre.

Napjainkban a hallgatói célú mobilitás, szerte a világban, az állami politika szintjén, támogatott keretek között zajlik. Ezzel ellentétben a tanulmányi mobilitás Ukrajnában egyéni és spontán jelenségnek tekinthető. Az Ukrán Nemzeti Stratégiai Tanulmányok Intézete szerint a nemzetközi mobilitás Ukrajnában lassan fejlődik. Az ukrán hallgatók külföldi tanulmányútajait a szülők, külföldi jótékonyági és egyéb szervezetek támogatják. A külföldi mobilitási programok állami és felsőoktatási intézmények általi támogatása nem éri el a költségek 10%-át. A hallgatói csereprogramok többsége az ukrán és a külföldi egyetemek közötti megállapodások alapján történik. Az ukrán tanulmányi célú mobilitás az ország európai integrációjának egy eszköze, melynek mértéke az európai integrációval párhuzamosan növekszik. 2006-ban 25 000 ukrán hallgató tanult külföldön. Az UNESCO 2010-es adatai alapján ez a szám 2011-ben 37 000-re nőtt. Az ukrán felsőoktatás alulfinanszírozását plasztikusan szemlélteti, hogy ebben az évben az ukrán kormány mindössze 106 ukrán hallgató külföldi tanulmányait fedezte (3,5 millió euró). A következő évben ez az összeg 4,3 millióra nőtt (Kolisyk, 2013). A CEDOS elemzőközpont adatai alapján 2009 és 2015 között a mobilitási programokban résztvevő ukrán hallgatók száma megduplázódott, 29 000-ről 59 600-ra nőtt (Rodchenko et al.

2017). A 2015/2016-os tanév adatai alapján az ukrán hallgatók a legnagyobb számban a következő országok egyetemén folytattak tanulmányokat: Lengyelország, Németország, Oroszország, Kanada, Csehország, USA (Stadny – Slobodian, 2016).

Az Ukrajnában kialakult gazdasági és politikai válság következtében a fiatalok körében egyre inkább megerősödött a mobilitási hajlandóság. Ezt bizonyítja, hogy 2011-től 2018-ig közel duplájára nőtt a külföldön tanuló ukrain hallgatók száma. 2013-ban 42 529 ukrain fiatal kezdte meg tanulmányait külföldi felsőoktatási intézményekben. 2014-ben, a Majdan évében ez a száma 49 928-ra emelkedett. Egy évvel később több mint 18 000 fővel emelkedett a külföldi hallgatói mobilitási lehetőségeket igénybe vevők száma (UNESCO 2018). A 13. számú ábra a külföldön tanuló ukrain hallgatók számát szemlélteti éves bontásban.

13. ábra: Külföldön tanuló ukrain hallgatók száma (N)



Forrás: UNESCO 2018.

Rodchenko és társai kutatásai rávilágítanak az ukrain fiatalok hallgatói célú mobilitásának motivációs tényezőire. Az Ukrajnában élő felvételizők körében taszító tényezőnek számít az életszínvonal romlása, az országban uralkodó gazdasági és politikai instabilitás, a bizonytalan jövőkép, a tudományos kutatásokra fordított anyagi forrás hiánya, a tudomány alacsony presztízse, a bürokrácia, a bűnözés növekedése, a gazdasági szerkezet változásai, továbbá a brain waste (agyvesztés) jelensége, amikor a képzett embereknek nincs lehetőségük szülőföldjükön gyakorolni szakmájukat vagy a szakválasztási lehetőségek nem felelnek meg a munkaerőpiaci elvárásoknak (Rodchenko et al. 2017). Az ukrainai és ezzel egyidejűleg kárpátaljai továbbtanulni vágyók számára

húzó tényezőként hat, hogy más országokban magasabbak a jövedelmek, jobbak a kutatási feltételek, nagyobb lehetőségek kínálóznak a nemzetközi tudományos közösséghez való hozzáféréshez, fejlettebb az információs bázis, jobbak az életfeltételek. A kárpátaljai magyar felvételizők legtöbb esetben Magyarországot célozzák meg, ahol szélesebb karrierlehetőségek vannak, vonzó az ország intellektuális, kulturális és politikai klímája. Húzó tényezőként említhetjük továbbá a rész- és teljes munkaidő lehetőségét, a befogadó ország presztízsét és az interkulturális tapasztalatszerzést, nemzetközi elismeréssel kecsegtető kvalifikációt, a külföldi oktatás presztízsét, a célország politikai stabilitását, földrajzi közelségét, valamint a rokonok és a barátok jelenlétét.

### **3.1.5. Határon túliak anyaországi mobilitása**

A külföldi magyar fiatalok számára a rendszerváltást követő időszakban alakult ki az anyaországi továbbtanulás lehetősége. Az 1980-as évek végétől egyénileg, 1990-től pedig intézményes keretek között folytathatnak anyaország felé irányuló hallgatói mobilitást. A magyar kormány kiemelt feladatának tekinti a külföldi magyar értelmiségi réteg megerősítését. Ezt a célt 1989-től a határon túli magyar fiatalok anyaországi továbbtanulási lehetőségnyújtásával kívánja megvalósítani, s ezt anyagilag is támogatja (Márkus, 2013; Horváth, 2004). Az anyaországban kiépített ösztöndíjrendszer célja a környező országokban élő magyar kisebbség gazdasági fejlesztése, az értelmiségi réteg utánpótlása. Az elképzelések szerint az ösztöndíjban részesülő fiatalok tanulmányaik befejezése után visszatérnek szülőföldjükre (brain regain), s ott kamatoztatják a Magyarországon megszerzett tudásukat (Erdei, 2005; Takács et al. 2013). Miután számos hallgató nem kívánt visszatérni szülőföldjére, az ösztöndíjszerződésbe belefoglalták, hogy a felsőoktatási tanulmányokat követően a hallgatónak haza kell térnie szülőföldjére. A gyakorlatban a magyar kormány nem ellenőrizte a vállalt kötelezettségek teljesítését, az anyaországban való maradás miatt a külföldi hallgatóknak nem kellett visszafizetni ösztöndíjukat. A határon túli hallgatók az ösztöndíjon kívül intézményesített kollégiumi ellátásban is részesülnek. E célból hozták létre először Budapesten a Márton Áron Szakkollégiumot. A 2000-es évek elején a jelentősebb vidéki felsőoktatási térségi központokban (Debrecen, Szeged és Pécs) is ilyen típusú szakkollégiumokat szerveztek (Erőss et al. 2011).

A továbbtanulás céljából Magyarországra érkező hallgatók jelentős részét (42%) a határon túli magyar hallgatók képezik (Berács et al. 2014). A hallgatói mobilitás egyik

speciális formája a külföldi magyarok anyaország irányába történő vándorlása. A határon túli továbbtanulni vágyó fiatalok elsősorban anyaországi felsőoktatási intézményeket céloznak meg. 2013-as adatok alapján külföldi felvételizők jelentős hányada Budapest és Pest megye intézményeibe szeretne menni, míg vannak, akik határmenti régiókban folytatják tanulmányaikat: Budapestet 49,4%, Szegedet 13,1%, Debrecent 9,3%, Győrt 5,8%, Sopront 3,9%, Pécsset 3,0% választja (Takács, 2013). Kutatási eredmények bizonyítják, hogy a földrajzi közelség jelentős mértékben befolyásolja az egyetemválasztást, így jól kirajzolható az intézmények vonzáskörzete (Tornyai, 2007; Pusztai – Kozma, 2008). Ezt bizonyítja, hogy a Romániából és az Ukrajnából érkező hallgatók leggyakrabban a Debreceni Egyetemet célozzák meg. A 2016/17-es tanévben a Nyíregyházi Egyetemen összesen 110 külföldi hallgató folytatta tanulmányait. Ebből 84 hallgató Ukrajnából, 13 Szlovákiából, 11 pedig Romániából származik. A győri Széchenyi István Egyetemen tanuló 412 külföldi hallgatóból 312 szlovákiai. A Szegedi Tudományegyetem a külföldi régiók közül a szerbiaiak körében a legnépszerűbb. Az említett tanévben összesen 1 151 szerbiai hallgató tanult a szegedi egyetemen. A Pécsi Tudományegyetemet leggyakrabban szintén a szerbiai diákok veszik igénybe. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE) Magyarország legrangosabb egyeteme. Történelmi múltja, szakmai presztízse miatt a határon túlról érkező hallgatókat is jelentős számban vonzza. Ebben az esetben számukra nem a földrajzi közelség a mérvadó. A 2016/17-es tanévben Szlovákiából, Ukrajnából, Romániából és Szerbiából összesen 906 hallgató választotta az ELTE-t (Berács, 2017).

A külföldi hallgatók körében leginkább a munkaerőpiac keresletéhez igazodik a szakválasztás. Ennek megfelelően leggyakrabban a műszaki, a közgazdasági és a természettudományi szakok képzési kínálatára esik a választás. Jellemző, hogy a szülőföldi felsőoktatási intézmények által kínált magyar tannyelvű szakok kevésbé népszerűek. Ezek sorában említhetjük a pedagógiai irányultságú szakválasztást (Pusztai – Kozma, 2008).

6. táblázat: Magyarország felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók száma a külföldi küldő országok szerint

	<b>Szlovákia</b>	<b>Szerbia</b>	<b>Románia</b>	<b>Ukrajna</b>
Debreceni Egyetem	81	11	424	266
Semmelweis Egyetem	99	31	61	33
Szegedi Tudományegyetem	44	1151	93	13
Pécsi Tudományegyetem	41	113	47	18
Eötvös Loránd Tudományegyetem	360	150	189	27
Budapesti Corvinus Egyetem	87	22	63	61
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem	105	32	94	48
Állatorvostudományi Egyetem	7	1	7	0
Szent István Egyetem	63	164	126	58
Budapesti Gazdasági Egyetem	58	12	77	21
Összesen	945	1687	1181	545

Forrás: Berács (2017) alapján saját szerkesztés.

A tudományos pályára készülő külföldi fiatalok gyakran az anyaországot választják doktori tanulmányok céljából. A 2012–13-as tanévben 446 külföldi doktoranduszt tartottak számon Magyarországon. A határon túlról származó PhD-hallgatók leggyakrabban az Eötvös Loránd Tudományegyetemet választják, a kárpátaljaiak pedig leggyakrabban a Debreceni Egyetemet célozzák meg (Papp Z. – Csata, 2013).

A szomszédos országok magyar etnikai tömbterületeiről érkezik a legtöbb diák Magyarországra (Takács, 2013). A felsőoktatási expanzióknak köszönhetően egyre több magyar tannyelvű felsőoktatási intézményt hoztak létre az elcsatolt területeken. A külföldi fiatalok tanulmányi célú mobilitásával a határon túl működő magyar tannyelvű felsőoktatási intézményekbe kevesebb hallgató felvételizik. A határon túli magyar kisebbségek anyaországi továbbtanulását illetően Szlovákia, Románia, Szerbia és Ukrajna számítanak a legnagyobb küldő országoknak (Takács – Kincses, 2013).

7. táblázat: A Magyarországon tanuló határon túli hallgatók száma állampolgárságuk szerint

Tanév	Szlovákia		Románia		Szerbia		Ukrajna	
	Összes munkarend (fő)	Nappali tagozat (fő)	Összes munkarend (fő)	Nappali tagozat (fő)	Összes munkarend (fő)	Nappali tagozat (fő)	Összes munkarend (fő)	Nappali tagozat (fő)
2010/11	2 561	2 034	2 669	1 436	1 516	1 136	1 391	862
2011/12	2 533	2 036	2 736	1 455	1 646	1 244	1 328	763
2012/13	2 436	1 984	2 308	1 228	1 465	1 092	1 269	803
2013/14	2 330	1 873	2 253	1 307	1 543	1 181	1 169	807
2014/15	2 120	1 717	1 992	1 151	1 517	1 182	1 080	780
2015/16	2 015	1 587	1 965	1 148	1 658	1 354	1 105	807
2016/17	1 885	1 480	2 054	1 221	1 907	1 632	1 193	918
2017/18	1 710	1 372	2 141	1 329	1 931	1 636	1 168	899

Forrás: Oktatási Hivatal statisztikai adatai alapján saját szerkesztés.

Mivel a Kárpát-medence országait elválasztó határok nem nemzeti identitásokat zárnak le, a külföldi magyarok hallgatói mobilitása eltér az európai mintától. A bevándorlóknak meg kell tanulni a célország nyelvét, kultúráját, meg kell találni helyüket az ország társadalmi, gazdasági struktúrájában (Pusztai – Nagy, 2005). A közös történelmi múlt, az etnikai identitás és a nyelvi azonosság miatt a határon túli magyarok anyaország irányába történő migrációja köztes helyet foglal el a belföldi és a nemzetközi migráció között (Gödri, 2005). A külföldi magyarok migrációs folyamatában az etnikai identitás kérdése „kapcsolati, kulturális és szimbolikus tökéként” jelenik meg. Ennek nyomán az etnicitás előmozdíthatja és befolyásolhatja a határon túli magyarok migrációját (Brubaker, 1998). Gödri kiemeli, hogy az etnicitás push faktorként is szerepet játszhat a külföldi magyarok migrációs folyamatában (Gödri, 2005). Ide sorolható a határon túli nemzeti kisebbségi közösségek hátrányos megkülönböztetése, illetve a helyzetből fakadó, őket sújtó etnikai alapú atrocitások. A Magyarországgal szomszédos államokban különböző mértékű etnikai háttérű feszültségek is kimutathatóak, amelyek egyaránt előfordulnak a nagypolitikában és a hétköznapiakban. A nacionalista villongásokat nem ritkán gazdasági és politikai nehézségek is kísérik. Mindez toló tényezőként játszik szerepet a külföldi magyarok mobilitásában. A külföldi magyar fiatalok az anyaország irányába történő mobilitással kilépnek az addigi kisebbségi helyzetből, s részét képezik egy olyan társadalomnak, amelyben a történelmi múltnak köszönhetően etnikailag, valamint

nyelvet és kultúrát tekintve azonos gyökerűek (Takács – Kincses, 2013). Feischmidt és Zakariás a határon túliak anyaországi mobilitását két motivációs aspektusból közelíti meg. Egyrészt a centrum irányába vonzó lehetőségeket emelik ki, másrészt a kisebbségi státusból való kiszakadáshoz viszonyítva vizsgálják (Feischmidt – Zakariás, 2010).

Korábbi kutatások igazolják, hogy általában azon hallgatók szülei rendelkeznek magasabb iskolai végzettséggel, akik az anyaországban folytatják felsőoktatási tanulmányaikat. A határon túli mobilis hallgatók közül a Felvidékről és az Erdélyből származók stabilabb anyagi háttérrel rendelkeznek, mint kárpátaljai társaik. A kárpátaljai mobilis hallgatók családi jövedelme átlagosan kétszer haladja meg az ukrainai átlagkeresetet. Egyes határon túli régiókhöz viszonyítva (Erdély és Felvidék) a kárpátaljai hallgatók tanulmányi mobilitása jár a legnagyobb többletköltséggel (Pusztai – Kozma, 2008).

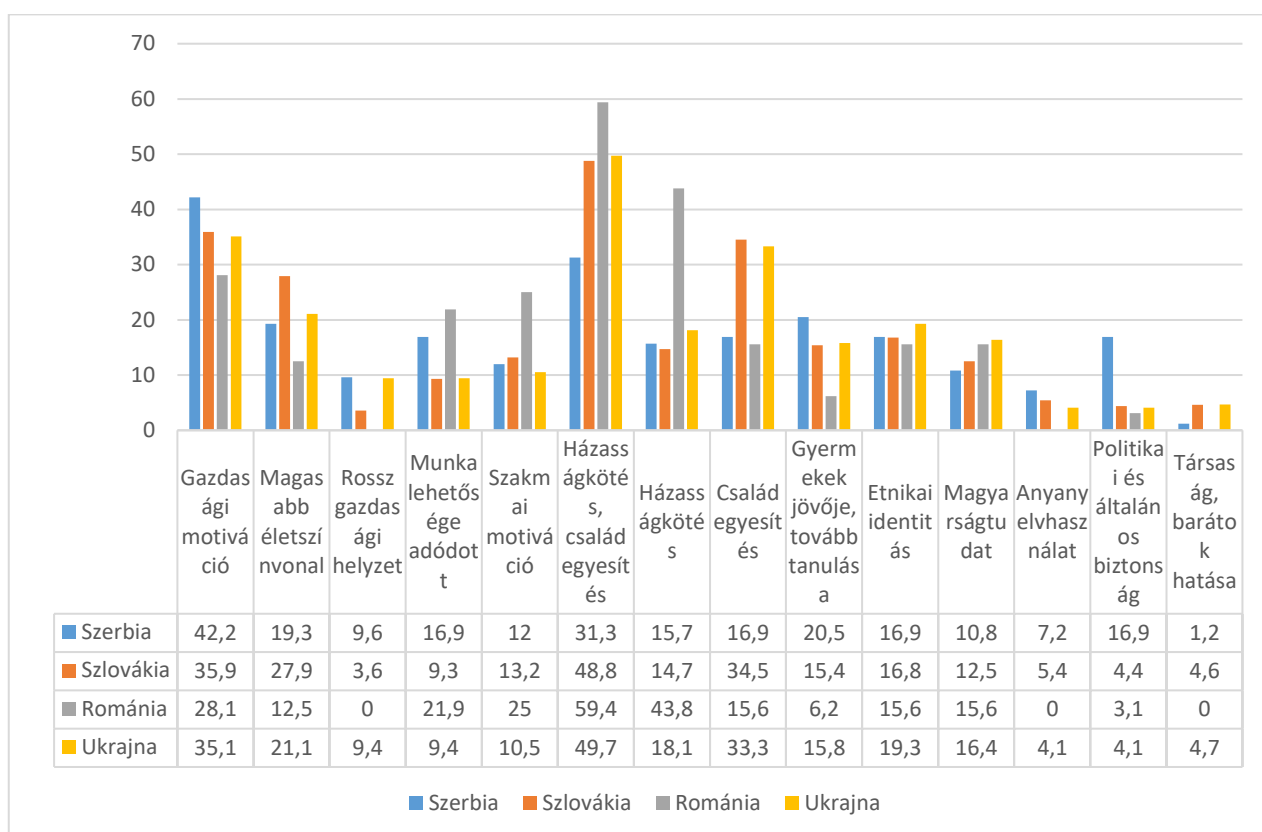
A külhoni magyar hallgatók esetében a földrajzi közelség miatt kulturális és vallási egyezések is jelen vannak (Pusztai – Nagy, 2005). A határon túli magyarok Magyarországra irányuló hallgatói célú mobilitásának sajátossága, hogy a mobilis hallgatók az etnikai, nyelvi, kulturális hasonlóságokon kívül érzelmileg is kötődnek Magyarországhoz, mint „anyaországhoz”. Meghatározó vonzerővel bír, hogy az anyaországi képzés magasabb szakmai színvonallal, fejlettebb infrastruktúrával rendelkezik, s világszinten nevesebb diplomát biztosít. Mirnics kutatása rámutat, hogy több külhoni hallgató esetében motivációs tényezőként hatott az Európai Unió által kiadott diploma, melyet nyugatabbra is mindenhol elismerik (Mirnics, 2001). Az oktatás színvonala mellett egyértelműen motivációs erővel bír, hogy anyanyelvű képzést választhatnak olyan szakokon, amelyek külhonban csak többségi nyelven tanulhatók, s a köztudatban élő presztízskülönbséget is figyelembe veszik. Ezen kívül húzóerővel bír az előnyösebb munkahelyi elhelyezkedés lehetősége (Takács et al. 2013; Cserti Csapó – Forray R., 2011; Szentannai, 2001).

A külhoni magyar hallgatók Magyarország felé irányuló mobilitásában Erdei három szakaszt különít el. Az első korszak a rendszerváltást követően a kilencvenes évek közepéig tehető. Ebben az időszakban alakult ki a határon túliak továbbtanulását segítő intézményrendszer. Az 1990-es évek közepétől csökkent a határon túli magyar hallgatók oktatására szánt támogatás, így leggyakrabban költségtérítéses képzéseken tanulhattak. Ez tekinthető a második szakasznak. Beigazolódott a szerző által megjósolt harmadik szakasz, miszerint a Szlovákiából és Romániából származó hallgatók az Európai Unió csatlakozását követően egyforma jogokkal élhetnek a már unióhoz tartozó magyarországi

diákokkal (Erdei, 2005). A külhoniak mobilitása szempontjából mérföldkövet jelent 2010. augusztus 20., a kettős állampolgárságról szóló törvény elfogadása. Ezt követően a külhonból érkező hallgatók, függetlenül születéssel szerzett állampolgárságuktól magyar állampolgárként tanulhatnak magyarországi felsőoktatási intézményekben. A 2010 augusztusát követő időszakot a határon túliak anyaországi mobilitásának negyedik szakaszaként tarthatjuk számon. Ezzel növekedett a szerbiai és ukrainai hallgatók száma a magyar felsőoktatásban (Takács – Kincses, 2013).

A külhoniak mobilitása a célország szellemi tőkéjének gyarapodásával jár. A képzett szakember hazatérése esetén pedig szülőföldjén kamatoztathatja tudását. A Magyarországon tanulás lehetősége utat nyit a határon túli magyar diákok migrációja előtt. Ezáltal az otthonmaradás lehetősége vitatható és kérdéses. A határon túlról érkező Magyarországon felsőoktatásban tanuló hallgatók végleges letelepedéséről nem ismertek a statisztikai adatok, azonban egyes becslések azt mutatják, hogy a hallgatók közel fele tanulmányaik befejeztével nem tér vissza szülőföldjére. A külhoni magyarok a továbbtanulási döntéskor ideiglenes mobilitást terveznek, amely gyakran végleges letelepedéssé válik. Ennek tükrében leszögezhető, hogy a külhoniak számára az anyaországban történő felsőoktatási továbbtanulás egy olyan migrációs lépcső, ami megteremtheti a célországban való végleges letelepedés feltételét. A hazatérést gyakran gátolják a megszerzett diploma nosztrifikálásának nehézségei a küldő országban (Mirnics, 2001; Erdei – Papp Z., 2006; Fercsik, 2008; L. Rédei, 2009; Csete et al. 2010). Korábbi kutatások (Gödri, 2005; Fercsik, 2008) rámutatnak, melyek azok a tényezők, amelyek leginkább előirányozták az anyaországban való végleges letelepedést. A kérdőíves kutatás során jól kirajzolódik, hogy Ukrajna esetében a házasságkötés és a családegyesítés bír a legnagyobb motivációs erővel. A gazdasági okokat leggyakrabban a volt Jugoszlávia területéről érkezők jelölték meg, azonban figyelembe véve a Majdan után bekövetkező életszínvonal-csökkenést (gazdasági nehézségek, infláció, a hrvnyia elértéktelenedése, a bérek reálértékének drasztikus csökkenése), az Ukrajnából érkezők körében is felerősödhetett a gazdasági motiváció. Az etnikai identitás szerepe az Ukrajnából érkezők körében volt a leghangsúlyosabb. A letelepedési motivációkat az alábbi ábra szemlélteti országok szerinti százalékos megoszlásban.

14. ábra: Letelepedési motivációk a legnagyobb küldő országokban



Forrás: Gödri (2005) alapján saját szerkesztés.

A Magyarországon tanulmányokat folytató külföldi fiatalok azon feltételek teljesülése mellett tekinthetők transznacionális migránsoknak, amennyiben tanulmányaik ideje alatt egyszerre élnek szülőföldjükön és Magyarországon, viszont e két helyen különböző formában és intenzitással ápolnak kapcsolatokat (Szentannai, 2001). Jellemző, hogy a transznacionális migrációban résztvevő egyén mind a szülőföldjén, mind a célországban figyelemmel kíséri a megélhetési lehetőségek alakulását (Eröss et al. 2011).

A tanulás és a tanulmányi célú mobilitás jövőbe való jelentős befektetés. Azonban nemcsak időt és munkát kell befektetni, hanem anyagi erőforrásokat is (Pusztai – Nagy, 2005). A Magyarországon továbbtanuló vagy továbbtanulni vágyó külföldi fiataloknak az anyagiakkal is számolniuk kell. A határon túli magyarok azonban bizonyos fokú támogatást élveznek, a magyar állam segíti őket az anyaország oktatási intézményeiben való továbbtanulásban (Fercsik, 2008). Az ösztöndíjak azonban csak bizonyos feltételek mellett érhetőek el. A külföldi magyar hallgatók számára az ösztöndíjak folyósítását és lakhatási lehetőségét napjainkban a Márton Áron Szakkollégium biztosítja (Epare, 2008).

A határon túliak tanulmányi célú mobilitása a jövőbeli terveiket is meghatározzák. A kelet-közép-európai rendszerváltást követően az anyaországi továbbtanulást követően a diákok jelentős része tanulmányaikat befejezve nem tért vissza szülőföldjére. Ebben az esetben nem időszakos kilépésről beszélhetünk, hanem végleges letelepedésről van szó. Magyarország szempontjából erre a folyamatra nyereségként lehet tekinteni, mivel magyar anyanyelvű, magyar kultúrával rendelkező kvalifikált szakemberekkel bővül az anyaországi társadalom. A határon túli magyar közösségek számára a magyarországi továbbtanulás veszteséggel, úgynevezett elitvesztéssel járhat: a legképzettebb emberek migrációja veszélyeztetheti a külhoniak kisebbségi közösségének fennmaradását (Pusztai – Kozma, 2008; Váradi, 2013; Keller, 2004). A tanulmányok befejeztével Magyarországon maradó hallgatók veszteséget jelentenek a küldő ország és a kibocsátó országban élő magyar nemzeti kisebbségi közösség számára is (Takács et. al, 2013). A külhoniak mobilitása abban is eltér az európai modelltől, hogy a mobilitás egyirányú, a magyarországi hallgatók nem, vagy csak nagyon ritkán folytatnak tanulmányi célú mozgást a külhoni országokba (Szemerszki, 2003; Erdei, 2005).

#### **3.1.5.1. Kárpátaljaiak magyarországi továbbtanulása**

Kárpátalja történetében folyamatosan jelen volt a tanulmányi célú mobilitás, függetlenül attól, hogy melyik ország kötelékébe tartozott. Az Osztrák-Magyar Monarchia megyéiből számos diák folytatta tanulmányait külföldi egyetemeken. A Bereg megyei Munkácsról a 16–18. században már több diák tanult a legkülönbözőbb európai régiókban lévő felsőoktatási intézményekben. A 19. században a vándorló diákok leggyakrabban Bécs és Németország egyetemeit célozták meg. Bereg megyében Munkácsról tanultak először külföldi egyetemen, később beregszászi diákok is folytatták külföldön tanulmányaikat. Ezen hallgatóknak a fele német egyetemekre jelentkezett. 1789 és 1919 között Bereg megyéből Munkácsról, Beregszászból, Váriból és Mezőkaszonyból tanultak a diákok Németország, Hollandia, Svájc, Bécs és Olaszország egyetemein. Munkácsról 81-en, Beregszászból 32-en, Váriból 4-en, Mezőkaszonyból pedig 2-en tanultak ezekben az években külföldi egyetemeken (Szögi, 2008). Összességében a középkorban és az újkorban Kárpátaljáról 873 beiratkozást regisztráltak a bécsi, német, lengyel-galíciai-bukovinai, holland, svájci, angol-skót, itáliai, francia, orosz, krakkói, prágai, padovai, bolognai, itáliai és baltikumi egyetemeken (Szögi, 2013).

Miután Kárpátalja a trianoni békeszerződés megkötése után Csehszlovák fennhatóság alá került, a továbbtanulni vágyók leggyakrabban Prága, Brünn és Pozsony felsőoktatási intézményeit választották. A Felvidékről, melyhez akkor hozzátartozott Kárpátalja is, évente átlagban 1 000 magyar főiskolás vett részt ingyenes felsőoktatásban. A magyar felvételizők leggyakrabban tanár, jogász, orvos, gyógyszerész, képzőművész, technikus, állatorvos, bányász, erdészeti és mezőgazdasági szakokat választottak (Vájlak, 1939). A szovjet éra alatt megszűntek a cseh kapcsolatok. 1945-ben megalakult az Ungvári Állami Egyetem, csökkent, de nem szűnt meg a peregrináció. A helybéli egyetemen kívül a Szovjetunió tagköztársaságaiba mehettek továbbtanulni. Leggyakrabban a mai Ukrajna területén lévő Harkiv, Kijev, Odessza, Lviv egyetemei közül választottak (Hanina, 2008).

Az Ukrajnában kialakult politikai és gazdasági válság miatt a kárpátaljai fiatalság körében felerősödött a magyarországi tanulmányi célú mobilitás. Számos kárpátaljai, főleg fiú hallgató, azért döntött az anyaországi továbbtanulás mellett, mert a katonai behívókat a külföldi tanulással tudták kivédeni. Az anyaországban való továbbtanulás azonban nem új jelenség. A kárpátaljai magyaroknak 1989-től, a rendszerváltás után nyílt lehetőségük magyarországi felsőoktatási tanulásra, 1990 óta intézményes keretek között tehetik azt meg (Molnár, 2008; Teperics, 2012). 1989-ben mindössze 11 kárpátaljai diák kezdte meg tanulmányait Magyarországon. Mikor a továbbtanulási lehetőség intézményes keretek közé nőtte ki magát, növekedett a felvételizők száma (Beregszászi et al. 2001). Először a kárpátaljai magyar hallgatók a Kodolányi Intézet előkészítő képzésére (mai nevén Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése) jelentkezhettek. 1992-ben a KMPSZ elnöksége foglalkozott a felvételizők koordinálásával (Beregszászi et al. 2001). 1993. február 21-én megalakult a Határon Túli Magyar Ösztöndíjtanács, amelynek célja, hogy szervezett formába valósítsa meg a külhoni magyar diákok magyarországi továbbtanulását.

Először a KMKSZ elnöksége, majd annak oktatási bizottsága foglalkozott a kárpátaljai magyar fiatalok továbbtanulásával. Megalakulásától fogva a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség gondoskodik a magyarországi továbbtanulás koordinálásáról (Orosz, 2012). Ez nagy fejlődési lehetőséget biztosított a Kárpátalján élő magyar kisebbségi közösség számára, ugyanis a rendszerváltás éveiben Kárpátalján kizárólag ukrán vagy orosz nyelven folyt a szakemberképzés. A kutatók kénytelen voltak elsajátítani az ukrán vagy orosz nyelvet, de a nem megfelelő idegen nyelv oktatás és a sokéves izoláltság miatt nagyon ritka esetekben jelent meg nyugati nyelvű publikáció

(Soós, 1993). Az anyaországi továbbtanulási lehetőség kitörési pontként szolgált a kárpátaljai magyar fiatal értelmiség számára. Ezt követően a határon túli magyarok többféle képzési formát is megpályázhattak (Molnár, 2008). A kárpátaljai magyar felvételizők a következő képzési formákra jelentkezhetnek:

- Balassi Intézet egyéves felsőoktatási továbbtanulásra való felkészítő képzése;
- teljes képzési ösztöndíj (felsőoktatási intézményekben);
- részképzéses ösztöndíj (felsőoktatási intézményekben);
- PhD-ösztöndíj;
- kutatói ösztöndíj.

- **A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése**

A Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése közel 30 éve foglalkozik határon túli magyar fiatalok képzésével. A rendszerváltást követő években számos kárpátaljai diák ebben az intézményben kezdte meg magyarországi tanulmányait, mivel csak az előkészítő intézet által tudtak ösztöndíjas képzésekre felvételt nyerni a magyarországi egyetemekre (Orosz, 1993). 1996-tól kezdve a Kárpátaljai Magyar Ösztöndíjtanács (KMÖT) választotta ki a diákokat. 2000-től pedig a Kárpátaljai Magyar Felsőoktatási és Ösztöndíjtanács látja el ezt a feladatot. A felvételi vizsgákat Kárpátalján kellett letenni, melyeket az intézmény tanárai értékelték. A felvételi vizsgák a magyarországi felvételi szabályzat szerint történtek, azonban figyelembe vették az ukrain tananyag eltéréseit a magyarországi tananyagtól. 1996-tól a felvételi vizsgák helyett alkalmassági vizsgák alapján évente öt helyet különítettek el a szórványban élő magyarok számára. A feltétel ebben az esetben is az volt, hogy a hallgatók a képzés befejezése után térjenek vissza szülőföldjükre (Beregzászi et al. 2001). Ukrajna ugyan 2006-ban csatlakozott a Bolognai folyamatnak nevezett felsőoktatási reformhoz, az ezzel járó mobilitási lehetőségek kihasználása az országban inkább kivételnek számít, mint gyakorlatnak (Barkats, 2013). Ennek megfelelően számos kárpátaljai érettségiző tanulmányi célú mobilitás esetén napjainkban is a Balassi Intézet egyetemi előkészítőjét választja. Jelenleg 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 az angol, biológia, fizika, földrajz, informatika, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, testnevelés és történelem közül.

- **Miniszteri ösztöndíj**

A továbbtanulás céljából Magyarországot választó hallgatók teljes képzési ösztöndíjra, ún. miniszteri ösztöndíjra pályázhatnak. A pályázatot az Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) az Eötvös Loránd Tudományegyetemmel (ELTE) együttműködve dolgozza ki. A pályázati felhívást a Beregszászi Agora Információs Központ hirdeti meg az ELTE lebonyolítói közreműködésével. Az ösztöndíjak elbírálásánál azokat a pályázókat részesítik előnyben, akik olyan szakra jelentkeztek, amely Kárpátalján nem tanulható magyar nyelven. Az ösztöndíjknál külön helyeket különítenek el a teológusképzésre felvételt nyert hallgatók számára. A pályázatra olyan kárpátaljai érettségizők jelentkezhetnek, akik magyarországi felsőoktatási intézmények nappali munkarendű alap- és osztatlan képzésére, vagy mesterképzésére nyertek felvételt (Genius Jótékonyági Alapítvány pályázati kiírása).

- **Részképzéses ösztöndíj**

Ukrán állampolgárságú kárpátaljai felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók részképzéses ösztöndíjra pályázhatnak. Ennek keretében teljes szemeszteres részképzésen vagy részképzős tanulmányúton vehetnek részt Magyarország valamelyik felsőoktatási intézményébe, betekintést nyerve annak életébe. A befogadó felsőoktatási intézmény az érkező hallgató számára ösztöndíjat biztosít a részképzés ideje alatt (Genius Jótékonyági Alapítvány pályázati tájékoztató).

- **Erasmus+ program**

2016 óta a kárpátaljai felsőoktatási intézményekre is kiterjesztették az Erasmus+ programot, melynek célja a hallgatók nemzetközi oktatási és kulturális cseretevékenységének, azaz mobilitásának támogatása, lehetővé téve oktatási, nyelvi, szakmai és kulturális tapasztalatok megszerzését külföldi felsőoktatási intézményekben az Európai Unión belül. Ezen kívül meghatározott oktatási területhez kötődő oktatási mobilitási tevékenység megvalósítására is lehetőséget biztosít. Ukrajna Európai Unióval kötött társulási szerződése lehetőséget nyújt az ukrajnai hallgatók számára az ERASMUS+ programban való részvételre. A jelentkezés feltétele, hogy az ukrajnai egyetem vagy főiskola együttműködési szerződésben álljon egy uniós felsőoktatási intézménnyel (II. RF KMF, 1. pályázati felhívás).

- **Makovecz Hallgatói Mobilitási Program**

2017-től a kárpátaljai magyar felsőoktatásban résztvevő hallgatók Makovecz Hallgatói Mobilitási Programra is pályázhatnak, melynek keretén belül teljes szemeszteres részképzésen vagy részképző tanulmányúton vehetnek részt. A tanulmányutak időtartama 1–5 hónap. A célok között tudományos diákköri dolgozat megírása, sajátos témák esetén szakdolgozat elkészítése szerepel (II. RF KMF, 2. pályázati felhívás).

- **Ph.D-ösztöndíj**

Ukrán állampolgárságú, magyar nemzetiségű személyek magyar állami ösztöndíjjal támogatott doktori képzésre pályázhatnak. Az ösztöndíj azon kárpátaljai fiataloknak nyújt lehetőséget, akik önköltséges PhD vagy DLA képzésre nyertek felvételt. A pályázat elbírálásakor figyelembe veszik a kárpátaljai felsőoktatás igényeit. Pozitív tényezőként hat, ha a pályázónak valamely kárpátaljai felsőoktatási intézménnyel van munkaviszonya (Orosz, 2005a).

- **Kutatói ösztöndíj**

A határon túli magyar tudományosság illetve a magyar nyelvű és magyar tárgyú tudományos kutatások támogatása céljából több kutatói programba is bekapcsolódhatnak a külföldi kutatók. Ezen pályázatokra tudományos tevékenységet aktívan végző, doktori fokozattal vagy egyetemi végzettséggel rendelkező kutatók jelentkezhetnek (Orosz, 2005a). Ezek között említhető a Márton Áron Kutatói Program, a Márton Áron Tehetséggondozó Program, a Domus ösztöndíj, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Márton Áron Szakkollégiumi Programja.

### **3.1.5.2. Kárpátaljai magyarok anyaországi tanulmányi célú mobilitása korábbi kutatások tükrében**

A kárpátaljai fiatalok magyarországi továbbtanulását több kutatás érintette. A LIMES Társadalomtudományi Intézet 2000-ben reprezentatív kutatást végzett Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban érettségizők körében. A kutatásban 595 végzős diák vett részt. A felmérés kitért a továbbtanulási szándék vizsgálatára is (Beregszászi et al. 2001). A megkérdezett érettségizők jelentős része (43,9%) Magyarországon szeretne volna folytatni tanulmányait, 43,2% Kárpátalján, 12,9 % Ukrajnában, 15,4% pedig valamilyen külföldi országban kívánt felsőoktatási végzettséget szerezni. A válaszadók körében a felsorolt felsőoktatási intézmények közül az Eötvös Loránd Tudományegyetem volt a

legnépszerűbb (23%), ezt követte az Ungvári Állami Egyetem (ma Ungvári Nemzeti Egyetem) (17,3%), a Debreceni Tudományegyetem (16,5%) és a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola (ma II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) (16,2%). A fennmaradó kárpátaljai, magyarországi és külföldi felsőoktatási intézményeket csekély mértékben választották az akkori érettségizők (Orosz, 2001b).

2002-ben a Magyarországról érkező kutatási és fejlesztési (K+F) támogatások hasznosulását vizsgálták. A kutatási eredmények között bemutatják a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, a magyarországi egyetemek kihelyezett képzéseinek hasznosulását, rávilágít a Ph.D és DLA képzésben résztvevő kárpátaljai ösztöndíjas hallgatók eredményességére, helyzetképet nyújt a Magyar Tudományos Akadémia Domus pályázatairól (Orosz, 2006a). A kutatási eredményekben olvasható, hogy Kárpátalja szempontjából a magyarországi továbbtanulás nem feltétlenül hasznosítható, mivel az anyaországban tanuló fiatalok jelentős része nem tér vissza szülőföldjére (Brenzovics, 2006).

A MOZAIK2001 Magyar Fiatalok a Kárpát-medencében című kutatás az első olyan nagyobb volumenű szociológiai felmérés, amely közvetlenül a kárpátaljai magyar fiatalokat célozta meg. 500 ifjút kérdeztek meg 32 településen. A kérdőív kitért az iskolai életútra. Az eredményekből kiderült, hogy a megkérdezettek jelentős része (44%) Magyarországon szeretne továbbtanulni (Csernicskó – Soós, 2002).

A MOZAIK2001 kutatást *MOZAIK2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében* címmel ismételték meg. A kutatás célja, hogy képet nyújtson a külhoni Magyar fiatalok életkörülményeiről, szociodemográfiai háttéréről (Bauer et al. 2013). A 2011-es kutatás módszereiben eltért a 2001-es felméréstől. Ezúttal fókuszcsoportos interjúkkal tárták fel a kárpátaljai fiatalok körülményeit, nemzeti azonosságtudatát, szociodemográfiai jellemzőit, oktatási helyzetét, kultúráját, nyelvhasználatát és munkaerőpiaci elhelyezkedését (Csernicskó – Hires-László, 2017). A fókuszcsoportos interjúk során kirajzolódott, hogy a kárpátaljai fiatalok körében toló tényezőként említhető az alacsony életszínvonal és az álláslehetőségek hiánya. Ennek következtében számos kárpátaljai magyar ifjú a szülőföld elhagyása mellett dönt. Legyakrabban továbbtanulási és munkaerőpiaci elhelyezkedési szándékkal Magyarországot célozzák meg (Ferenc – Séra, 2013).

A MOZAIK-kutatásokhoz hasonlóan a *GeneZys 2015* című felmérés is a külhoni fiatalok társadalmi háttérét és életkörülményeit vizsgálta kérdőíves módszerrel. A felmérést a Mathias Corvinus Collegium és a Magyar Tudományos Akadémia

Társadalomtudományi Kutatóközpont végezte a Kisebbségkutató Intézettel karöltve. Kárpátalján 500 fiatalot céloztak meg. A jobb életkörülmények, a továbbtanulás és a magasabb bérek miatt a kárpátaljai fiatalok 11,2%-a elhagyná szülőföldjét. Az elvándorlást fontolgató kárpátaljai fiatalok legnagyobb arányban (67,9%) Magyarországot választaná célországként (Papp Z. et al. 2017). Papp Z. (2017b) rámutat, hogy a Kárpát-medencei fiatalok közül a kárpátaljaiak körében a legalacsonyabb (39,6) a továbbtanulási hajlandóság. Véleménye szerint ebben szerepet játszhat a fiatalok szociodemográfiai háttere, a romák viszonylag magas aránya és a családok kivándorlása is. A kárpátaljai ifjak esetében a szülők iskolai végzettsége döntően hatott a továbbtanulási szándéokra. Az itt élőknél az anya felsőoktatási végzettsége növeli a gyerek egyetemi vagy főiskolai továbbtanulási esélyeit, tehát az anyák oldaláról megfigyelhető a kulturális reprodukció. Kárpátalján a városban élők és a matematikából külön órán résztvevők nagyobb arányban kerülnek be a felsőoktatási intézményekbe (Papp Z. 2017b).

A Kárpát Panel 2007 (*A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái*) című kutatást az MTA Kisebbségkutató Intézet koordinálásával végezték. A kutatás célja, hogy feltérképezzék Magyarországon és a jelentősebb létszámú magyar közösségekkel rendelkező régiókban a 18 év fölöttiek társadalmi struktúráját, munkaerőpiaci elhelyezkedését, migrációját, oktatási helyzetét, identitását stb. A kárpátaljai adatok elemzését Orosz Ildikó és Molnár Eleonóra végezte (Orosz – Molnár, 2007). A tanulmányi célú mobilitás kérdésére a vizsgálat nem tért ki.

A Momentum Doctorandus koordinálásával zajlott az ARANYMETSZÉS 2013 – Kárpát-medencei magyar doktoranduszéletpálya-vizsgálat. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy a tanulmányi célú mobilitás a PhD-hallgatók esetében is gyakran a végleges elvándorlást eredményezi. A kárpátaljai magyar PhD-hallgatók döntő többsége (87%) magyarországi doktori képzésben vesz részt (Papp Z. – Csata, 2013). Számos doktori hallgató ingázik Kárpátalja és Magyarország között. Gyakran előfordul, hogy doktori tanulmányaik mellett szülőföldjükön dolgoznak. Pozitívként emelhető ki, hogy ebben az esetben megvalósul a kárpátaljai értelmiségpótlás, de tanulmányaikban hátrányt jelenthet, hogy az ingázás miatt kimaradhatnak olyan lehetőségekből, ami a tudományos előmenetelt segíthetné. A kutatás eredményei alapján elmondható, hogy azok a kárpátaljai PhD-hallgatók, akik nem tudnak szülőföldjükön elhelyezkedni, leggyakrabban az anyaországban maradnak, alacsony azok aránya, akik doktori képzést követően egy külföldi országot céloznak meg (Ferenc, 2013).

A Nemzeti Ifjúsági Stratégia 2014–2015-ös program keretében valósult meg a Külhoni Magyar Ifjúságkutatás 2014 című projekt, melyet a Nemzetstratégiai Kutatóintézet (NSKI) bonyolított. Molnár Anita és Séra Magdolna tanulmánya (2014) a helyi magyar tannyelvű felsőoktatásról szolgált adatokkal, az anyaországi továbbtanulási lehetőségekre nem fektettek hangsúlyt.

A TANDEM 2016 című kutatás az ukrán-magyar együttélés jellegzetességeire fókuszált Kárpátalján. A kutatás újszerűségét adta, hogy a Kárpátalján élő magyar kisebbséget és az ukrán többséget egyaránt vizsgálta szociológiai szempontból. A kutatást a Nemzetpolitikai Kutatóintézet végezte a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, a Momentum Doctorandus és az Ungvári Nemzeti Egyetem közreműködésével. A kutatási minta elemszáma 1212, melyből 398 magyar, 814 fő pedig ukrán adatközlő volt (Ferenc – Molnár, 2017). A felmérés kitér az ukrán és a magyar lakosság elvándorlási hajlandóságára. A magyar válaszadók 6%-a, az ukrán válaszadóknak pedig 2%-a továbbtanulás céljából szeretne külföldre utazni. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők nyitottabbak arra, hogy végleg elhagyják szülőföldjüket. A magyar és az ukrán nemzetiségűekre egyaránt jellemző, hogy nagyobb arányban döntenek a kivándorlás mellett, ha az anyaországban vagy külföldön már élnek rokonaik vagy családtagjaik. A munkalehetőség hiánya toló tényezőként tartható számon (Szanyi F. et al. 2017).

## **3.2. Tanulmányi eredményesség és a mobilis hallgatók**

A tanulmányi eredményesség több szempontból megközelíthető. Ahogy a következőkben részletezzük, a hallgatók és az intézmény eredményességét külső és belső mutatók alapján tesztelhetjük. Korábbi kutatások (Dusa, 2017) rávilágítanak, hogy fontos megvizsgálni a mobilis hallgatók tanulmányi eredményességét. Jelen fejezet az eredményesség elméleti bemutatásával kezdődik. Ezt követően az eredményesség kulturális ökológiai elméletére kívánunk rátérni a kisebbségek tükrében. A John Ogbu által kidolgozott kulturális ökológiai elmélet alapján rávilágítunk a határokon kívülre eső mobilis hallgatók tanulmányi eredményességére (Ogbu, 1983).

### **3.2.1 A tanulmányi eredményesség értelmezési keretei**

A tanulmányi eredményesség számos aspektusból megközelíthető. A hazai és a nemzetközi szakirodalom egyaránt több szempontból elemzi a tanulmányi eredményességet. A tanulmányi eredményességet az oktatási rendszerbe való befektetések megtérülése, a társadalmi mobilitás, státusemelkedés, az oktatáspolitikai, oktatásszociológia szempontjaiból is elemezhetjük.

Korábbi eredményesség vizsgálatokkor a kutatások leggyakrabban a kompetenciákat és a tudást mérő standard tesztek eredményeire, a hallgatók társadalmi hátterére, korábbi iskolai pályafutásukra fókuszáltak (Pusztai, 2010). Az eredményesség teljességének vizsgálatához azonban más mutatókat is be kell emelni. Pusztai partiumi térségben végzett kutatásai során a hallgatók eredményességének vizsgálatához kiemelt figyelmet szentelt az iskolai tanulmányok fontosságára, a továbbtanulási hajlandóságra, a felsőoktatási tanulmányok időtartamára, a tudományos munkára, a jövőbeli munkatervekre, a hallgatók önképzésére, erkölcsi gondolkodására, tanulmányi átlagára illetve az oktatók elismerésére (Pusztai, 2009; Uő. 2011; Vő. Kovács, 2015). Magyarország számos tanulmányi eredményességet mérő nemzetközi kutatásban vesz részt. Az IEA vagy az OECD által végzett PISA nemzetközi vizsgálatok képet adnak az oktatás minőségéről, s a kapott eredményeket más ország eredményeivel hasonlítják össze. A 2001-ben bevezetett országos kompetenciamérés a magyarországi iskolák eredményessége között állít fel rangsort. Kutatók sokasága nem tartja teljes mértékben relevánsnak a hazai és nemzetközi eredményességet vizsgáló módszereket, mivel ezen

kutatások kizárólag a matematikai készségekre és a szövegértésre összpontosítanak, nem adnak képet a tanulók más területen elért teljesítményéről (Szemerszki, 2015).

A 2000-es évek elején a hallgatói eredményesség értelmezését negatív irányból közelítették meg, s azok az okok kerültek előtérbe, amelyek következtében hallgatói sikertelenség jött létre. A kutatók elsősorban azokat az okokat kívánták feltárni, amelyek a félévek sikertelen lezárásához, a halasztáshoz, a hallgatói lemorzsolódáshoz, bukáshoz, az intézményből való kiábránduláshoz vezettek. Más szempögből nézve a hallgatói eredményesség a sikerek vizsgálatára irányul. Ide sorolhatók azok a belső események, amelyek a felsőoktatás falain belül történtek. A belső mutatók szerint eredményesnek tekinthető a sikeres belépés, a felsőoktatási szintekre való sikeres felvételi, a karrierterveknek megfelelő továbbtanulás, a bennmaradás, a tanulmányok iránti elkötelezettség, amelyet azzal mérnek, hogy az adott hallgató mennyi időt fordít a tanulásra (Pusztai, 2011; Uő. 2014; Klein et al. 2005).

Kérdésként fogalmazódik meg, hogy a hallgató életében melyik periódus a legmegfelelőbb az eredményesség mérésére (Pusztai, 2014). Egyértelmű eredményességi adatok diplomaszerezéskor keletkeznek, ugyanis ekkor világosan kirajzolódik, hogy a hallgató megküzdött a felsőoktatás megpróbáltatásaival. Ebben az esetben az eredményesség mérésénél az outputot veszik figyelembe, tehát figyelemmel kísérik, hogy a hallgató a felsőoktatásból kikerülve miként állja meg a helyét (Koltói, 2015). A magyarországi felsőoktatási intézmények követelményei között szerepel, hogy az alapképzés elvégzését követően a hallgató megfelelő szaktudással, általános műveltséggel és értelmiségi személyiséggel rendelkezik. Amennyiben az eredményességet nem csak a felsőoktatási intézményben eltöltött évekre terjesztjük ki, akkor a diplomaszerezéssel nem ér véget az eredményesség vizsgálata. Ha az eredményességi vizsgálatot a képzés kezdetén végezzük el, feltérképezzük a felsőoktatásba bekerült hallgatók előzetes tudását és az intézmény célul tűzheti ki az esetleges felzárkóztatást. Amennyiben a felmérést a képzés végén végezzük el, átfogó képet kapunk a képzés eredményességéről és a hozzáadott értékről is meggyőződhetünk az eredmények alapján (Koltói, 2015).

A hallgatói eredményesség vizsgálatánál elengedhetetlen megnézni a hallgatók által kiválasztott intézmény eredményességét. A felsőoktatási intézmények rangsorolása egyre népszerűbb motiváció a felvételizők körében. A felsőoktatási intézmények eredményességi vizsgálatakor figyelembe veszik, hogy az intézmény képzési kínálata mennyire tud megfelelni a munkaerőpiaci elvárásoknak. Az intézmény

eredményességének vizsgálatakor figyelembe kell venni, hogy az adott egyetem vagy főiskola mennyire tud lépést tartani a munkaerőpiaci elvárásokkal, mennyire tud jól képzett szakembereket elindítani a pályán. A felsőoktatási intézmények eredményességi vizsgálatánál továbbá fontos figyelembe venni, hogy mennyire tud a felvételt nyert hallgató hozott tudása, készsége, képessége, értékrendje fejlődni. Ennek megfelelően a felsőoktatási intézmény eredményessége abból a szempontból is mérhető, hogy a bekerülő hallgatók bemenete (input) és kimenete (output) között a tanulási folyamatban (process) során milyen fejlődésen ment keresztül, milyen a hallgatói előrelépés összessége (Pusztai, 2010).

A hallgatói eredményesség külső mutatóihoz sorolható a munkaerőpiacon történő sikeres elhelyezkedés (Hetesi – Kürtösi, 2009; Pusztai, 2014). Ennél a típusú eredményességi mérésnél figyelembe veszik, hogy a pályakezdő munkavállaló a sikeres elhelyezkedést követően mennyire tudja teljesíteni a rábízott feladatot, illetve rendelkezik-e megfelelő munkaattitűddel (Pusztai, 2014). Szczepnasky még az 1970-es évek előtt kifejtette, hogy az eredményesség megállapítása során figyelembe kell venni, hogy szakiránynak megfelelő munkaerőpiaci elhelyezkedés esetén rendelkezik-e az adott hallgató gyakorlati tapasztalattal (Szczepnasky, 1969). A gyakorlati jártasság megszerzését a munkahely biztosítja. A munkaerőpiaci elhelyezkedésen túl a tanulmányi eredményesség a társadalmi kohézióban is mérhető. Ebben fontos szerepet játszanak az állampolgári kötelezettségek, a közhasznú tevékenységek, a közösségi szolgálatok (Pascarella – Terenzini, 2005).

Az oktatási rendszer egyik fontos sajátossága, hogy a hallgatók teljesítményét pontszámokkal, jegyekkel értékelik. A jeggyel történő értékelési mód a tanulmányi eredményesség egyik mutatója. Ennek fényében a hallgatók eredményessége úgy is értelmezhető lehetne, hogy megvizsgáljuk a felvételinél a hozott pontszámokat, majd diplomaszerezéskor az oklevél minősítését vennénk alapul. A hazai és nemzetközi kutatásokban azonban ez az eredményességi mutató nem használatos, ugyanis az osztályzatokon kívül számos más tényező is alakítja a hallgató tanulmányi eredményességét (Pusztai, 2014; Veroszta, 2013).

### 3.2.2 Az eredményességfogalom dimenziói

Az eredményességre irányuló oktatásszociológiai kutatásokban kibővült a dimenziók köre. Az eredményesség egy komplex fogalomként értelmezhető, amely három dimenzió körül csoportosul. Az első dimenzió magába foglalja a tudást, az intellektuális kíváncsiságot, a tudomány, a kultúra, a művészet iránti érdeklődést, a morális tudatosság megszerzését. A második dimenzióhoz tartozik a testi és lelki egészség, a pontos jövőkép, a küzdőképesség. A harmadik dimenzió az eredményességet a társadalmi hasznosság szempontjából közelíti meg, amely magában foglalja a különböző kommunikációs helyzetekben való megfelelést, problémamegoldást, mások motiválását, önkéntes tevékenység vállalását (Pusztai, 2010).

Más megközelítésben az eredményesség dimenzióihoz hozzátartozik a megszakítás nélküli tanulmányi idő, a folytonos előrehaladás. Ebbe a dimenzióba tartozik továbbá az előre kitűzött tanulmányi cél melletti elköteleződés, ami a kiválasztott felsőoktatási intézmény és szak melletti kitartást jelenti. Eredményességi dimenzióként tekinthetünk a felsőoktatási intézmények által nyújtott tanulmányi tevékenységek lehetőségének igénybevételére és az ezen tevékenységek keretében elért eredményekre. További eredményességi dimenzióként szolgálnak a felsőoktatási intézményekben elért tanulmányi és tudományos normák, valamint a munkavállalási hajlandóság. Szintén eredményességi dimenzióként tekinthetjük a későbbi továbbtanulásra és önképzésre való szándékot. Ebbe a dimenzióba nemcsak a magasabb képzési szintre való továbblépés tartozik, hanem bármilyen szintű képzést vagy kiegészítő tanulmányt, illetve önképzést magában foglal (Pusztai, 2014).

A tanulmányi eredményesség vizsgálata szociológiai szempontból is megközelíthető. Kutatások igazolják (Szemerszki, 2015), hogy a hallgatók családi háttere, szocioökonómiai státusza, etnikai hovatartozása, neme, társadalmi háttere hatással van a tanulmányi eredményességre. Az országos kompetenciamérés és a PISA-mérésekből kapott eredmények egyértelműen kimutatják, hogy a család kulturális tőkéje jelentősen befolyásolja a diákok eredményességét. A pszichológia tudománya pedig a tanulás iránti hajlandóságot vizsgálva kimutatta, hogy az iskolai hangulat szintén hatással van a tanulmányi teljesítményekre.

A fentiek alapján elmondható, hogy a hallgatói eredményesség több koncepcióból megközelíthető és több dimenzióból vizsgálható. A felsőoktatás-kutató intézmények arra

törekcsenek, hogy az eredményesség vizsgálata minél több dimenzióból végbemenjen, s hangsúlyozzák a megközelítések sokszínűségét (Pusztai, 2011).

### **3.2.3 Az eredményesség kulturális ökológiai elmélete a kisebbségek tükrében (John Ogbu)**

A nemzeti kisebbségben élők felsőoktatása számos akadályba ütközik, ennek megfelelően tanulmányi eredményességük is több szempontból eltérő lehet a többségiekével szemben. John Ogbu kulturális ökológiai elmélete a kisebbségi helyzetre és az iskoláztatásra irányul a plurális társadalmakban. John Ogbu elmélete kiindulópontként szolgálhat a határon túli magyar közösségek tanulmányi eredményességének kontextuális elemzésére (Pusztai – Márkus, 2017). Ogbu írása szerint a legtöbb nemzet plurális társadalom egy vagy több kisebbségi csoporttal (Ogbu, 1983). 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. A szerző szerint az oktatás jó lehetőségként szolgálna a többségi és kisebbségi csoportok közötti társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek kiküszöbölésére. Ogbu (1978) megállapította, hogy a kisebbségek eredményességének vizsgálatához különbséget kell tenni a kisebbségi típusok között. A kisebbségi státusz önmagában nem mindig társul az állandó iskolai kudarccal. Ennél fogva meg kell határozni, mely kisebbségek esetében fordul elő aránytalan iskolai kudarc és mi ennek az oka. Ogbu szerint a kisebbségeket a kisebbségi helyzetbe kerülés okai alapján (önként vagy szükségszerűségből döntöttek az új lakhelyválasztás mellett) kell csoportosítani. Emellett fontosnak tartja, hogy az adott kisebbségi csoportot hátrányos megkülönböztetés éri-e a célországban. Ennek nyomán különbséget tesz autonóm, bevándorló vagy önkéntes és önkéntelen, vagy kasztszerű kisebbségek között. A különbségtevés pozitívan befolyásolná a kisebbségben élők oktatási részvételét és teljesítményét. Ogbu *autonóm kisebbség*nek definiálja azt a csoportot, akik faji, etnikai, nyelvi és kulturális identitással rendelkeznek. 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. Kiemelendő, hogy Ogbu a *bevándorló* vagy

*önkéntes kisebbség* fogalommal határolja le azon kisebbségeket, akik szabad akaratukból választottak egy olyan országot lakhelyként, ahol kisebbségi létbe kerültek. Fő motivációs tényezőként a gyerekek számára való jobb jövő biztosítása szolgál. Ennek érdekében igyekeznek kihasználni az oktatási lehetőségeket. A kezdeti nehézségeket követően nem jellemző az alacsony szintű iskolai teljesítmény. Akár a kevésbé megfizetett munkákat is hajlandóak elvállalni, mivel otthoni lehetőségeikhez képest erre is előrelépésként tekintenek. Ide sorolhatók a Kubából, Koreából, Fülöp-szigetéről és Kínából Amerikába érkező bevándorlók. A kisebbségek harmadik csoportját Ogbu *nem önkéntes* vagy *kasztszerű kisebbségnek* nevezi. 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 és politikai, gazdasági és társadalmi egyenlőségért küzdenek. Nehezen élik meg korábbi szabadságuk elvesztését. Az önkéntelen kisebbségben élők gyakran vallanak iskolai kudarcokat, eredménytelennek bizonyulnak az oktatásban, ugyanis a többségi oktatási rendszer nem szolgálja érdekeiket. Ezeket a társadalmi akadályokat igazságtalan elnyomásnak tekintik. A kasztszerű kisebbségek nem rendelkeznek pozitív jövőképpel. Ide tartoznak az amerikai indiánok, az afro-amerikaiak és a mexikói amerikaiak (Pásztor, 2005; Uő. 2006). Ogbu összehasonlítja arra szolgál, hogy különbséget lehessen tenni a bevándorlók és a nemzeti kisebbségek iskolai kudarcai, tanulmányi eredményességei között. Ogbu elemezte egy kasztszerű kisebbségi csoport, az afro-amerikaiak és egy bevándorló kisebbségi csoport, a kínai amerikaiak iskolai tapasztalatait. Bár a két csoport hasonló hátrányos bánásmódban részesült, és hasonló társadalmi-gazdasági közegből érkeztek, másképp teljesítettek ugyanabban az iskolában. Az önkéntelen kisebbségek csoportjánál az amerikai indiánok és a mexikói amerikaiak példáján elemezte a kisebbségek oktatási helyzetét (Ogbu, 1983; Márkus, 2015). John Ogbu kulturális ökológiai elméletének harmadik modelljébe, az úgynevezett nem önkéntes kisebbségek csoportjába az európai kisebbségek egy része is bekegorgizálható. Ogbu értelmezésében például a finnországi svédek 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 németajkú kisebbség, ahol a kisebbségi iskolákban idegen nyelvként oktatják az államnyelvet, a többségi iskolákban pedig idegen

nyelvként oktatják a környezetükben élő kisebbség nyelvét. 1997-ben Dél-Tirolban megalapították az államilag elismert háromnyelvű Bolzanói Egyetemet, amely a soknemzetiségű tartomány felsőoktatási végzettséggel rendelkező polgárainak számát kívánja növelni (Győri Szabó, 1999; Pásztor, 2006; Constantin, 2012).

8. táblázat: *Őshonos kisebbségek klasszifikációja a többségi-kisebbségi célok tekintetében*

<b>Többségi célok</b>	<b>Kisebbségi célok</b>	
	<b>Asszimiláció</b>	<b>Fenntartás</b>
Asszimiláció	Kulturális konformitás Pl. magyarok Ausztriában	Kulturális konfliktus Pl. felvidéki, erdélyi, kárpátaljai magyarok
Fenntartás	Kulturális konfliktus Pl. zsidók Európában	Kulturális pluralizmus Pl. svédek Finnországban, németek Olaszországban

Forrás: Pásztor, 2006.

Az ogbui elmélet nem önkéntes kisebbségi modellje különös tekintettel illik a határon túli magyarságra, mivel akaratuk ellenére kerültek kisebbségi helyzetbe. A Kárpát-medencében a kisebbségi magyar közösségek a trianoni békeszerződés megszületése után alakultak ki. A magyarság tekintetében ekkor jöttek létre az ún. kényszerközösségek, amelyek napjainkra jórészt maradékközösséggé váltak (Raffay, 1990). Az amerikai kasztszerű kisebbségekhez hasonlóan a külhoni magyarok is igyekeznek megtartani és ápolni nyelvüket, nemzeti identitásukat. Hozzájuk hasonlóan az államnyelv tanulása a többségi nemzethez való asszimilálódás rémképét vetíti elő. Ugyanekkor a többségi társadalom türelmetlen a kisebbségi nyelvhasználattal szemben, s ehelyett az államnyelv használatát szorgalmazza. A határon túli magyarok állandónak és intézményesítettnek élik meg az őket ért diszkriminációt. Szerintük nem elég az iskolázottság és egyéni képességek alapján történő előrelépés, ezért kollektív fellépésre van szükség az előttük 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 szerinti formálni. Ennek megfelelően kollektív harcot folytatnak a kívánt előnyök megszerzéséért (pl. anyanyelvi oktatás). 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 középszinten biztosítja az anyanyelvi oktatást. Határozottan elutasítják az asszimilációt, a fő hangsúlyt a kulturális és nyelvi identitástényezőik megőrzésére helyezik, amely világosan elkülöníti őket a domináns („elnyomó”) csoportok jellemzőitől. A nem önkéntes kisebbség domináns csoporthoz fűződő viszonyát egyfajta bizalomdeficit jellemzi, amelynek gyökerei a múltbéli negatív tapasztalatokból erednek. Ennél fogva 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 viseltetnek ellenségesen az iskolával szemben. Az ogbui kulturális ökológiai elmélet a kisebbségek körében elvezet a hallgatói teljesítmény, eredményesség magyarázatához. Az elmélet abból indul ki, hogy az inkorporáció vagy beolvadás és a kisebbségeket érő diszkrimináció hatással van a tanulmányi eredményességre. Az afro-amerikaiak esetében az a dilemma áll fenn, hogy nem önkéntes kisebbségként megfeleljenek-e a többségi iskola követelményeinek vagy utasítsák el azt. Előbbi a saját kisebbségi közeg kiközösítését vonja maga után, utóbbi esetben az iskola általi felemelkedést áldozza fel a kisebbségi identitáshoz való ragaszkodás oltárán (Pásztor, 2005; Uő. 2006). Mivel a kisebbségi csoport tagjai elutasítják a többségi társadalom által megszabott követelményeket, ezért az eredményességi mutatóik alacsonyabbak a domináns közösségek tagjainál (Papp Z., 2014b).

### **3.2.4 A hallgatói célú mobilitás hatása az eredményességre**

A hallgatói célú mobilitás az első egyetemek megalakulása óta jelen van a felsőoktatásban. A külföldi egyetemjárás egyre inkább a gazdag, privilegizált családok gyerekeinek körében vált népszerűvé (Hrubos, 2005). Évtizedeken át a hallgatói mobilitás a kevésbé fejlett felsőoktatási rendszerrel rendelkező országok elit társadalmi rétegébe tartozó fiatalok nívós egyetemeken való továbbtanulását szolgálta. A mobilitás jelentősége nagy változáson ment keresztül. A tanulmányi célú mobilitás lehetőséget biztosít az ambiciózus diákoknak, hogy betekintést nyerjenek a legkiválóbb külföldi felsőoktatási intézmények életébe, s ott készüljenek fel az általuk kiválasztott pályafutásukra (Lajos, 2005).

A nemzetközi szakirodalom szerint a hallgatói célú mobilitás pozitív hatással van a hallgatók egyéni eredményességére. Egyrészt fejlődik a nyelvtudás, másrészt a külföldi

tanulmányút következtében személyiségbeli változások is létrejönnek. A tanulmányi célú földrajzi mobilitás során a hallgatók szabadabban mozoghatnak, új ismereteket sajátíthatnak el, új tudást szerzhetnek. „*A tanulási célú mobilitás a szellemi erőforrások növelésének egyik leggyorsabb csatornája.*” (Rédei, 2008: 8) A tanulmányi mobilitás pozitív hatást gyakorol a hallgató eredményességére, a mobilis hallgatók nagy valószínűséggel eredményesebben helyezkednek el a munkaerőpiacon (Dusa, 2015).

A hallgatói célú mobilitás nemcsak a hallgatók eredményességéről tesz tanúbizonyságot, hanem a felsőoktatási intézmények ranglistájának felállításánál is figyelembe veszik. Az egyetemek összehasonlítását megcélzó rangsorok összeállításánál számításba veszik az oktatók és a hallgatók mobilitását. A nemzetközi értékelések során fontos szerepet kap az oktatók és a hallgatók ki- és beutazása is. Ennek alapján elmondható, hogy a tanulmányi és oktatói nemzetközi mobilitás egyfajta eredményességi mutatóként szolgálhat a felsőoktatási intézmények rangsorolásakor (Dusa, 2015).

Dusa a Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area (HERD) kutatás keretében a Magyarország, Ukrajna és Románia határán fekvő Partium régió felsőoktatási intézményeiben vizsgálta a hallgató célú mobilitást, annak lehetőségeit, a hallgatók mobilitási szándékait (Dusa, 2014). A kutatás eredményeiből kitűnik, hogy az átlagnál magasabb mobilitási tőkével rendelkező hallgatók magabiztosabbak, úgy érzik, teljesíteni tudják a tanulmányi követelményeket, érdemes küzdeni tanulmányi céljaik eléréséért. A kutatásban a mobilitási tőkét a hallgatói célú mobilitáshoz való hozzáférés aspektusából közelítette meg, mely alapján kimutatható, hogy a mobilitási tőke és a partiumi hallgatók tanulmányi eredményessége között összefüggés tapasztalható. A vizsgált hallgatók tanulmányi magabiztossága, az extrakurrikuláris tevékenységeik befolyásolják a mobilitási tőke növekedését vagy csökkenését. Ebből következik, hogy a magasabb mobilitási tőkéjű hallgatók tanulmányaik tekintetében optimistábbak, s gyakrabban vesznek részt az órán kívüli tevékenységekben (Dusa, 2014).

### 3.2.5 Összegzésül a mobilis hallgatók tanulmányi eredményességéről

Mivel a határon túli régiókban kiépült az alap- és középfokú oktatási rendszer, az 1990-es évek végére a kisebbségi felsőoktatás politikája került a figyelem középpontjába. A kisebbségi oktatás az egyetemek és a főiskolák szintjén a legsebezhetőbb. Ennek háttérében az áll, hogy a kisebbségi oktatás elméletének kidolgozásakor csak egy szűk kör részesülhetett a felsőoktatásban. A határon túli magyarság felsőfokú anyanyelvi struktúrájának hiányosságai hozzájárultak ahhoz, hogy az ottani magyarok felsőoktatásban való részvétele jelentős mértékben alulmarad az uniós, az anyaországi és a többségi társadalom mutatóihoz képest. A probléma megoldása céljából az anyaországi felsőoktatási intézmények kihelyezett képzéseket indítottak egyes határon túli városokban, hogy biztosítsák a szülőföldi anyanyelvi felsőoktatást. A kihelyezett képzés Szlovákiában, Romániában, Ukrajnában és Szerbiában nem akkreditált formában működik. Így problémát jelentenek a kihelyezett képzésen szerzett oklevelek elfogadtatása. Ezért a határon túli kisebbségi hallgatók számára nem maradt más hátra, mint az államnyelven való tanulás a szülőföldön vagy a tanulmányi célú mobilitás az anyaország irányába. Mivel a határon túli magyar kisebbség számára kiépült az alap- és középfokú anyanyelvi oktatási rendszer, ezért az ogbui értelmezés szerint az „ellenkultúrát” főként a szülőföldön való hivatalos nyelven történő felsőoktatási képzések mellőzése jelentik.

### **3.3. A mobilis hallgatók kapcsolathálózati megközelítésben**

Jelen fejezet a határon túli magyar mobilis hallgatók társadalmi tőkájével és kapcsolati jellemzőivel foglalkozik. Annak ellenére, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók az anyaországéval azonos nyelvi és kulturális háttérrel rendelkeznek, a magyarországi társadalomba való beilleszkedésük sok esetben akadályokba ütközik: a migráció gyakran együtt jár az otthoni kapcsolatok feladásával, az új kapcsolatok kiépítésének sikere pedig nem megjósolható. A célország társadalmi környezetéhez való sikeres alkalmazkodás nem minden esetben automatikus mechanizmus.

#### **3.3.1. Társadalmi integráció**

Az integrációt két aspektusból közelíthetjük meg. Egyik formája a társadalmi integráció, amely általában hasonló értékek vagy hasonló feladatokat teljesítő személyek közvetlen kapcsolatára irányul. Másik formája a rendszerintegráció, amely társadalmi rétegek, csoportok vagy közösségek integrálására irányul egy közös érdek elérése céljából (Utasi, 2002). A társadalmi integráció egy közösségen belüli egymásra hatást, kapcsolattartást, megerősítést, elfogadást és összetartozást illetve azok módjait és eszközeit jelenti (Kovách – Kristóf, 2012). A szervezeti tagságra az integráltság egyik mutatójaként tekinthetünk (Gödri, 2005).

A társadalmi integrációt befolyásoló tényezőként említhetjük meg a személyes kapcsolathálózatot és annak kiterjedtségét. Ezt bizonyítják azon kutatási eredmények, melyek igazolják, hogy a társas kapcsolatok és azok szerkezeti tulajdonságai (erős vagy gyenge kötések) hatnak a társadalmi integrációra. A kapcsolathálózatok kiterjedtsége szintén befolyásoló tényezőként hat. Példának okáért sokkal izoláltabbak azok a személyek, akik nem rendelkeznek széles körű kapcsolatrendszerrel. A társadalmi integráció szempontjából a kapcsolathálózatok homogenitása vagy heterogenitása is fontos szerepet játszik. Kutatások bizonyítják, hogy amennyiben az egyén kapcsolathálózata heterogén, könnyebben integrálódik egy adott társadalomba, ugyanis többféle információ jut el hozzájuk, többféle hatás éri őket. A társadalmi integráció szempontjából fontos szerepet játszanak a gyenge kapcsolatok. Ez annak tudható be, hogy társadalmi beilleszkedés szempontjából előnyben vannak azok a személyek, akik gyenge kötésű kapcsolatokkal is széles körűen rendelkeznek. Könnyebb integrálódni azoknak a személyeknek, akik kapcsolathálózatát nem csupán családi vagy közeli baráti kapcsolatok teszik ki. A

társadalmi tőke és az oktatás szoros kapcsolatban áll egymással. Az anyaországban tanuló határon túli hallgatók elsődleges tőkeforrása az oktatási intézmény és a hozzá tartozó kollégium. Putnam az iskolai hálózatokon belül megkülönböztet „*falakon belüli*” és „*falakon kívüli*” társadalmi tőkét. A falakon belüli tőkéhez tartoznak a diáktársak, tanárok és az iskolavezetés, míg a falakon kívülieket a tanulókat körülvevő családi kötelékek jelentik (Pusztai, 2008; Dávid et al. 2016).

A társadalmi integrációt három dimenzióból közelíthetjük meg: a bizalom mértéke, a normakövetés és a közéleti vagy civil szervezetben való aktív részvétel. Egy személy akkor tekinthető jól integráltnak a társadalomba, ha a három dimenzió egymásra hatva, egymással szorosan összefüggve van jelen az egyén életében, valamint heterogén kapcsolatokkal rendelkezik, és mind erős és mind gyenge kapcsolatok egyaránt megfigyelhetők a kapcsolatrendszerükben (Gerő – Hajdu, 2015). A migrációt alkalmazó hallgatóknál a társadalmi kapcsolatok az integrálódás alapfeltételei.

A társadalmi integráció működési mechanizmusa Durkheimet is foglalkoztatta, a kérdés vizsgálatát a szociológia egyik fő feladatának tartotta (Collins, 1994; Péter, 2009). Kétféle társadalmi köteléket határozott meg: a mechanikus és az organikus szolidaritást. Az első az egyszerű, hagyományos, míg a második a modern, összetett társadalmakra jellemző (Durkheim, 1986; 2001). A mechanikus szolidaritás a társadalomban jelenlévő kollektív tudatra épül (Durkheim, 1988). „*A szolidaritás forrása itt a meghatározott eszmékbe vagy eszményekbe vetett közös hit, az egyének közvetve kötődnek a társadalomhoz*” (Bauer, 2004: 32). Lényegében egy olyan sajátos rendszerről van szó, amelyet a társadalom tagjaiban uralkodó vallási meggyőződések és érzések közössége határoz meg (Durkheim 1988, 128). Ebben az esetben a társadalom tagjai hasonló munkafeladatokat látnak el, hasonlóan gondolkodnak (Durkheim, 1986; 2000).

Az organikus vagy szerves szolidaritás esetén a társadalmi integráció szerepét olyan funkcionális viszonyok töltik be, amelyek elősegítik a közösség egyes részei közötti kapcsolatteremtést (Durkheim, 1988). A társadalomban egyfajta funkcionális differenciálódás megy végbe, amely egyrészt individualizációhoz vezet, másrészt megerősíti a közösség szereplői közötti kölcsönös függést (Bauer, 2004). A szolidaritás e formája munkamegosztáson alapul – ez képezi a társadalmi fejlődés fő mozgatórugóját (Durkheim, 1988).

Durkheim szerint az organikus, munkamegosztáson nyugvó szolidaritás erkölcsi jellegű. „*Mivel az egyén nem elegendő önmagának, a társadalomtól kap mindent, amire szüksége van, s éppen ezért a társadalomért él. Erős függőségi érzés alakul így ki benne:*

*hozzászokik, hogy helyesen becsülje meg értékét, azaz egy egész részének, egy szervezet egyik szervének tekintse magát”* (idézi: Bauer, 2004: 33; Durkheim, 1988: 285–287.). Ezáltal kialakul az adott közösséghez való hovatartozás tudata.

Durkheim érdeklődési területei között kiemelkedik az a kérdés, hogy a munkamegosztás milyen módon vezethet az ún. aggregátumok (csoportok, társadalmak) közötti „*társadalmi kötelek*” kialakulásához (Némedi, 1996; Bauer, 2004). A közösség „*erkölcsi sűrűségét*” az emberek és csoportok közötti érintkezés és kommunikáció intenzitásában mérte. Az integráció fokát e felfogás szerint az határozza meg, milyen cserekapcsolat létesül a társadalom tagjai között, illetve e kötelek minősége bizonyul döntő fontosságúnak (Lenclud, 1994).

A társadalom tagjai között általában konszenzus mutatkozik bizonyos közösségre érvényes viselkedési szabályok tekintetében (Durkheim, 1967). Durkheim (2001) a társadalmi fejlődés útját abban látta, hogy a mechanikus szolidaritást fel fogja váltani a modern társadalomban uralkodó organikus szolidaritás. A modern fejlődés gyakran a társadalmi integráció csökkenésével jár, amely anómiához vezethet. Erre az állapotra jellemző a társadalmi integráció és szabályozottság krónikus meggyengülése (Durkheim, 2003a). Általában az olyan nagy társadalmi változások, mint a gazdasági és politikai válságok, vagy a felvirágzás hirtelen megváltoztatják az életkörülményeket. Ez zavart kelt az addig érvényes normarendszerben, amely érvényteleníti az igazodáshoz szükséges korábbi normákat és szabályokat, egyúttal a társadalmi integráció ellen hat. Az ilyen anomikus, norma nélküli állapotban az individuum elszakad a társadalomtól, családi, rokoni és baráti kapcsolataitól, így korlátlan vágyait nem tartja vissza a közösség szabályrendszere (Buda, 1974; Fleck, 2004). Durkheim szerint ennek köszönhető például, hogy a gyengén integrált társadalmon belül feltűnően megugrik az öngyilkosságok száma (Durkheim, 2003a; Ladányi, 2015). Egy stabil társadalomban az egyén esetében a kis közösségek, elsősorban a család képes érvényesíteni közösségi normák szabályozó erejét (Fleck, 2004).

### **3.3.2. Társadalmi tőke és kapcsolati jellemzők a nemzetközi elméletek tükrében**

A társadalmi tőke a társadalmi kapcsolatokról és azok hálózatáról szól. „*Az integrált társadalmak működésének nélkülözhetetlen eleme a társadalmi tőke*” (Orbán – Szántó, 2005: 55). A társadalmi tőke fogalma szorosan kapcsolódik az oktatáshoz. A

szakirodalomban először Hanifan, nyugat-virginiai tanfelügyelő említette meg a társadalmi tőke fogalmát. Dewey, az amerikai oktatási rendszer megreformálója azt vallotta, hogy a közösségi nevelés központja az iskola (Pusztai, 2009).

A társadalmi tőke önálló elméletének megjelenése az 1980-as évekre tehető Pierre Bourdieu és James Coleman koncepcióinak kidolgozásával. Bourdieu tanulmánya 1986-ban, Coleman írása pedig 1987-ben jelent meg (Pusztai, 2009). A társadalmi tőke meghatározásánál Pierre Bourdieu, francia szociológus úgy vélte, hogy a társadalmi tőke a „*társadalmi kötelezettségekből vagy kapcsolatokból fakad*”, tehát a személyközi viszonyokban realizálódik. A társadalmi tőkét az élő kapcsolatok termelik újjá, alapját pedig a kölcsönös bizalom képezi. Tartalmi dimenziójában a közös tudásrendszer, strukturális dimenziójában a kapcsolatok minőségi és mennyiségi vonásai dominálnak, egy csoporthoz tartozáson alapulnak. A társadalmi tőke révén a szereplők erősíthetik társadalmi státusukat, és hatalomra tehetnek szert (Pusztai, 2015; Bourdieu, 1999; Sík, 2001). A társadalmi kapcsolatok intézményesülhetnek, s ezt úgynevezett intézményesülési aktus – például közös név felvétele – révén ki is fejezhetik. Az ilyen aktusok tájékoztatást nyújtanak a társadalmi tőkeviszony fennállásáról. Pierre Bourdieu (1998) írása szerint a társadalmi tőke nagyságát két tényező befolyásolja:

1. kapcsolati hálók kiterjedése, melyet az egyén képes mozgósítani;
2. annak a gazdasági, kulturális, szimbolikus tőkének a nagysága, amit az egyén kapcsolathálózatába tartozó személyek birtokolnak.

A társadalmi tőke újratermeléséhez elengedhetetlen az állandó kapcsolattartás (Bourdieu, 1999).

James Coleman amerikai nevelésszociológus a társadalmi tőke elméletét más aspektusból közelítette meg, a személyek közötti viszonyokra fektette a hangsúlyt. Ezek a társadalmi viszonyok elősegítik a társadalomban lévő egyének vagy csoportok céljainak megvalósítását. Coleman a társadalmi tőkének öt formáját különbözteti meg:

1. kötelezettségek;
2. elérhető információk;
3. szabályok és szankciók;
4. hatalom;
5. szándékosan létrehozott önkéntes szervezetek (Coleman, 1994; Farkas, 2013).

James Coleman és Pierre Bourdieu koncepciója közötti különbség abban ragadható meg, hogy Coleman elméletének alapja a szándékos cselekvés, az élő működő kapcsolatok.

Míg Bourdieu a társadalmi osztályokból álló társadalomszerkezetet tartja meghatározónak. Coleman az egyének kapcsolatai által alkotott struktúrára fekteti a hangsúlyt. Szerinte az iskolai folyamatok, mint például a tanulók iskolaválasztása vagy teljesítménye, a társadalmi kapcsolatok egyéni döntésekre gyakorolt hatása. Coleman kevesebbet foglalkozik a kapcsolatháló kiépülésével. Felfogása szerint a bizalom léte, a csoportnormák működése nem feltétlenül függ a találkozások mennyiségétől. Hatékonyak tartja a kapcsolattartás formális és informális módjait is. Bourdieu a kapcsolati hálózatokon belül hierarchikus egyenlőtlenségeket különböztet meg, miközben Coleman a kapcsolati struktúrákon belül nem állapít meg hierarchikus különbségeket (Pusztai, 2015; Uő. 2009).

A kapcsolati tőke egyrészt a társadalmi tőke szinonimájaként használatos fogalom. A kapcsolati vagy hálózati tőke, a társadalmi tőkéből kiragadva, az egyének vagy csoportok közti kapcsolatot jelenti. Meghatározásakor leginkább Coleman elméletére támaszkodnak a kutatók. Coleman koncepciója szerint a kapcsolati tőke személyek közötti társadalmi intézményt jelent, melynek célja a személyek céljainak megvalósítása érdekében felmerülő társadalmi költségek csökkentése. Ezen nézet szerint a kapcsolati tőke haszonszerzés céljából létesített kapcsolati erőforrás (Husztai, 2015; Pusztai, 2015).

Nan Lin amerikai szociológus különbséget tesz a társadalmi tőke és a kapcsolati tőke fogalma között. Lin felfogása szerint a társadalmi tőke a kapcsolatok segítségével elérhető és mobilizálható erőforrásokat jelent. Példának okáért valaki egy előre megfogalmazott cél megvalósítása érdekében kapcsolatainak egy részét mozgósítja. Ezzel szemben a kapcsolati tőke az adott személy kapcsolathálózati tulajdonságait, társas kontaktusainak különböző formáit tartalmazza (Szabó, 2017; Lin, 2008; Sík, 2012).

### **3.3.3. Kapcsolattípusok**

A társadalom a stabilitását, a szervezeti egységét, illetve a biztonságot a kapcsolatoknak köszönhetően teremti meg (Utasi, 2002). A kapcsolattípusok meghatározásánál leggyakrabban az erős és gyenge kötések, vagyis a kapcsolathálózatban előforduló kapcsolatok csoportosítását alkalmazzák. A kötés a kapcsolathálót alkotó egyének közötti kapcsolatokat jelenti (Husztai, 2014). A kötés erőssége egy adott egyén másik egyénhez fűződő kapcsolatának közelségét tükrözi. Az erős és gyenge kötések fogalompár Mark Granovetter amerikai szociológus nevéhez fűződik, aki a kapcsolatok erejét az együtt

töltött idő mennyisége, érzelmi intenzitás, intimitás, illetve a bizalom alapján kategorizálja és értékeli (Angelusz – Tardos, 1998).

Az erős kötés osztályába tartoznak a családi, rokoni, baráti viszonyok, a partnerkapcsolat, melyek erős, szoros, többfunkciós, úgynevezett multiplex jelleggel bírnak. Az erős kapcsolatokkal rendelkező egyének kedvezőbb fizikai és pszichés egészséggel rendelkeznek. Ezen kapcsolatok segítségével, többek között, boldogság által támogatás kapható, csökken a feszültség. A magyar társadalomban, a rendszerváltást megelőző kutatásokban kimutatták, hogy a családi, rokoni kapcsolatok aránya nagyobb, mint a nyugati országokban. Egy 2015-ös felmérés szerint a férfiak leggyakrabban a társukat említik bizalmasként. A nők is leggyakrabban társukat említik bizalmasnak, azonban esetükben a gyermekeik, a testvéreik vagy más rokonaik is szerepelnek az intim kapcsolathálóban. Nem rokoni kapcsolatok tekintetében legnagyobb arányban a férfiak és a nők is a barátokat említették bizalmasukként (Albert – Dávid, 2012; Uő. 2016).

A gyenge kötések kategóriájába a lazább kapcsolatok tartoznak, úgy mint a szomszédok, ismerősök, melyek egyfunkciójú, úgynevezett uniplex jelleggel bírnak. Granovetter elmélete szerint a gyenge kötések elősegítik az összetartó jelenségek előfordulását, ugyanis társadalmi távolságok áthidalását segítik elő. Ez azonban főként olyan társadalmakra jellemző, ahol a társadalmak szegmenseit nem választják el merev határok (Granovetter, 2010; Pusztai, 2015; Albert – Dávid, 2015).

Lin szintén a gyenge kötések helyezi előtérbe. Véleménye szerint minél több gyenge kötéssel rendelkezik az egyén, annál valószínűbb, hogy szélesebb társadalmi tőkéhez lesz hozzáférése (Lin, 2001). Lin a társadalmi kötődés három típusát különbözteti meg a kapcsolatok intenzitása és kölcsönössége alapján:

1. A „binding” – az egyénhez legközelebb álló kapcsolatok, melyekre homogenitás jellemző például nem, kor vagy iskolai végzettség alapján. A granovetter-i erős kötések, emóciókra, támogatásra, intimitásra, bizalomra épülő rendszeres és intenzív kapcsolatok. Ilyen a szülő és a gyermek közötti viszony, házas- vagy élettársi kötelék, bizalmas baráti kapcsolatok.

2. A „bonding” – összetartó kapcsolatok egy viszonylag zárt, homogén csoportban, melyben erős és gyenge kapcsolatok is lehetnek. Az egyének az úgynevezett híd szerepét is betölthetik, mely által társadalmi hálózatokat képezhetnek. Egyfajta összetartó erőt jelent, kisebb közösségek kohézióját biztosítja. Közös birtokolják az információkat és az erőforrásokat. Ilyenek a kollegiális kapcsolatok, a haverok vagy a sporttársak.

3. A „bridging” – összekötő kapcsolatok, melyek a legtávolabb állnak az egyéntől. A gyenge kötések tartoznak ebbe a csoportba, ám Granovetter írásából kiderül, hogy a gyenge kapcsolatok is fontos szerepet játszanak a társadalmi integráció szempontjából (Granovetter, 2010). A bridging kapcsolatok a társadalmi hálók közötti kötések létrehozásául szolgálnak, összekapcsolják a hálózatokat, és az egymástól távolabb lévő egyéneket, áramoltatják az információkat olyan személyek felé is, akiket erős kapcsolatok segítségével nem tudnánk elérni. Ilyen kapcsolattípus a szomszédság vagy az ismerősök (Husztai, 2015; Pusztai, 2015; Szabó, 2017).

#### **3.3.4. A kapcsolathálózat szerepe a migráló hallgatók beilleszkedése szempontjából**

Az emberek társadalmi helyzete a mindennapi életben jelenlévő személyes kapcsolatok hálózatán keresztül is megközelíthető (Angelusz – Tardos, 2012). A kapcsolathálózatokban létrejövő társas kapcsolatok által anyagi forrásokra lehet szert tenni, biztonságot, kiegyensúlyozottságot, összeköttetést, védelmet, optimizmust adhatnak, szerepet játszanak az egészség, a jólét, a jó életminőség kialakításában és megtartásában (Husztai, 2014).

A kapcsolathálózat a résztvevők és a köztük kialakult kötések együttese. A kapcsolathálót személyek, csoportok, szervezetek, különböző társadalmi személyek, akár országok, államok, illetve régiók is alkotják. Őket nevezzük a kapcsolatháló szereplőinek, vagyis aktoroknak, akik társas kötésekkel kötődnek más szereplőkhöz. A kapcsolatháló aktorokból és a köztük megvalósuló viszonyokból, kapcsolatokból, kötődésekből, relációkból állnak (Husztai, 2014; Takács, 2011). Az adott kapcsolathálózathoz tartoznak azok a személyek, akik a kapcsolathálózat részeként tekintik magukat (Husztai, 2016).

A kapcsolathálózat összetételéből kiolvasható, hogy az egyén kapcsolathálózata milyen típusú kapcsolatokból áll: családi kapcsolatok dominálnak vagy inkább baráti, ismerősi, munkatársi, iskolatársi, szomszédi stb. nem rokoni kapcsolatok töltenek be meghatározó szerepet (Husztai, 2016).

A tanulmányi célú mobilitás gyakran jár olyan áldozatokkal, amelyek következtében az egyén feladja addigi kapcsolatait és új kapcsolatok létrehozására kényszerül. Bizonyos felsőoktatási intézmények a mobil hallgatók számára alkalmazkodási programot dolgoznak ki, amely a továbbtanulás első két évében segíti a

beilleszkedésüket (Zinoviyeva et al. 2020). Ezáltal teljesen átalakulhat a személyes kapcsolatháló. A határon túli magyarság és anyaországuk azonos etnikai háttére fontos kapcsolati tökézt eredményez a külföldről Magyarországra migrálók körében. Kutatások során bebizonyosodott, hogy ha a két ország között minél korábban megkezdődtek a migrációs folyamatok, annál jobban kiépülnek a migráns kapcsolathálók (Gödri, 2010). A közös történelmi múlt, nemzetiségi hovatartozás és anyanyelv miatt már a rendszerváltást követően meginduló jelentősebb vándorlás előtt kialakultak azok a határokon átívelő kapcsolathálózatok, amelyek a határon túli magyar közösségeket összekötötték az anyaországgal. Ezek a kapcsolatok fontos szerepet játszottak az 1990-es években kezdődő vándorlási hullámokban. Ennek nyomán tovább bővültek a kapcsolathálók, hiszen az áttelepültek és a szülőföldön élők is érintkezésben maradtak, ami elősegítette további mobilitásukat (Gödri, 2010). A migráció aspektusából különböző funkciójú kapcsolathálókat különböztethetünk meg. Amennyiben a kapcsolathálónak a migrációs döntéshozatalban van szerepe, küldő hálózatról beszélhetünk. Ha azonban a kapcsolatháló a bevándorlók beilleszkedésében nyújt segítséget, fogadó hálózatról beszélünk (Tilly, 2001). A mobilis hallgatók körében a kapcsolatháló erőforrásként funkcionál, ugyanis a célországban élő, saját kapcsolathálóhoz tartozó személyek segíthetnek a kezdeti nehézségek leküzdésében. A külföldi területekről érkező hallgatók általában a migrációs döntéskor már rendelkeznek anyaországi kapcsolatszeméllyel (Pusztai – Kozma, 2008). Ezek a kapcsolatok nagyban hozzájárulnak a végleges letelepedési döntések meghozatalához (Gödri, 2005). A migrációs döntéseknél általában nagy hatást gyakorol azon személy véleménye, aki kivándorlása során sikereket ért el. A legnagyobb szerepet ebben az esetben az erős kötések, leggyakrabban a családi, rokoni vagy baráti kapcsolatok játsszák. Fawcett rávilágít, hogy az említett erős kötések migrációs folyamatokra sarkallják a migráció esélyét fontolgató személyt (Fawcett, 1989). A migrációra ösztönző kapcsolatoknál fontos figyelembe venni az előttük álló pozitív migrációs modellt. Számos esetben az azonos helyzetben lévő bevándorlók szoros kapcsolathálót alakítanak ki. Ezáltal szoros etnikai közösségek jönnek létre (Gödri, 2005). Erre a jelenségre jó példaként szolgál a határon túli magyar mobilis hallgatók esetében a Márton Áron Szakkollégium, ahol szoros kapcsolatok alakulnak ki az ugyanabból a régióból származó hallgatók és más határon túli hallgatók között. Ennek következtében a külföldi hallgatók egymással szorosabb kapcsolatot ápolhatnak, mint magyarországi diáktársaikkal.

Korábbi kutatások eredményei (Pusztai – Kozma, 2008) alapján elmondható, hogy a Magyarországot tanulmányi mobilitás céljából választó kárpátaljai magyar hallgatók nagyobb arányban indulnak el csoportosan, mint egyedül.

### **3.4. Szülőföld iránti elköteleződés és magyarságtudat a mobilis hallgatók körében**

Mivel kutatásunk egyik központi kérdése a hallgatók hazatérése, ezért elengedhetetlen szót ejtenünk a szülőföld iránti elköteleződésről. Jelen fejezetben ismertetjük, hogy a kárpátaljai hallgatók nemzettudata milyen hatást gyakorol a letelepedési döntésük meghozatalára. Mindezek vizsgálatakor olyan fontos tényezőket veszünk górcső alá, mint az etnicitás, közös történelmi és kulturális azonosságtudat, vallásosság.

Durkheim szerint az egyén közösségi integrációjában kulcsfontosságú a kollektív tudat kialakulása, hiszen olyan tényezőkre támaszkodik, mint a közös értékek, érzések és hiedelmek. Úgy vélte, hogy az emberekből olyan „mechanikus okok és impulzív erők” hozhatnak létre közös cél érdekében tevékenykedő csoportot, mint a vérrokonság, a hazához való kötődés, az ősök tisztelete vagy a közös erkölcs (Durkheim, 1988). Véleményünk szerint ez a megállapítás a kárpátaljai magyar társadalomra is alkalmazható. A kárpátaljai magyarokra jellemző egyfajta regionális identitástudat, amelynek alapja a közös nyelv, kultúra, vallás.

A kárpátaljai magyar identitás egyik meghatározó eleme a vallás, amely a közösségen belüli egyetértés létrehozásában kulcsfontosságú (Andorka, 2006). Pusztai rávilágít, hogy a közösségi vallásgyakorlás pozitívan hat a hallgatói integrációra (Pusztai, 2020). Durkheim szerint a különböző vallási rituálék, ünnepek olyan kollektív megmozdulások, amelyek tudatosítják és közvetítik a társadalmi értékeket. Ezek az értékek egyrészt elősegítik az adott közösség tagjainak együttműködését, másrészt alapjául szolgálnak a társadalmi integrációnak (Durkheim, 2003b; Andorka, 2006). A modern társadalom esetében megfigyelhető a hagyományos vallások szerepének háttérbe szorulása. Ennek ellenére ebben az esetben is szükség van olyan ceremóniákra, amelyek kifejezésre juttatják a társadalmi együttműködésre irányuló eszméket és értékeket (Andorka, 2006).

Durkheim kollektív tudatról vallott nézeteit (vö. Durkheim, 1986; Brémond – Gélédan, 2005) tekintetbe véve kijelenthető, hogy a kárpátaljai hallgatók szülőföld iránti elköteleződése elsősorban abból az integrációs alaphelyzetből táplálkozik, amelyek a családi, vallási és intézményi szocializációs közegekből származnak.

### 3.4.1. Magyarságtudat, nemzeti identitás, szülőföld iránti elköteleződés

Gereben Ferenc az identitástudat egyik legfontosabb tényezőjének a fennmaradásra való törekvést tartja, amely elsősorban a kisebbségekre, illetve a veszélyeztetettségben élő közösségekre jellemző (Gereben, 1999). Ezáltal az egyének és a közösségek hosszabb távon is képesek megőrizni azonosságtudatukat. Hasonlóan vélekedik Csepeli György, aki szerint az ismétlődő diszkriminatív intézkedések megerősítik a kisebbségi közösségek összetartozás-érzetét, amelynek segítségével hatékonyan vehetik fel a harcot a rájuk nehezedő asszimilációs törekvésekkel (Csepeli, 2001).

Gereben szerint az identitástudat egy virtuális térbeliségben jelenik meg, vertikális és horizontális rétegződésben (Gereben, 1999). A vertikális tényező arra utal, hogy az egyén milyen helyet foglal el a társadalmi közösségek különböző szintjein. Ide sorolható a családdal, a helyi csoportokkal, valamint a vallási és nemzetiségi közösséggel kialakított viszony. Ideáltipikus esetben ezek a szintek lépcsőzetesen emelkedő helyzetben, egy organikus egységet alkotva épülnek egymásra. A térbeli identitás horizontális dimenziója a társadalmi közösségekhez fűződő viszony egymás melletti színtereit kívánja elemezni. Ide sorolhatjuk a kulturális és vallási identitástudatot. Ez utóbbi egy időbeli meghatározottsággal is rendelkezik, amelyet az egyének a múlt–jelen–jövő fogalmaihoz társított elképzelései határoznak meg.

A vertikális színterek között sajátos helyet foglal el a nemzeti identitás, amely a magyarság esetén nem ér véget az országhatárnál (Pusztai – Nagy, 2005). A határon túli magyarok önonazonosságtudatára azonban nemcsak a nemzeti identitástudat gyakorol hatást, hanem a kisebbségi lét is komoly identitásformáló tényezőként hat. Gereben rávilágít, hogy a kisebbségi közösséghez tartozók körében az identitás kiemelt jelentőséggel bír. A kisebbségben élőket megóvjaa a többségi társadalomba való beolvadás veszélyétől és segíti a kisebbségi kultúra megőrzését és továbbítását. Mivel a külhoni lét számos kihívással kénytelen nap mint nap szembesülni, ennek hatására az itt élőkre jóval erősebb identitástudat jellemző, mint az anyaországi társaikra. A határon túli magyarok esetében a nemzeti identitásnak nemzetmegtartó ereje van (Gereben, 1999; Takács, 2015). Gereben a határon túli magyarok nemzeti azonosságtudatának alábbi horizontális dimenzióit gyűjtötte össze: „*nemzeti hovatartozás-tudat, nemzeti önkép, jövőkép, vallási identitás, történelmi tudat, kulturális identitás*” (Gereben, 1999: 59). Ezek a fogalmak hol erőteljesebben, hol pedig kevésbé szorosan kötődnek egymáshoz. A szerző rámutat, hogy a nemzeti önonazonosság identitásban játszott szerepének meghatározása sokszor nem

egyszerű feladat, mivel a téma kutatása gyakran ideológiai korlátokba ütközik. Két végletet említ: egyrészt létezik egy olyan felfogás, amely partikuláris jelentőséget tulajdonít a nemzeti identitásnak, másrészt megkülönböztet egy olyan identitásértelmezést, amely hangsúlyozottan emocionális jellegű. A szerző kiemeli, hogy az identitás üzenetében eleve rejtőzik egy konzervatív vonás (...), és ezt többen nem tudják összeegyeztetni egy modern (vagy posztmodern) „diskurzussal” (Gereben, 1999: 59.). Vélekedése szerint az identitástudat empirikus vizsgálati eszközökkel – induktív módszerekkel – ragadható meg a leginkább, amelyek révén lehetőség nyílik az egyedi esetek autentikusabb bemutatására és rendszerbe foglalására. Gereben hitet tesz amellett, hogy a kutatónak „be kell vallania”, milyen értékpreferenciákat részesít előnyben (Gereben, 1999).

A nemzeti identitás értékelését alapvető módon határozzák meg a különböző nemzetfelfogások. Az ún. politikai vagy államnemzeti identitás (francia modell) legfőbb kritériuma a meghatározott területtel rendelkező államhoz való tartozás. Ezzel szemben alakult ki a kultúrnemzeti felfogás (német modell), amelyre a közös nyelvvel, kultúrával és származási mítosszal való azonosulás jellemző. Ez utóbbi típusnál nem feltétel az államiság megléte, hiszen a kultúrnemzet tagjai az adott állam határain (amennyiben rendelkeznek saját nemzetállammal) kívül is élhetnek. A magyar nyelvben a nemzet szó elsősorban kulturális és etnikai értelemben honosodott meg. Azaz nem egy államhoz, vagy jogi és politikai kerethez való tartozást jelöl, hanem a nemzettel egy azonos nyelvi-kulturális közösséget azonosít, amely akár több állam területén is megtalálható (Romsics, 2004).

A közép-európai régióban megnehezíti az identitástudat és a nemzet fogalmának meghatározását, hogy az állampolgárság és a nemzeti hovatartozás gyakran elkülönülnek egymástól. A különböző kutatások (Csepeli, 1992; Szabó – Murányi, 1993) azt igazolják, hogy nem lehet pontosan kijelölni a nemzeti hovatartozás határait. Ennek hátterében az áll, hogy a kultúr- és államnemzet párhuzamosan létező modelljei között gyakran nehéz különbséget tenni. A nemzetfelfogások elmosódottsága abban is megnyilvánul, hogy sokan tekintenek úgy a magyar nemzetre, mint amely egyaránt magába foglalja a Magyarország határain belül élő állampolgárokat (államnemzeti felfogás), illetve az ország területén kívül élő, de azonos nyelvi, kulturális és etnikai vonásokkal rendelkező határon túli magyar közösségeket (kultúrnemzeti koncepció). A magyar nemzethez való tartozás meghatározása leggyakrabban az önbesorolás és az anyanyelv alapján történik. Ezen kívül a fogalom definíciójában jogi, morális ismérvek, valamint tágabban

értelmezhető kritériumok (vallásosság, értékrend, életforma, politikai hovatartozás, személyes élmények és kapcsolatok) is szerepet játszhatnak (Szabó, 2009).

A nemzet típusokhoz hasonlóan a nacionalizmus fogalmát is többféle módon lehet definiálni. Smith (1991) például egy széles kontextusban helyezi el, amelybe beletartozik a nemzetek kialakulásának folyamata, a nemzeti identitás és az ideológia is. Monserrat Guibernau szerint „*a nacionalizmus elsősorban olyan érzelmi, tehát pszichológiai jelenség, amely a szülőföldhöz, a nyelvhez, meghatározott eszmékhez, értékekhez és hagyományokhoz, illetve különböző csoportazonosulási jelképekhez (zászló, himnusz, énekek stb.) való kötődést fejez ki*” (idézi: Romsics, 2004: 11.; vö. Guibernau, 1996). Igaz, létezik egy ettől eltérő nacionalizmus-felfogás is, amely az államhatárok és a nemzeti (etnikai) határok egybeesését vallja. Ez utóbbi nézet legnevesebb követői között Ernest Gellner és Eric Hobsbawmot említhetjük (Gellner, 1990; Hobsbawn, 1990).

### **3.4.2. Vallásosság**

A vallásosság megélése jelentős mértékben befolyásolja az identitástudatot, mind az egyén, mind pedig az emberi közösségek szintjén, s szerepet játszik a nemzeti azonosságtudat formálásában. Gereben nem reprezentatív értelemben vett kutatásaiból tudjuk, hogy a határon túli magyar régiókban a lakosság kevesebb, mint 5%-a nincs megkeresztelve (Gereben, 1999). Kárpát-medencei viszonylatban főleg a katolikus egyház szerepe meghatározó (felvidéki, dél-vidéki, szlovéniai, burgenlandi és magyarországi lakosok). A protestáns felekezet csak az erdélyi (42%) és a kárpátaljai (64%) magyarság életében foglal el domináns helyet. A határon túli magyar közösségek közül a vajdaságiak, a kárpátaljaiak és az erdélyiek a legvallásosabbak. A hit gyakorlása terén az anyaországi válaszadók jelölték be leggyakrabban a „*nem vagyok vallásos*” válaszlehetőséget. Felvidék átmenetet jelent Magyarország és az említett három régió között. A szerző megállapítja, hogy a kisebbségi léthelyzet felértékeli a vallásosság és vallásgyakorlás fontosságát, mivel nagy jelentősége van az egyéni és csoportidentitás fennmaradásában. A vallási önazonosság azokban az országokban játszik lényeges szerepet, ahol a helyi magyar kisebbség és a többségi nemzet által gyakorolt vallás eltérő. E megállapítás különösen igaz a túlnyomórészt ortodox felekezethez tartozó ukrán, román és szerb többségi nemzetek esetén. Jól látható, hogy a szórványhelyzetben élő magyar közösség, ahol részarányuk 10% és 30% között mozog, a többségi területekhez képest intenzívebben gyakorolja vallását. A vallásszociológiai kutatások alapján

elmondható, hogy a fizikai munkát végzők és a nyugdíjasok inkább vallásosak, mint a szellemi munkával foglalkozók. A kisebbségi léhelyzet jelentős mértékben módosítja az általános tendenciákat: a határon túli magyar értelmiség körében számottevően nagyobb a vallásukat gyakorlók aránya, mint az anyaországban.

9. táblázat: A vallásosság mértéke régiók szerinti megoszlásban az értelmiségiek körében

A vallásosság mértéke	Magyarország	Szlovákia	Kárpátalja	Erdély	Vajdaság
	Magyar nemzetiségű értelmiségiek százalékban				
„Vallásos vagyok...”	43	61	85	68	86
„Vallásos vagyok, egyházam tanítását követem”	7	14	21	16	16

Forrás: Gereben (1999).

A vallásukat gyakorlók nemzeti önképe minden egyes határon túli régióban – így Kárpátalján is – pozitívabbnak bizonyult a nem vallásosokéhoz képest. Az identitástudat formálását a felekezettípusok is befolyásolják. Összeségében véve a kárpátaljai helyzet e téren illeszkedik a többi régióhoz, azaz itt is a reformátusok nemzettudata mutatkozik dominánsabbak a katolikusokéhoz képest. Egyedül Erdélyben nem mutatható ki szignifikáns különbség a két egyház önazonosság-tudata között.

### 3.4.3. Anyanyelv és identitás nemzetközi összehasonlításban

Az azonosságtudat egyik fontos eleme a nyelv, amely az oktatáson keresztül épül be az identitásba. Az anyanyelvű oktatás hiánya felerősítheti az asszimilációs folyamatot (Péntek, 2007). Gereben csaknem négyezer személyt, valamint öt országot (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia és Magyarország) érintő kutatása kimutatta, hogy az anyanyelvnek kiemelkedő szerepe van az identifikációs tényezők között, ezért a kisebbségi azonosságtudat kutatásának megkerülhetetlen részét képezi (Gereben, 2007). A határon túli magyarok kisebbségi beszélőknek számítanak, nyelvi helyzetét Péntek János az ún. „kényszerkétnyelvűség” fogalmával írja le (Péntek, 1996). A környező országok magyarul a vidékeken az „erő és a hatalom” határozza meg a többségi és a kisebbségi (magyar) nyelv viszonyát (Péntek, 2001). Ebből a szempontból az egységes etnikai tömbben élő magyar kisebbség helyzete kedvezőbb, mivel itt kevésbé érvényesül

a kényszerjelleg, mint a szórványban. Gereben szerint a határon túli magyarok nemzeti azonosságtudatában hangsúlyosabban jelenik meg az anyanyelvi identitás vállalása (Gereben, 2005). E jelenség hátterében az áll, hogy a válaszadók többsége az anyanyelvet egyfajta adottságnak ítéli meg, míg az identitásra tudatos vállalásként tekint. Kárpátaljára is igaz az az egész Kárpát-medencére jellemző általános tendencia, hogy a tömbmagyarság falvai és kisebb városai elősegítik az anyanyelv domináns szerepének megőrzését. Jellemzően ez az átlagosnál idősebb, alacsonyabb iskolázottságú társadalmi csoportokat érinti, amelyek távolabb állnak a modernizációs folyamatok hatásaitól. Ezekben a közösségekben az átlagtól többen gyakorolják vallásukat, amely ideális feltételt jelent a kisebbségi anyanyelvhasználat számára. Ezzel ellentétben a nagyobb városok (Ungvár, Munkács, Nagyszőlős) urbanizáltabb közege egyre inkább gyengíti a kisebbségi nyelvhasználatot és identitást (Gereben, 2007).

Ludassy Mária a nemzeti öntudatot két szempontból közelítette meg (Ludassy, 1998). Az első szempont szerint a nemzethez való tartozás tudatosan, önkéntesen történik. A másik megközelítés szerint a nemzethez tartozás rendeltetésszerűen jön létre. Némileg hasonló módon vélekedik John Ogbu, aki különbséget tesz autonóm, bevándorló vagy önkéntes, illetve önkéntelen vagy kasztszerű kisebbségek között (Ogbu, 1978).

#### **3.4.4. A külhoni hallgatók Magyarországra irányuló tanulmányi célú migrációjának vizsgálata a szülőföld iránti elköteleződés tükrében**

A migrációs döntéshozatalban kiemelkedő jelentőséggel bír az identitás. Az anyanyelvű oktatás a külhoni magyar fiatalok esetében a magyarországi továbbtanulás első lépéseit jelentheti. Korábbi kutatások (Mozaik2001; Mozaik2011; Genezys2015) igazolják, hogy a határon túli magyar iskolában érettségiző hallgatók nagyobb valószínűséggel választják az anyaországi továbbtanulást, mint a többségi nyelven érettségizők. Szűcs István kiemeli, hogy *„az anyanyelvű oktatás a nemzeti identitás megőrzésének legfontosabb eszköze, a magyar egyetem ennek jelkép-értékű kulcsintézménye”* (Szűcs, 2003: 28). A magyarországi oktatási intézményt megcélzó külhoni fiatalok esetében az azonos anyanyelv az egyik legfőbb vonzerő, hiszen a külhonból érkező hallgatók anyanyelve a magyar, így nem kell egy idegen nyelvet elsajátítaniuk. (Szűcs, 2003; Szentannai, 2001). A magyar nemzeti kisebbséghez tartozó vallásgyakorló szülők gyakrabban választanak magyar tannyelvű oktatási intézményt, mint a nem vallásos szülők. Ez a jelenség az egyházi identitás megőrzésére utal (Csata, 2004). Myers vizsgálatai rámutattak, hogy a

vallási közösséghez való tartozás mérsékeli az elvándorlási hajlandóságot (Myers, 2000). Tőle származik az ún. környezet- vagy helyspecifikus vallási tőke fogalma. Elmélete szerint a rendszeresen templomba járó és a vallási közösséggel szoros kapcsolatot tartó fiatalok kevésbé hajlamosak a kivándorlás mellett dönteni, mint azok a társaik, akik nem kötődnek az egyházi közösségekhez. E tendencia a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyerekeinél is megfigyelhető. Tehát minél szorosabb a szülő helyi vallási közösséghez való kötődése, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a gyerek szülőföldjén fog továbbtanulni (Pusztai, 2004).

A magyarországi felsőoktatási intézményeket választó mobilis kárpátaljai hallgatóknak nyelvi és kulturális értelemben nem kell megküzdniük az idegenség akadályával. A befogadó ország egyben anyaország is, amely elősegíti magyar identitásuk megőrzését. A mobilitás kulturális többletet biztosít a határon túli lét kisebbségi helyzetéhez képest. A hallgató otthoni lakóhelyhez és a vándorló életformához való „kettős kötődése” jelentős befolyást gyakorol identitásának alakulására (Pusztai – Nagy, 2005).

### **3.4.5. A kárpátaljai magyar azonosságtudatot meghatározó tényezők**

A mai értelemben vett Kárpátalját 1918 után hozták létre az első háborúból győztesen kikerülő nagyhatalmak. A történeti Északkelet-Magyarország vármegyéiből szervezett közigazgatási egység a két világháború között Csehszlovákiához tartozott. A helyi magyarság első alkalommal kényszerült kisebbségi létbe, s a többségi ruszin társadalommal egy újonnan megteremtett régió lakosaivá váltak. Ez egyfajta közös regionális azonosságtudat kialakulásához vezetett, amelynek nem voltak olyan évszázadokra nyúló gyökerei, mint Erdélynek vagy Felvidéknek. A kárpátaljai vagy csehszlovákiai magyar identitás korábban nem létezett (Soós, 2005; Pásztor, 2006; Orosz, 2009a). Mindazonáltal egy olyan kisebbségi magyar kultúra alakult ki, amely többközpontú volt, ugyanakkor továbbra is az egységes magyar kultúra része maradt. A határon túli léthelyzet azonban Kárpátalján is felerősítette a regionális azonosságtudatot, amely jelentősen különbözött az ugyancsak Csehszlovákia kötelékébe került Felvidéktől (Fedinec, 2008).

A kárpátaljai azonosságtudatra egyszerre két tényező is hatott. Egyrészt mesterségesen elválasztották őket az anyaországtól, másrészt elkülönültek attól az államnemzettől, amellyel együtt lakni kényszerültek. A magyar–ruszin együttélést a 20.

századig nem terhelte éles ellentét, hiszen egy oldalon álltak a történelem viharos eseményeiben. A két nép közötti kapcsolatot csak a terület különböző jogállásának és elcsatolásának változásai terheltek meg. Különösen igaz ez az 1944–45-ös államfordulatra, amikor Kárpátalját – egy rövid anyaországhoz való visszatérést követően – Szovjet-Ukrajnához csatolták. Az új hatalom szövetségesként tekintett a helyi ruszinokra, akiket innentől kezdve kárpát-ukránoknak neveztek (Magocsi, 1978).

18 és 50 év közötti magyar és a német férfiak ezreit hurcolták el kényszermunkatáborokba, mivel e két népet anyaországok világháborús részvétele okán az ukrán nép örökös ellenségének kiáltották ki. A Moszkvából Kárpátontúlra definiált terület regionális jellege az államszocializmus évtizedeiben rögzült. A kárpátaljai magyarság második kisebbségi léte a csehszlovák érában megtapasztalt viszonyokhoz képest is drasztikusabb fordulatot vett (Gesztí – Pákay, 2006; Orosz, 2009a; Molnár D. E., 2015).

A rendszerváltást követően Kárpátalja a független Ukrajna legnyugatibb megyéje lett, ahol mintegy 130 nemzetiség és etnikum él egymás mellett. A régió túlnyomó többsége szláv identitású, hiszen a terület több mint 80%-a ukránnak vallja magát (Hires-László, 2010). Egy empirikus kutatás igazolja, hogy jelen van egyfajta csak Kárpátaljára jellemző regionális azonosságtudat. Pascsenko ezt helyi internacionalizmusként definiálja, s ezt függetleníti a nemzetiségi hovatartozástól (Pascsenko, 2008). Elmélete szerint a regionális tudat szempontjából csak annak van jelentősége, hogy valaki „kárpátaljai-e vagy sem”. A szerző azon véleményének ad hangot, hogy a kárpátaljai politikai életben csak a helyiek támogatását élvező személy érhet el sikert.

A magyar jelenleg Kárpátalja legnagyobb kisebbségének számít. Ukrajna függetlenségéről döntő népszavazáson a Beregszászi járás magyarsága egy olyan magyar körzet felállítására szavazott, amely saját önrendelkezéssel bírt volna. Az ukrán szervek azonban nem hagyták jóvá e közigazgatási egység létrehozását (Orosz, 2009a).

A kárpátaljai magyarság azonosságtudatát több kutatás is vizsgálta. A Spektrum Társadalomkutató Műhely (1996) a helyi magyarság ambivalens haza-képére mutatott rá. E szerint a kárpátaljai magyarok a történelmi Magyarország egy részeként tekintenek a hazájukra, nem pedig egy konkrét országgént határozzák meg azt. Szülőföldjükre pedig ott úgy tekintenek, mint ahol saját szokásaik szerint élhetnek és saját anyanyelvüket használhatják, így alkotva közösséget (Kovács, 1996; Cserniczkó – Hires, 2002; Orosz, 2009a). A 22 település és 300 fő megkérdezésével készített kutatás kimutatta, hogy az adatközlők mindössze 1,4%-a tekintett Ukrajnára saját hazájaként. Ennél csak a Szovjetunió iránt nosztalgizálóknak volt kevesebb az arányuk (1%).

A 2007-es Kárpát-panel kutatás némi hangsúlyeltolódással hasonló eredményeket hozott. A minta 44,8%-a Kárpátalját jelöli meg hazájaként. Ez az arány Ukrajna esetében 26,5%, míg az egykori Magyarország együttesen 6,5%-ot kapott. A válaszadók 66,9%-a Kárpátalját 9,3%-a Ukrainát tartja szülőföldjének. A felmérésből kitűnik, hogy a kárpátaljai magyarok elkülönítik a haza és a magyarság fogalmát, identitásukra egyaránt jellemző a regionális (kárpátaljai) és a nemzeti (magyar) hovatartozás. A kárpátaljai magyar azonosságtudat fontos eleme az anyanyelvhez és a szűkebb környezethez (szülőföld) való ragaszkodás. Náluk a hazát többnyire a nemzet fogalma helyettesíti, amellyel kulturális tekintetben is azonosulnak. A Kárpát-panel kutatás rámutatott arra, hogy a helyi magyarság elsősorban Zrínyi Ilonát és II. Rákóczi Ferencet tekinti nemzeti hősöknek, akiket Kossuth Lajos, Szent István, Mátyás király, Széchenyi István és Petőfi Sándor követett a sorban. Nemzeti azonosságuk szimbólumaként a magyar trikolor, a Himnuszt, a szent koronát és a magyar címet említették meg. A kárpátaljai magyarság különbséget tesz a nemzeti hovatartozás és az állampolgárság között. Ez utóbbit nem tartják feltétlenül szükségesnek ahhoz, hogy valaki a magyarsághoz tartozzon (Soós – Cserniczkó, 2002; Gereben, 2005; Molnár – Orosz, 2007).

A helyi magyarok önazonossága rétegspecifikus. Az alacsony iskolai végzettséggel rendelkezők közömbösen viszonyulnak a magyarság identitáskérdéséhez („beleszületés”). Míg a középfokú végzettségűekre az érzelmi telítettségű, addig a felsőfokú oklevelet szerzőkre az ún. „cselekvéses vállaló” identitás a jellemző. Az iskolázottsággal párhuzamosan növekedik a nemzethez való tartozás tudatossági foka (Gereben, 2005). A magyarság kritériumai között leggyakrabban az anyanyelvet és nemzeti önazonosságuk vállalását említik a megkérdezettek. Ezután következik a nemzeti kultúra és lobogó tisztelete, valamint annak a feltétele, hogy ún. magyar szertartású egyház híve és magyar szülők gyermeke legyen. Harmadlagos szempontként szerepel, hogy nemzeti nyelvű iskolát végezzen (Soós – Cserniczkó, 2002; Gereben, 2005; Molnár – Orosz, 2007).

A Hodinka Antal Intézet 2003-ban kezdte el egy irányított beszélgetésekből álló adatbázis létrehozását. Mintegy 618 interjúalanyt kérdeztek meg Kárpátalja 124 településéről. A beszélgetések tematikáját úgy alakították, hogy azok néprajzi, helytörténeti és szociológiai szempontból is hasznosíthatóak legyenek. A *ki vagyok én?* kérdésre az adatközlők leggyakrabban a kárpátaljai magyar, a református magyar, illetve az ukrajnai magyar választ adták. A tömbmagyarság egyik legalapvetőbb kritériumaként a magyar nyelv tudását és ápolását határozták meg. A válaszadók lényegesnek tartják a

mindenkori anyaországhoz való viszonyukat, amelyet egyrészt Kárpátaljának a történelmi Magyarország egykori területén való földrajzi fekvése, másrészt önmaguknak a mai Magyarországon élőkhez való viszonyítása jellemez. A kárpátaljai válaszadók magukat pozitívabb színben (intelligens, szorgalmas, összetartó, erős magyarságtudat) tüntetik fel, mint anyaországi nemzettársaikat. Ez egyfajta védekező magatartásról árulkodik, amely növeli a kárpátaljai magyarság kohézióját. Az interjúalanyok azonosságtudatát jelentősen meghatározza vallási hovatartozásuk. A válaszadók többsége „református magyarként” definiálta magát. Ez nem meglepő, hiszen a kárpátaljai magyarok 70–75%-a követi a kálvinista vallást. A kutatásból egyértelműen kiderül, hogy a kárpátaljai magyarok a következő nemzeti szimbólumokhoz kötődnek: nemzeti trikolor, *Himnusz* és *Szózat* (Hires-László, 2009; Uő., 2010).

A Nemzeti Ifjúságkutató Intézet MOZAIK2001 címmel indította el azt a kutatást, amely az összes határon túli régióra kiterjedt. Ebbe ötszáz, 15–29 év közötti kárpátaljai személyt vontak be. Az adatközlők túlnyomó többsége kárpátaljai magyarként (57%) vagy magyarként (35%) határozta meg nemzetiségét. A magyar nemzethez tartozás ismerveik közül legtöbben a nyelvi és a kulturális elemeket sorolták föl. A magyar azonosságtudat ismerveiként csekély mértékben számított a magyar állampolgárság megléte, illetve hogy valaki az anyaországban született-e vagy sem. A kárpátaljai magyar fiatalok mintegy 54%-a nevezte Kárpátalját szülőföldjének, míg Ukrajnát 11%-uk és Magyarországot 3%-uk. A válaszadók mintegy 43%-a Kárpátalját jelölte meg hazájaként. A kárpátaljai fiatalok egyfajta túlélési stratégiaként fogják fel a felsőoktatásban való részvételt, hiszen mintegy 45%-uk kíván továbbtanulni. Ez az arány közel kétszerese a többi határon túli régió mutatóinak. Ezek közül 30% egyetemen, 32% pedig főiskolán szeretné folytatni tanulmányait, 8% pedig doktori képzést választana. A kárpátaljai fiatalok 44%-a Magyarországon kíván továbbtanulni. Az otthon maradó felvételizők körében a felsőoktatási intézmény kiválasztásakor döntő szerepet játszik a tannyelv. A Kárpátalján továbbtanulni kívánó fiatalok 9%-a magyar nyelvű, 2%-a vegyes tannyelvű, 6%-a pedig ukrán vagy orosz nyelvű felsőoktatási intézményben tervezi folytatni tanulmányait (vö. Csernicskó – Soós, 2002). Tíz év múlva MOZAIK2011 címmel újból kutatást végeztek. Kárpátalja négy településén készítettek fókuszcsoportos interjúkat fiatalokkal. Az interjúk helyszínéül négy település szolgált: Munkács, Ungvár, Técső és Beregszász. A MOZAIK2011 kutatás, hasonlóan, mint a tíz évvel korábbi vizsgálat, igazolta, hogy a válaszadók magyarságtudatukban jelentős szerepet tulajdonítanak az anyanyelv ismeretének. Az intézményes szocializációt képviselő magyar tannyelvű

iskola és főiskola kiemelt szerepet játszik az első magyarságélmények megéléséhez a kétnyelvű családok esetén. A 2011-es felmérés a migráció kérdését illetően hasonló eredményeket hozott, mint a tíz évvel korábbi kutatás. A fiatalok boldogulását továbbra is számos probléma hátráltatta (alacsony bérek, munkanélküliség, gazdasági válság, kilátástalan jövőkép). A fókuszcsoportos interjúk összes beszélgetésében szóba került a migráció lehetősége. A szórványvárosok adatközlői nagyobb számban választanák Magyarországot migrációs célországként, mint a többszoros városok fiataljai. Utóbbi csoport, egyaránt előnyben részesíti az ukrain maradást és az anyaországra való migrációt. Beregszász esetében a hágón túli megyék a nyelvtudás hiánya okán nem jelentenek reális jövőképet, ugyanakkor a Tisza-melléki többszoros olyan intézményrendszert hozott létre, amely képes a kárpátaljai fiatalság egy részének alternatívát nyújtani a továbbtanulás és a munkaerőpiaci elhelyezkedés terén. A 2011-es felmérés jelentős magyarországi továbbtanulási kedvet mutat, ugyanakkor az adatközlők a tíz évvel ezelőtti kutatáshoz képest (45%) kisebb számban említik az anyaországot továbbtanulásuk lehetséges célpontjaként. E jelenség hátterében az áll, hogy a kárpátaljai fiatalok anyanyelvükön folytathatják tanulmányaikat a beregszászi főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem magyar karának különböző szakjain. A tanulmányi célú migrációt fokozottan csak az egyes hiányszakok (orvos, jogász), illetve a posztgraduális képzések ösztönözhetik. Ungvár és Beregszász viszonylatában az interjúkban többször előfordul a hazatérés vagy a gyakori hazalátogatás szándéka. Ehhez az anyaország oktatási központjainak viszonylagos közelsége is hozzájárul. A técsői válaszadók a hágón túli ukrán területeken való végleges letelepedést is el tudják képzelni (Ferenc – Séra, 2013).

#### **3.4.6. A tanulmányi célú migráció és a szülőföld iránti elköteleződés kapcsolata**

Az etnikai migráció jelensége Európa-szerte ismert fogalom. Például Izrael, Németország és Oroszország saját bevándorlási politikát alakított ki népességével azonos etnikai vagy vallási hátterű kisebbségek számára. E kisebbségek vándorlását visszatérő migrációnak (return migration) is nevezzük, jelezvén azt, hogy egykor az anyaországban éltek. A határon túli magyarok anyaországba történő migrációja sajátos helyzetet képvisel. Ez egyrészt a történelmi múltból fakad. A határon túli magyarság a Kárpát-medence legnépesebb etnikai kisebbsége. Mint ahogy korábban említettük, szülőföldjüket Trianon után választották le az anyaországtól, s csatolták különböző államok kötelékébe. Úgy

kerültek kisebbségi helyzetbe, hogy nem ők migráltak, hanem a határokat változtatták meg. A határon túli magyarok anyaországba történő migrációja eltér a nemzetközi vándorlás folyamatától. A bevándorlók nyelvi és kulturális szempontból velük azonos ország területére lépnek, azaz anyaországukba érkeznek; ez a vándorlás azzal is jár, hogy kilépnek a kibocsátó országuk társadalmában elfoglalt kisebbségi helyzetükből. Ez is arra utal, hogy az etnikai azonosságtudat meghatározott szerepet tölt be az anyaországba irányuló bevándorlási folyamatban. A bevándorlók a fogadó ország államnemzetével azonos nyelvet beszélnek, ami előbbieik számára etnikai és kulturális tőkével párosul, elősegítve ezzel a társadalmi beilleszkedés folyamatát, illetve a munkaerőpiaci elhelyezkedését (Gödri, 2010). Egyes kutatók viszont kiemelik, hogy az anyaország társadalmába való integráció gyakran csak elméleti síkon létezik, s a való életben a fogadó ország azonos kulturális hátterével rendelkező bevándorló számos akadályba ütközik (Wallace – Stola, 2010; vö. Gödri, 2010).

Az anyaországban tanuló határon túli hallgatók esetében többször felmerül a szülőföldre való hazatérés gondolata. A hazatérést több tényező is befolyásolja: közösségi motiváció, szülőföldi munkahelyi elhelyezkedés, államnyelv tudása (Papp Z., 2017a). Az esetek többségében a Magyarországon diplomát szerzők hazatérését magánéleti okok és a szakmai érvényesülés közötti választás befolyásolja. Általában a családos és házas végzett diákok térnek haza szülőföldjükre, míg az egyedülállók jelentős hányada az anyaországban telepszik le. A hazatérők körében azonban számosan a teológusi vagy pedagógusi pályát követik. Határozottabb jövőképet alakítanak ki, amelyben a családnak fontos szerepe van. A kutatásokból (Gödri, 2010; Papp Z., 2017a) azonban nem derül ki egyértelműen, hogy a hazatérőknél a családcentrikusság előirányozza a hazatérési szándékot, vagy fordítva. A szoros családi kötelékek arra sarkallják a mobilis fiatalokat, hogy ingázzanak, ami elveszi az idejüket attól, hogy Magyarországon dolgozzanak, illetve kapcsolatokat alakítsanak ki. Ez megnehezíti az anyaországi társadalmi tőke szerzését. A család egyfajta érzelmi ráhatásként is hazahívja a hallgatókat, akik támaszt kívánnak nyújtani szüleiknek. Nagy valószínűség szerint a hazatérés legfontosabb motivációja a családalapítás. Ebben az esetben a meglévő párkapcsolatok, illetve házasságok bizonyulhatnak döntő fontosságúnak. A versenyképes diplomával rendelkező határon túli fiatalok jól el tudnak helyezkedni a magyarországi munkaerőpiacon, ezért közöttük csekély a szülőföldre visszatérők aránya. A hazatért diplomások kellemetlenül érzik magukat amiatt, hogy sokszor magyarázkodniuk kell hazatérésük okairól. Egyesek önmagukat hibáztatják emiatt. A hazatérés számos, az esetek jelentős részében nem

tekinthetők véglegesnek (Szentannai, 2001). Sokan ún. „lebegő életmódot” alakítanak ki, amelynek során a hazatérő hallgatók megtartják az anyaországi szakmai és személyes kapcsolataikat, készen állva arra, hogy szükség esetén a Magyarországra történő migrációt válasszák (Szentannai, 2001; Feischmidt – Zakariás, 2010). Korábbi kutatások igazolják (Gödri, 2010), hogy a szülőföldjüket elhagyó külhoni bevándorlók körében a szülőföld iránti elköteleződés és a nemzeti identitás erős marad. Annak ellenére, hogy a külhoni magyar hallgatók megtalálják helyüket az anyaország társadalmában, mégis jelentős számú migráló hallgatónál felmerül az elhagyott szülőföld hiánya. A hiányérzet leggyakrabban a mikrokörnyezetben lévő erős kötésű kapcsolatokra irányul, úgy mint a családtagok, rokonok, barátok hiánya. Az interperszonális kapcsolatok hiányát követően az elhagyott régiót vagy tájegységet hiányolják, nem pedig az országot, melyhez szülőföldjük tartozik. A határon túli anyaországban élők visszavágynak arra a településre, faluba vagy városba, amely lakhelyükül szolgált az elvándorlás előtt, azonban az országot, melyhez szülőföldjük tartozik, kevés esetben nevezik meg hiányérzetként (Gödri, 2005). A tanulmányi célú mobilitás lehetőségével élő hallgatók szülőföldjüknek Kárpátalját jelölik meg, nem pedig Ukrajnát, mint országot. Hallgatók sokasága felelősnek érzi magát szülőföldjük közösségéért, s szeretnék átadni megszerzett tudásukat az utódnemzedék számára. Ezek a hallgatók azzal a szándékkal térnek vissza szülőföldjükre, hogy olyan elitként funkcionáljanak, akik működtessék a magyar nyelvű tudományos és kulturális életet és erősítsék a magyarságtudatot (Balla, 2008). Egyes esetekben a magyarságtudat szorosan kötődik a szakmai hivatástudathoz, amely felerősíti a hazatérésre irányuló szándékot.

## **4. AZ ÉRTEKEZÉSBEN BEMUTATOTT KUTATÁS KONCEPCIÓJA, A MÓDSZEREK BEMUTATÁSA**

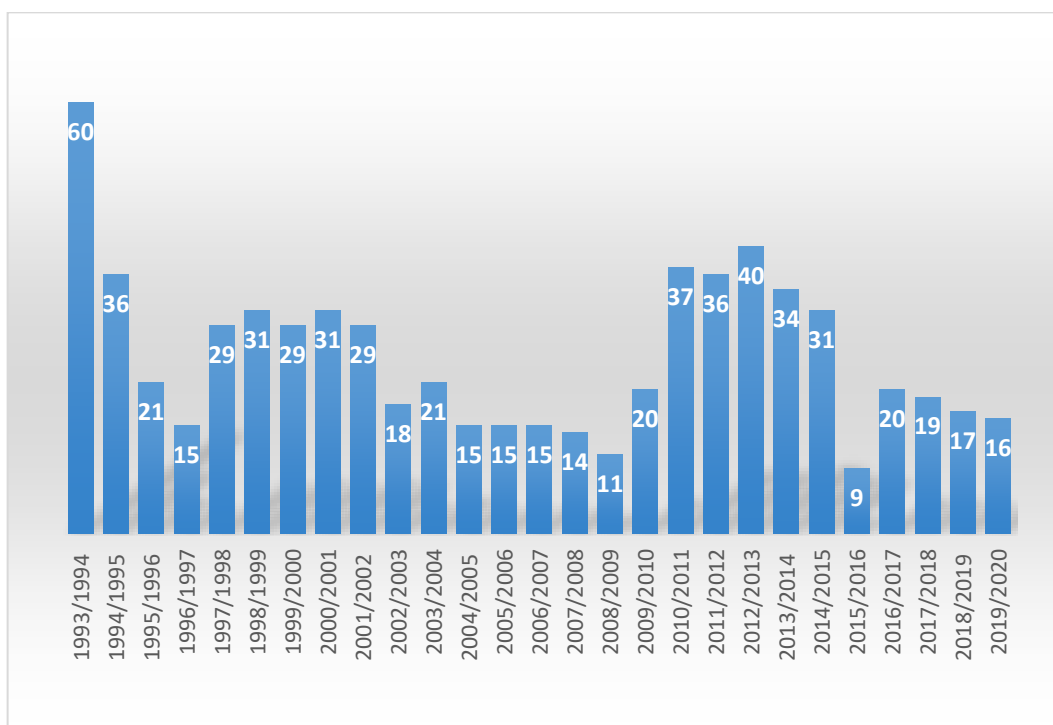
Jelen fejezetben ismertetjük az értekezésben vizsgált kutatási kérdéseket, kutatásunk céljait, s azokat a vizsgálati módszereket, melyek segítségével kívánjuk megválaszolni kutatási kérdéseinket. Ismertetjük a kutatási kérdésekre adott válaszainkat hipotézisek formájában. A fejezetben bemutatjuk a kutatás célcsoportját és a kutatás során alkalmazott eszközt.

### **4.1. A kutatás célcsoportja, a kutatási minta**

Kutatásunk célcsoportját a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésének egykori kárpátaljai hallgatói képezik. A kárpátaljai diákok magyarországi továbbtanulásában kulcsfontosságú szerepet játszik a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése (korábbi nevén: Nemzetközi Előkészítő Intézet). A határon túliak esetében ez a speciális célintézmény egyfajta kitörési pontként tartható számon a felsőoktatási továbbtanulást illetően. Ahogy már korábban is utaltunk rá, az intézmény sajátos helyet foglal el a magyarországi oktatási intézmények között. Az intézet nem teljes egészében felsőoktatási intézmény, mégis a felsőoktatás részeként tekintenek rá. Elsődleges célja, hogy a külföldi hallgatókat olyan oktatásban részesítse, hogy felzárkózzanak a magyarországi követelményrendszerhez, ottani diáktársaikkal együtt helyt álljanak, s sikeres felvételi vizsgát tegyenek az általuk kiválasztott felsőoktatási intézményekbe. Jelenleg az intézet sikeres emelt szintű érettségire készít fel. Mindemellett külön hangsúlyt fektetnek a nevelői célok megvalósítására. Mivel ezen oktatási intézmény a külhoni diákok felkészítésével foglalkozik, fontos kitűzött nevelői cél a környezetváltozáshoz való adaptáció, az új társadalmi környezethez való alkalmazkodás.

Az alacsony hallgatói létszám miatt teljeskörű lekérdőzésre törekedtünk. Az intézet 1990-től foglalkozik külhoni magyar hallgatók képzésével. A hallgatói létszámot tekintve 1993-tól napjainkig bocsátottak rendelkezésünkre adatokat. 1993 és 2019 között összesen 669 kárpátaljai származású hallgató vett részt a képzésben. Az eloszlásokat tanévenként a 15. ábra szemlélteti.

15. ábra: A kárpátaljai hallgatók létszáma tanévenként



Forrás: saját szerkesztés a Balassi Intézet adatai alapján.

Mivel kutatásunk kérdéskörét a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén résztvevő kárpátaljai hallgatók végleges letelepedése, tanulmányi pályafutás és eredményesség adja, az utolsó öt év (2015–2019) hallgatóit nem vizsgáltuk. Az elmúlt öt év hallgatóinak döntő többsége még egyetemista, egyelőre még nincs szakmai pályafutásuk, nem tudják, hol lesz végleges letelepedésük helyszíne. Ha levonjuk az utolsó öt tanév hallgatóit, az alapsokaság 588 fő. Az adatfelvétel 2019. március és október között zajlott. A kutatás során egy komplex önkitöltős kérdőívet kellett kitölteni online formában. A Balassi Intézet a statisztikai adatokon kívül nem szolgáltatott információt a kárpátaljai hallgatók elérhetőségét illetően. Az egykori hallgatók felkutatása hólabda módszerrel történt. Számos megkérdezett megkeresésünk ellenére sem kívánt részt venni a kutatásban. A végső adatbázis elemszáma 347. A célcsoport 59,01%-át sikerült elérni a hólabda módszernek köszönhetően. Noha a minta nem tekinthető reprezentatívnak, ugyanakkor – mivel a célpopuláció jelentős részét, mintegy 60%-át sikerült elérni – a kapott eredmények általánosíthatók a vizsgált csoport nagyobb részére.

## 4.2. A kutatás során elemzett adatok

Kutatásunk eszközüül a kérdőív szolgált. A kérdőív saját fejlesztésű, azonban helyenként tartalmaz adaptált kérdéseket is. A kérdőív kidolgozása fókuszcsoportos interjúk válaszai alapján történt. Az interjút két csoportban végeztük el: azon hallgatók körében, akik az anyaországban maradtak, illetve azok körében, akik visszatértek szülőföldjükre, Kárpátaljára. E módszer segítségével megtudtuk, melyek voltak azok a taszító és húzó tényezők, amelyek befolyásolták az egykori hallgatók végleges letelepedési döntését. A feltérképezett dimenziók alapján állítottuk össze kérdésblokkjaink állításait.

Az 56 zárt, illetve nyitott kérdést tartalmazó kérdőív hét nagyobb részből tevődött össze: társadalmi háttér és iskolai életút, tanulmányi pályafutás a Balassi Intézetben, felsőoktatási pályafutás, munkavállalás, mobilitás, szülőföld iránti elköteleződés és magyarságtudat, szocio-demográfiai háttér.

**A tanulmányi pályafutást, eredményességet és intézményválasztási motivációt** az első három kérdésblokkal mértük. Az első kérdéscsoportban az egykori hallgatók társadalmi középiskolai életútjára kérdeztünk rá, mely segítségével feltérképeztük, hogy a hallgatók milyen típusú oktatási intézményben érettségiztek, milyen tannyelven tanultak, közvetlenül érettségi után mivel foglalkoztak. A második kérdéskör a vizsgált célintézményre irányult: honnan értesült az intézmény lehetőségéről, ki befolyásolta abban, hogy a vizsgált intézményt választotta, milyen szakra vagy szakpárra jelentkezett. Ebben a kérdésblokkban kérdeztünk rá az intézmény- és szakválasztási motivációra. Az intézmény- és szakválasztás motivációs itemeket a fókuszcsoportos interjúkon elhangzott válaszok alapján hoztuk létre. Továbbá megvizsgáltuk, milyen az egykori hallgatók intézményről alkotott véleménye. A harmadik kérdéskör a felsőoktatási pályafutást veszi górcső alá. Ebben a kérdéscsoportban rákérdeztünk, hogy az egykori hallgatóknak sikerült-e bekerülniük a felsőoktatási intézményekbe; melyik egyetemre vagy főiskolára nyertek felvételt; a felvételinél jogosultak voltak-e valamilyen többletpontra; történt-e lemorzsolódás; megszakították-e tanulmányaikat, milyen nyelvvizsgákkal rendelkeznek. A tanulmányi eredményességre vonatkozó egyik kérdésblokkot a HERD-kutatás (2012)<sup>3</sup> egyik kérdéscsoportjának alkalmazásával állítottuk össze.

---

3 HERD: Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area

Pusztai és Dusa munkáikban kifejtették, hogy a munkavállalás eredményességi mutatónak is tekinthető (Pusztai, 2004; Dusa, 2015; Uő., 2016). Eredményeik alapján az eredményességet a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedésre irányuló kérdésekkel is megvizsgáltuk. A kérdésblokk egy részét a TANDEM (2016)<sup>4</sup> Szocio-demográfiai adatok kérdéscsoport alapján állítottuk össze. Megvizsgáltuk, hogy mi az egykori hallgatók jelenlegi főfoglalkozása.

Az ötödik, egyik központi kérdéscsoport a **mobilitást és a végleges letelepedést** vizsgálja. E kérdésblokk segítségével megvizsgáltuk, hogy az általunk vizsgált célcsoport tagjai tanulmányaik befejeztével hol telepedtek le, hol helyezkedtek el, tervezik-e, hogy visszatérnek szülőföldjükre. Kutatásunk egyik fontos kérdéskörét – a végleges letelepedési döntésre ható tényezőket vizsgáló itemeket – hazai és nemzetközi szakirodalom (Hautzinger et al. 2014; Todaro – Maruszko, 1987; Erőss et al. 2011; Schild, 2016; Huzdik, 2014), illetve a fókuszcsoporthos interjúkon elhangzott válaszok alapján dolgoztuk ki. Megvizsgáltuk, hogy mi motiválta a válaszadókat abban, ahogy végleges letelepedési helyüket választották.

A Kárpátalján jelenlévő társadalmi, gazdasági problémák taszító tényezőként hatnak. Egy 12 itemes kérdésblokk segítségével felmértük, hogy a válaszadók milyen mértékben tartják súlyosnak a Kárpátalján fennálló problémákat. A 13 itemes Likert-skálát az Ukrajna Ifjúsága – 2015 (Молодь України – 2015)<sup>5</sup> kutatás és az általunk végzett fókuszcsoporthos interjú alapján állítottuk össze.

A **kapcsolathálózati megközelítés** vizsgálatára irányuló kérdéskörben feltérképeztük az egykori hallgatók társadalmi beágyazódását annak mentén, hogy hol telepedtek le. A társadalmi beágyazódást az alábbi kérdésekkel vizsgáltuk: milyen szervezeteknek tagja, kivel tart közelebbi kapcsolatot, baráti kapcsolatok mértéke.

Mivel a végleges letelepedést illetően kiemelkedő jelentőséggel bír az identitás, a hatodik kérdésblokk **magyarságtudat és szülőföld iránti elköteleződést** mérő kérdéseket tartalmaz. Az identitástudatot és a szülőföld iránti elköteleződést a TANDEM 2016 és a MOZAIK (2001)<sup>6</sup>-kutatás alapján mértük.

---

<sup>4</sup> Kárpátalja multiethnikus lakosságának együttélési viszonyait vizsgáló felmérés a Nemzetpolitikai Kutatóintézet, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja, a Lehoczky Tivadar Társadalomkutató Intézete és a Momentum Doctorandus közreműködésével készült.

<sup>5</sup> A kutatást Ukrajna Ifjúsági és Sportminisztériuma végezte 2015-ben.

<sup>6</sup> MOZAIK2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében című kutatást a budapesti Nemzeti Ifjúságkutató Intézet végezte öt határon túli kutatóműhellyel együttműködve a Felvidéken, Kárpátalján, Belső-Erdélyben,

Az utolsó kérdéskör a megkérdezettek **szocio-demográfiai háttérére** kérdez rá, úgy mint nem, életkor, anyagi helyzet, szülők iskolai végzettsége, családi állapot. E kérdéskör kvantitatív elemzésünk során magyarázó változóként funkcionál.

### **4.3. Kutatási kérdések, hipotézisek**

A hazai és a nemzetközi szakirodalom, valamint az előzetes empirikus kutatások alapján az értekezésben a következő kutatási kérdések és hipotézisek vizsgálatára vállalkoztunk.

#### **Kutatási kérdések:**

Dolgozatunkban többek között arra keresünk választ, hogy a vizsgált hallgatók esetében megvalósult-e a magyarországi támogatáspolitikai küldetése, miszerint a képzettséget szerzett hallgatók tanulmányaik befejeztével hazatérnek szülőföldjükre, s ott kamatoztatják az anyaországban megszerzett tudásukat. Legfontosabb kérdésünk, hogy melyek voltak azok a tényezők, amelyek leginkább befolyásolták az egykori hallgatókat a végleges letelepedési döntés meghozatalában, s ebben milyen szerepet játszanak a húzó és taszító faktorok. Vizsgáljuk, hogy vannak-e különbségek a Magyarországon vagy külföldön letelepülő, illetve a szülőföldjükre visszatérő egykori hallgatók társadalmi háttérében. Milyen különbségek vannak a szülőföldjükre hazatért és Magyarországon, esetleg más országban letelepedett egykori hallgatók között a tanulmányi pályafutásukat és eredményességüket illetően. Milyen különbségek és hasonlóságok fedezhetők fel a társadalmi integrációban és magyarságtudatban, illetve a szülőföld iránti elköteleződésben a hazatérő és a Magyarországon letelepülő/külföldön elhelyezkedő egykori hallgatók között? Továbbá vizsgáljuk, hogy a letelepedési döntést követően a felsorolt integrációs tényezők hogyan hatottak a vizsgált hallgatók társadalmi beágyazódására.

A továbbiakban kutatási kérdéseinkre nyújtott hipotetikus válaszainkat ismertetjük szakirodalmi forrásokra és korábbi kutatási eredményekre alapozva.

---

a Székelyföldön és a Vajdaságban, összesen 4 450 kisebbségben élő fiatallal. Kárpátaljáról a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola LIMES Társadalomkutató Intézete vett részt a vizsgálatban.

## **Hipotézisek:**

**H1:** Fercsik és Gödri határon túli magyar hallgatókkal végzett kutatásai alapján feltételezzük (Fercsik, 2008; Gödri, 2005), hogy az anyaországi támogatáspolitikai küldetése nem valósult meg, a képzettséget szerzett hallgatók többsége nem szülőföldjükön kamatoztatja a Magyarországon megszerzett tudását.

**H2:** Feltételezzük, hogy a Magyarországon vagy külföldön letelepülő egykori hallgatók tehetősebb családi háttérrel rendelkeznek, magasabban iskolázott szülők gyermekei.

**H3:** King – Findlay szerzőpáros munkája alapján feltételezzük, hogy a kárpátaljai hallgatók befogadó országban való maradását leginkább a húzó tényezők befolyásolják (King – Findlay, 2012).

**H4:** A Magyarországon maradt hallgatók eredményesebb tanulmányi pályafutással bírnak, mint azok, akik hazatértek Kárpátaljára.

**H5:** Durkheim mechanikus szolidaritásra vonatkozó elmélete (1893; 1986; 2001) alapján feltételezzük, hogy a hagyományosnak tekinthető kárpátaljai társadalomba beágyazódó egykori hallgatóknál leginkább a családi és az intézményekhez köthető közösségek funkcionáltak integrációs tényezőkként.

**H6:** Gödri (2007) kutatási eredményei alapján azt a hipotézist állítottuk fel, hogy az anyaországban maradt hallgatók szélesebb kapcsolati hálóval rendelkeznek, mint hazatérő diáktársaik (Gödri, 2007).

**H7:** A MOZAIK2001 és MOZAIK2011 kutatások alapján feltételezzük, hogy a szülőföldjükre visszatérő hallgatók nagyobb szülőföld iránti elköteleződéssel, erősebb kárpátaljai identitással bírnak.

## **4.4. A kutatás során alkalmazott statisztikai elemzések**

A kapott adatokat SPSS 22 program segítségével elemeztük. Az elemzések során leíró statisztikákat végeztünk. A kétváltozós elemzéseknél Chi-négyzet próbát, varianciaanalízist alkalmaztunk. A motivációs tényezők, a magyarságtudati elemek, és az intézmény-, valamint szakválasztási motivációkat faktorelemzéssel vizsgáltuk. A faktorokat 0–100 fokú skálává alakítottuk át, mivel így könnyebben interpretálhatók az

eredmények. Az átalakításnak köszönhetően az átlagpontok kétértékű számokként jelennek meg, nem pedig -1 illetve +1 közötti értékeként.

Mivel kutatásunk középpontjában a végleges letelepedési döntés áll, többváltozós logisztikus regresszió segítségével azt vizsgáltuk, hogy a különböző változók és a faktorok hogyan befolyásolják annak esélyét, hogy egy válaszadó hazatér-e Kárpátaljára vagy Magyarországot választja letelepedése helyszínéül. A logisztikus regressziók esetében a változókat kétértékűvé kódoltuk el. Moksony úgy véli, hogy az ordinális és folytonos szintű változókat a logisztikus transzformáció során dummy változókká érdemes kódolni, ha azokat logisztikus regressziós elemzésbe kívánjuk bevonni, így tudjuk megfelelően értelmezni az elemzés során kapott esélyhányadosokat (mennyivel növeli vagy csökkenti a magyarázó változó 1-es értéke a Magyarországra vagy Kárpátaljára történő letelepedésre) (Moksony, 2018; Kovács, 2020). A faktorok alapján véve folytonos változók, így az összes kapott folytonos változót kétértékű változóvá (0 átlag alatt, 1 átlag fölött) kódoltuk át a logisztikus regresszió lefuttatása előtt, illetve minden egyéb ordinális változó esetén dummy változóvá vontuk össze az értékeket.

#### 4.5. A kutatás dimenziói és indikátorai

Jelen alfejezetben átfogó képet nyújtunk kutatásunk dimenzióiról és indikátorairól. Röviden felvázoljuk elemzéseink alapjául szolgáló kérdésköröket. A kérdéseket és a hozzáilleszhető változókat a táblázat *Mellékletben* található bővített formája ismerteti (ld. Melléklet: 1. táblázat).

10. táblázat: A kutatás dimenziói és indikátorai

Dimenzió	Indikátor	Kérdés/változó/érték
<b>Mobilitás és végleges letelepedés</b>	Push (tolótényezők)	Kárpátalja problémái
	Pull (húzó tényezők)	Fejlettebb ellátórendszer, karrierépítési, munkaerőpiaci lehetőségek
	Letelepedés	Jelenlegi lakhely
<b>Tanulmányi pályafutás</b>	Középiskola	Tannyelv Iskolatípus Az érettségi megszerzésének éve
	Előkészítő képzés	Felvételi éve Választott szak/szakpár Képzési forma

		Befejezés éve Melyik évben fejezte be tanulmányait az előkészítőben? Intézményi elégedettség
	Felsőoktatás	Felsőoktatási intézmény Szakválasztás Képzési szint
<b>Intézményválasztási motiváció</b>	Előkészítő képzés	Anyanyelvi továbbtanulás, mintakövetés, anyagi tényezők, külső ösztönzés
	Felsőoktatási intézmény	Pályaorientációs tényezők, példakövetés, külső ösztönzés, kapcsolatépítés
<b>Eredményesség</b>	Tanulmányok melletti elköteleződés	Befejezett képzési szintek Nyelvvizsga Lemorzsolódás és annak okai
	Tanulmányi többletmunka	Jogosultság többletpontokra Többletmunka végzése
	Munkavállalás	Munkaerőpiaci elhelyezkedés ideje Elhelyezkedés helyszíne Jelenlegi főfoglalkozás Szakmában való elhelyezkedés
<b>Társadalmi integrációs tényezők</b>	Kapcsolatháló	Kapcsolattartás családdal, barátokkal, kollégákkal Erős és gyenge kötésű kapcsolatok léte (Magyarországon; Kárpátalján; mindkét helyen; más országban)
	Szervezeti tagság	Tagság a lakhelyen: sportolási, vallási, civil, kulturális, politikai szervezetek.
<b>Magyarságtudat és szülőföld iránti elköteleződés</b>	Nemzeti és vallási dentitástudat	Vállalt identitás Identitáskritériumok Vallásosság
	Szülőföld iránti elköteleződés	Mit tekint hazájának
<b>Társadalmi- demográfiai háttér</b>	Kor	Folytonos változó
	Nem	Nő, férfi
	Családi állapot	egyedülálló; házas; nem házas, de együtt él valakivel; párkapcsolatban; elvált; özvegy.
	Lakóhely	Nevezze meg lakóhelyét!
	Kulturális tőke	Édesanyjának/nevelőanyjának/édesapjának/nevelőapjának mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége
	Gazdasági tőke	Relatív anyagi helyzet

Forrás: saját szerkesztés.

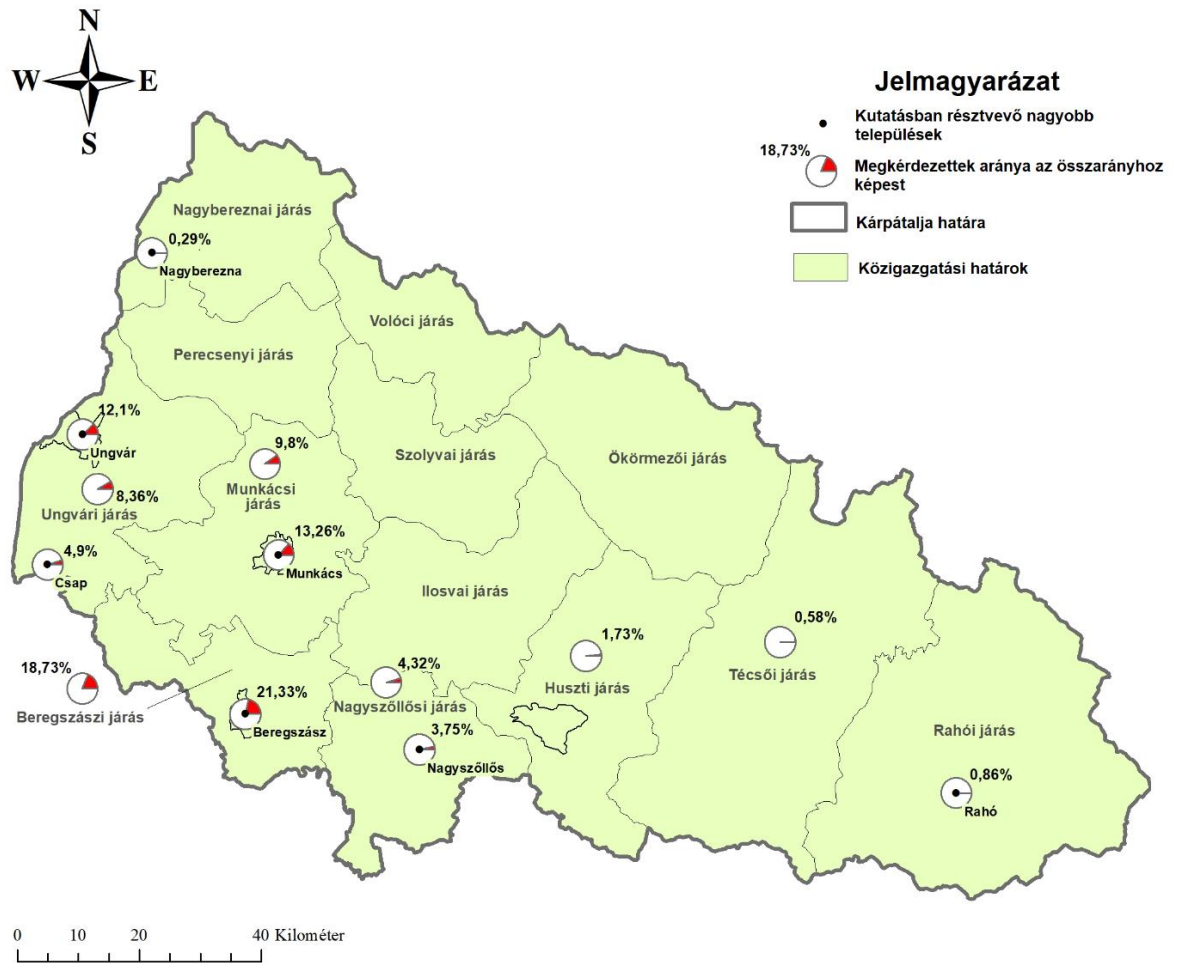
## **5. A BALASSI INTÉZET EGYKORI KÁRPÁTALJAI HALLGATÓINAK VÉGELGES LETELEPEDÉSÉNEK HÁTTÉRTÉNYEZŐI**

### **5.1. Szocio-demográfiai tényezők hatása a végleges letelepedésre**

Jelen fejezet a vizsgált célcsoport szociodemográfiai hátterét hivatott bemutatni. A fejezet első részében ismertetjük az egykori hallgatók társadalmi összetételét. A szocio-demográfiai hátteret vizsgáló rész második részében azokra a társadalmi jellemzőkre fektetjük a hangsúlyt, amelyek hatással vannak a végleges letelepedési döntésre.

A válaszadók közül mindenki Kárpátaljáról származik. A legtöbben Beregszászból jelentkeztek (21,33%). A vizsgált egykori hallgatók 18,26%-a Munkácsról, 12,1%-a pedig Ungvárról származik. A nagyobb városokból többen jelentkeztek a vizsgált célintézménybe, mint a falvakból. Korábbi kutatások igazolják (Lannert, 2003), hogy a nagyobb településekről nagyobb arányban élnek a továbbtanulás lehetőségével. 18,73% a magyar többségű Beregszászi járásban élt, 9,8% a Munkácsi járásból, 12,1% pedig az Ungvári járásból származik. 1996-tól évente öt ösztöndíjas helyet különítettek el a szórványban élő magyarok számára. Ezt igazolja, hogy kutatásunkban Rahóról, a Técsői, a Huszti és a Nagybereznai járásokból származó hallgatók is részt vettek. A hallgatók származási helyét városokra és járásokra lebontva a 16. ábra szemlélteti.

16. ábra: Az egykori hallgatók származási helye



Forrás: Pohilecz Szilveszter szerkesztése (2020).

A minta főbb jellemzőit a 11. táblázat ismerteti.

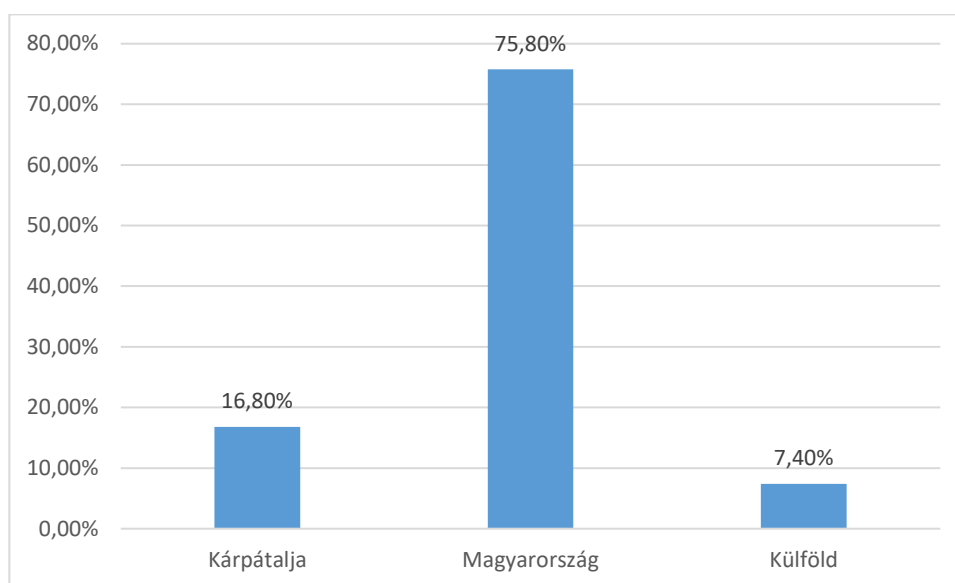
11. táblázat: A vizsgálat mintájának szocio-kulturális, demográfiai és képzési jellemzői

		Egykori kárpátaljai hallgatók (%)
<b>Nem</b>	férfi	39,2
	nő	60,8
	N	342
<b>Családi állapot</b>	egyedülálló	26,8
	házas	40,4
	párkapcsolatban	32,8
	N	344
<b>Végleges letelepedés</b>	Magyarország	73,0
	Kárpátalja	19,7
	külföld	7,3
	N	344
<b>Anyai iskolai végzettsége</b>	alapfokú	12,6
	középfokú	56,4
	felsőfokú	31,0
	N	342
<b>Apa iskolai végzettsége</b>	alapfokú	17,5
	középfokú	52,7
	felsőfokú	29,8
	N	342
<b>Relatív anyagi helyzet</b>	Az átlagosnál jobb	18,1
	Nagyjából átlagos	53,9
	Az átlagosnál rosszabb	28,0
	N	343

Forrás: saját szerkesztés.

Kérdőíves kutatásunkban megvizsgáltuk, hogy a megkérdezettek tanulmányaik befejezését követően hol telepedtek le. A válaszadók 16,8%-a hazatért szülőföldjére, Kárpátaljára, 75,8%-uk Magyarországot, 7,4%-uk pedig valamilyen más külföldi országot választotta végleges letelepedési helyszínéül. A Magyarországon és külföldön élő egykori hallgatók 78,4%-a nem tervezi, hogy visszatér szülőföldjére (17. ábra).

17. ábra: A végleges letelepedés jelölése százalékos megoszlásban (N=347).

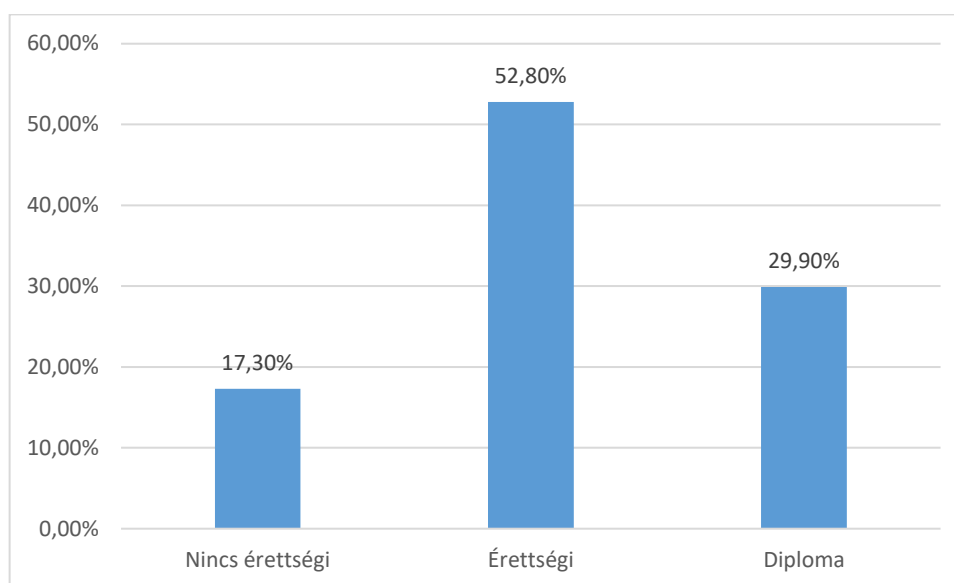


Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során megvizsgáltuk a végleges letelepedés és a nemek összefüggését. Ebben az esetben nem találtunk szignifikáns kapcsolatot, azonban fontosnak tarjuk megjegyezni, hogy a Magyarországon maradt egykori hallgatók döntő többsége (64%) nő. A külföldön letelepedők jelentős része (55%) szintén nő. Kárpátaljára azonban inkább a férfiak tértek vissza (54,2%).

A szülők iskolai végzettsége a kulturális tőke egyik legjelentősebb szegmense. Az apa iskolai végzettsége kiemelten fontos szerepet játszik a következő generáció továbbtanulásában (Pusztai, 2004). A kérdőíves felmérés kimutatta, hogy a válaszadók legnagyobb hányadánál (52,8%) az édesapa legmagasabb iskolai végzettsége az érettségi, 29,9%-uk édesapja diplomás, míg 17,3%-nak az édesapja nem rendelkezik érettségivel.

18. ábra: Az apa iskolai végzettsége százalékos megoszlásában (N=342)



Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a végleges letelepedés összefüggését a szülők iskolai végzettségi szintjével. Az apa esetében szignifikáns kapcsolatot találtunk. A Kárpátaljára visszatérő egykori diákok felének (50,0%) az édesapja középiskolai végzettséggel rendelkezik. Hasonló tendencia figyelhető meg a Magyarországon leteleplők között. Esetükben ez az arány 56,7%. A külföldön letelepedők esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=3,0) azok aránya (57,1%), akik édesapja diplomával rendelkezik. Feltehetően a végleges letelepedési döntéshozatalban jelentős szerepet játszik a családi támogatás és motiváció. A külföldöt választók magasabb kulturális tőkével rendelkeznek, s ez megkönnyítheti számukra az idegen környezethez való alkalmazkodást és a társadalmi beágyazódást. Az eloszlásokat a 12. táblázat szemlélteti.

12. táblázat: Az apa iskolai végzettsége és a végleges letelepedés összehasonlítása (N=347)

			Kárpátalja	Magyar ország	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Apa iskolai végzettsége	Érettségi nélkül	25,0%	16,3%	9,6%	10,952	0,027	
	Érettségi	50,0%	56,7%	33,3%			
	Diploma	25,0%	27,0%	57,1%			

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Az anya esetében az átkódolt változókkal (nincs érettségi 12,2%, érettségi 57,0%, diploma 30,7%) nem találtunk szignifikáns összefüggést az iskolai végzettséget és a végleges letelepedési döntést illetően, azonban átkódolás előtti változók (általános iskola 6,0%, szakmunkásképző 6,3%, szakközépiskola érettségivel 31,3%, gimnázium 2,4%, érettségi 23,3%, főiskola 9,0%, egyetem tudományos fokozat nélkül 19,4%, egyetem tudományos fokozattal 2,4%) bevonásával szignifikáns összefüggést tapasztalunk. A Kárpátaljára visszatérő egykori diákok esetében jelentősen felülreprezentált (Adj.Resid.=3,1) azok aránya (41,7%), akik édesanyja érettségivel rendelkezik. A Magyarországra letelepedett hallgatók esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,2) azon volt diákok aránya, akik édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége az érettségit is biztosító szakközépiskola vagy technikum. A külföldöt választók esetében azon egykori hallgatók aránya (14,3%) felülreprezentált (Adj.Resid.=3,3), akiknek az édesanyja tudományos fokozattal rendelkezik. A nem, a családi állapot, az anyagi helyzet és a végleges letelepedés között nem mutatható ki szignifikáns összefüggés (13. táblázat).

13. táblázat: Az anya iskolai végzettsége és a végleges letelepedés összehasonlítása (N=347).

		Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Anyai végzettsége	Általános iskola	<u>12,5%</u>	4,2%	4,8%	33,346	0,003
	Szakmunkásképző	4,2%	7,5%	9,5%		
	Szakközépiskola érettségivel	16,7%	<u>34,1%</u>	28,6%		
	Gimnázium	0,0%	1,4%	0,0%		
	Érettségi	<u>41,7%</u>	22,0%	4,8%		
	Főiskola	4,2%	10,7%	14,3%		
	Egyetem tudományos fokozat nélkül	18,8%	18,2%	23,8%		
	Egyetem tudományos fokozattal	2,1%	1,9%	<u>14,3%</u>		

\*Az aláhúzva szereplő értékekénél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Összességében véve hipotézisünk, miszerint az egykori hallgatók nagyobb része nem tér vissza szülőföldjére, beigazolódott. A Balassi Intézet egyetemi előkészítőjében tanuló egykori kárpátaljai hallgatók megszerzett tudásukat nem szülőföldjükön kamatoztatják. Döntő többségük Magyarországot választotta végleges letelepedésük helyszínéül. Eredményeink alátámasztják Mirnics, 2001; Erdei-Papp Z., 2006; Fercsik, 2008; L.

Rédei, 2009; Csete et al. 2010 korábbi eredményeit, miszerint a külföldi magyarok a továbbtanulási döntéskor ideiglenes mobilitást terveznek, ami gyakran végleges letelepedéssé válik. Ennek tükrében leszögezhető, hogy a külföldiek számára az anyaországban történő felsőoktatási továbbtanulás egy olyan migrációs lépcső és integrációs tényező, ami megteremtheti a célországban való végleges letelepedés feltételét. Szintén részben beigazolódott azon hipotézisünk, miszerint *Magyarországon vagy külföldön letelepülő egykori hallgatók tehetősebb családi háttérrel rendelkeznek, magasabb státuszú iskolázott szülők gyermekei*. Noha az anyagi helyzet nem befolyásolja a döntést, az eredmények alapján jól látható, hogy azon egykori hallgatók, akik szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, Magyarországon vagy külföldön telepednek le. Ezzel szemben az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei körében felülreprezentáltak azok aránya, akik tanulmányaik befejeztével hazatérnek szülőföldjükre. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a magasabb iskolai végzettség összefüggésben áll a tudatosabb jövőkép kialakításával. A nagyobb kulturális tőke ambiciózusabb jövőterveket eredményez. A magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei mélyebb háttértudással, nagyobb rutinnal rendelkeznek, feltehetőleg ezért nyitottabbak a magyarországi vagy külföldi letelepedés irányába (Pusztai, 2015; Ferge, 1976; Bourdieu, 1999).

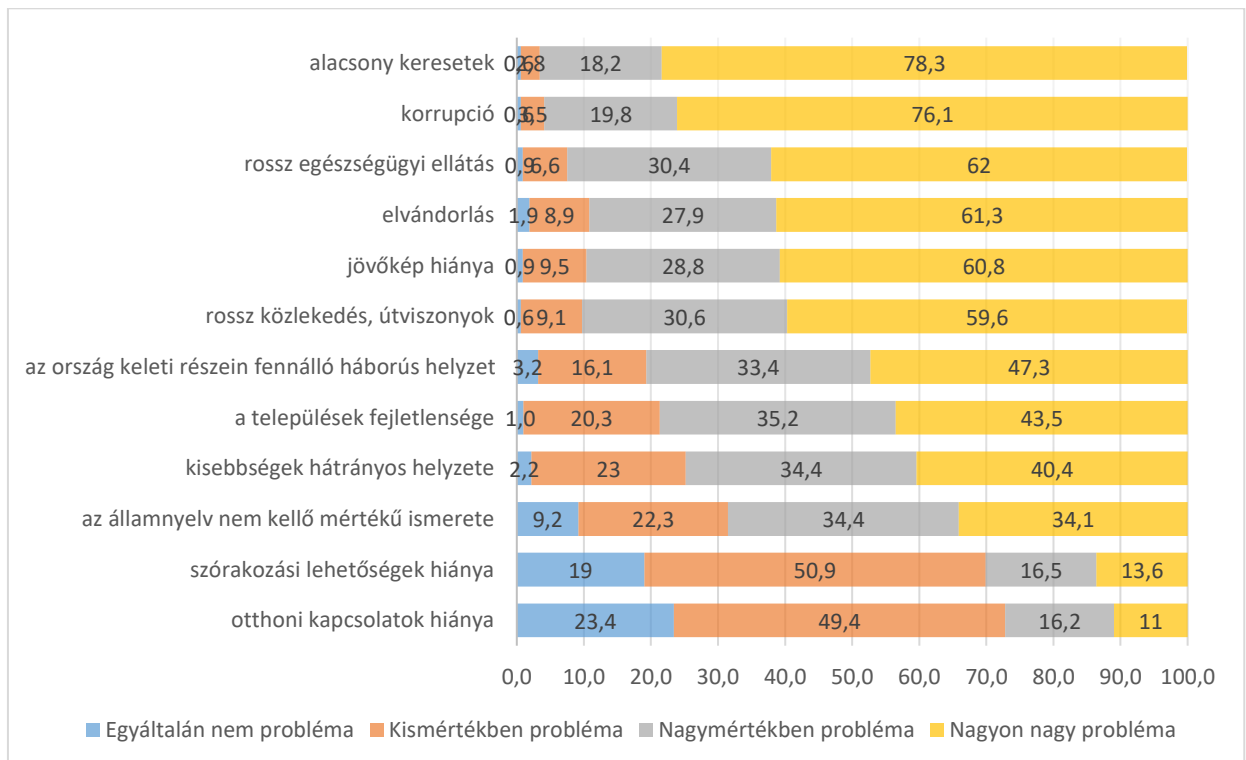
## 5.2. Mobilitás és a végleges letelepedési döntésre ható tényezők vizsgálata

Az alábbi fejezetben azokra a tényezőkre fektetjük a hangsúlyt, amelyek hatást gyakorolhatnak a tanulmányok befejezését követő végleges letelepedési döntés meghozatalára. Kutatásunkban a vizsgált célcsoport hallgatói célú mobilitását, migrációs szándékait kívánjuk megvizsgálni. A fejezet középpontjában a kárpátaljai mobilis hallgatók végleges letelepedési döntése áll.

### 5.2.1. Push/pull faktorok hatása a végleges letelepedési döntésre

A vizsgált célcsoportnak súlyoznia kellett Kárpátalja problémáit. Legnagyobb problémaként az alacsony kereseteket (78,3%) és a korrupciót (76,1%) jelölték. Nagyon nagy problémaként tartják számon az elvándorlást (61,3%) és a rossz egészségügyi ellátást (62%). Az otthoni kapcsolatok (23,4%) valamint a szórakozási lehetőségek hiányát (19%) tartják a legkevésbé problémának Kárpátalján. Az eloszlásokat a 19. ábra szemlélteti.

19. ábra: Az egykori hallgatók Kárpátalján fennálló problémák mértékéről alkotott véleménye (N=347)

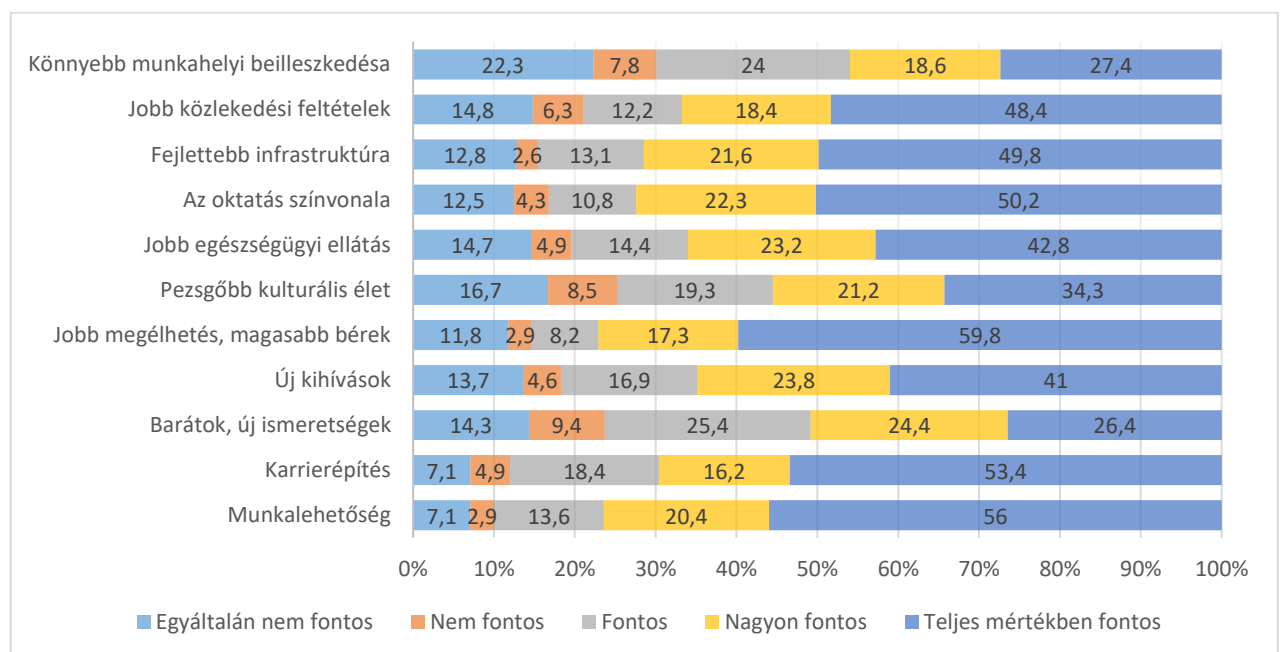


Forrás: saját szerkesztés.

Faktoranalízissel megvizsgáltuk Kárpátalja problémáit (Principal components módszer, Varimax rotációval, KMO=0,853, a magyarázott variancia 57,742%). Esetünkben az együtt mozgó kijelentések három faktorba rendeződtek. Az első faktor a rossz közlekedés, útviszonyok, alacsony kereset, korrupció, a települések fejletlensége, rossz egészségügyi ellátás és jövőkép hiánya kijelentéseket tartalmazza. A második faktorba a következő problémák csoportosultak: az államnyelv nem kellő mértékű ismerete, a kisebbségek hátrányos helyzete, az elvándorlás és az ország keleti részén fennálló háborús helyzet. A harmadik faktorhoz tartoznak az otthoni kapcsolatok és a szórakozási lehetőségek hiánya. Az első faktor tehát a szociálpolitikai és gazdasági problémákra, a második a kisebbségi léthelyzet problémáira, a harmadik pedig a társadalmi integrációs problémákra utaló kijelentéseket csoportosította össze, ezért így neveztük el őket. A faktorok összetételét a Melléklet 2. számú táblázata tartalmazza.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy milyen húzó tényezők motiválták a Magyarországon letelepedő egykori hallgatókat. Az eredmények jól tükrözik, hogy a végleges letelepedési döntésben leginkább a jobb megélhetés, magasabb bérek (59,8%), illetve a jobb munkalehetőség (56,0%) csábította az egykori hallgatókat. Fontos tényezőként játszott szerepet az oktatás színvonala (50,2%) és a fejlettebb infrastruktúra. A volt hallgatók a végleges letelepedést illetően a könnyebb munkahelyi beilleszkedést és a barátok, új ismeretségek szerzését kevésbé tartotta fontosnak (20. ábra).

20. ábra: Az egykori hallgatók húzó tényezők mértékéről alkotott véleménye (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

A húzó tényezőkre adott válaszokat adatredukció érdekében faktoranalízissel vizsgáltuk (Principal components módszer, Varimax rotációval, KMO=0,906, a magyarázott variancia 43,832%). Az elemzés eredményeként az együtttható változók három faktorba csoportosultak. Az első faktor a fejlettebb infrastruktúra, a jobb közlekedési feltételek, a jobb egészségügyi ellátás, az oktatás színvonala, a jobb megélhetés, a pezsgőbb kulturális élet állításokat tartalmazza. A második faktorba az új kihívások, a barátok, új ismeretségek, a könnyebb munkahelyi beilleszkedés, a tapasztalatszerzés tényezők rendeződtek. A harmadik faktor a munkalehetőség és a karrierépítés húzó tényezőket tartalmazza. Az első faktorunk a fejlettebb szocio-ökonómiai környezetre, a második a szakmai lehetőségre és társadalmi integrációra, a harmadik pedig a munkaerőpiaci lehetőségekre utaló tényezőket csoportosította. A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat a Melléklet 3. táblázata tartalmazza.

Megvizsgáltuk a letelepedés és a legfontosabb társadalmi háttérváltozók különbségeit a push/pull hatásokat a létrehozott faktorok mentén. A nemek és a faktorok összehasonlításánál a toló tényezők közül a szociálpolitikai és gazdasági, valamint a kisebbségi léthelyzetből fakadó problémák esetében tapasztalunk szignifikáns különbséget. A húzó tényezőknél a fejlettebb szocio-ökonómiai környezet faktornál mutatható ki szignifikáns különbség. A nők súlyosabb problémának tartják a Kárpátalján uralkodó szociálpolitikai és gazdasági problémákat. A kisebbségi létből eredő problémákat szintén a nők ítélik meg jelentősebb kárpátaljai akadályoknak. Az átlagokat a 14. táblázat szemlélteti.

14. táblázat: A nemek közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

	Férf	Nő	F	Sig	N
<b>Szociálpolitikai és gazdasági problémák push</b>	75,28	78,45	4,192	0,041	299
<b>Kisebbségi léthelyzet problémái push</b>	64,89	70,88	9,968	0,002	299
<b>Fejlettebb szocio-ökonómiai környezet pull</b>	59,87	66,52	8,525	0,004	286

Forrás: saját szerkesztés.

A kisebbségi léthelyzet problémáit illetően szignifikáns különbség tapasztalható a tekintetben, hogy milyen szintű az anya iskolai végzettsége ( $p=0,002$ ). Azon hallgatók, akik édesanyja nem szerzett diplomát, tartják leginkább fontosnak a kisebbségi

léthelyzetből eredő problémákat. A főiskolai végzettséggel rendelkező édesanyák gyerekei magasabbra értékelik a húzó tényezőként ható munkaerőpiaci lehetőségeket. A főiskolai végzettséggel rendelkező édesanyák gyerekei magasabbra értékelik a húzó tényezőként ható munkaerőpiaci lehetőségeket. Az átlagokat a 15. táblázat szemlélteti.

15. táblázat: Az anya iskolai végzettsége közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

	<b>Kisebbségi léthelyzet problémái push</b>	<b>Munkaerőpiaci lehetőségek pull</b>
<b>Általános iskola</b>	72,93	63,75
<b>Szaktanácsos iskola</b>	65,20	63,64
<b>Szakközépiskola érettségivel</b>	67,85	60,57
<b>Gimnázium</b>	70,17	54,20
<b>Érettségi</b>	71,67	58,70
<b>Főiskola</b>	72,23	65,61
<b>Egyetem</b>	60,63	60,78
<b>PhD</b>	44,86	38,20
<b>F</b>	3,305	2,363
<b>Sig</b>	0,002	0,003
<b>N</b>	301	286

Forrás: saját szerkesztés.

Az apa iskolai végzettsége kategóriáit faktoronként összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a kisebbségi léthelyzetből eredő problémákat és a húzó tényezőként ható munkaerőpiaci lehetőségeket illetően szignifikáns különbség mutatható ki. Legnagyobb mértékben a főiskolai diplomával rendelkező apák gyermekei szembesülnek a kisebbségi létből eredő problémákkal. A munkaerőpiaci lehetőségek faktor tekintetében az általános iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei tartják ezt húzó tényezőnek. Feltehetően ennek háttérében az áll, hogy ezek a fiatalok kitörési lehetőségként tekintenek külföldre, látva az apjuk alacsony társadalmi státuszát. Az átlagokat a 16. táblázat szemlélteti.

16. táblázat: Az apa iskolai végzettsége közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

	<b>Kisebbségi léthelyzet problémái push</b>	<b>Munkaerőpiaci lehetőségek pull</b>
<b>Általános iskola</b>	71,67	66,41
<b>Szaktanácsos iskola</b>	70,12	57,09
<b>Szakközépiskola érettségivel</b>	66,86	59,68
<b>Gimnázium</b>	69,90	50,72
<b>Érettségi</b>	70,43	63,47
<b>Főiskola</b>	73,66	60,27
<b>Egyetem</b>	69,34	62,20
<b>PhD</b>	51,74	43,57
<b>F</b>	3,011	2,761
<b>Sig</b>	0,005	0,009
<b>N</b>	301	286

Forrás: saját szerkesztés.

Az anyagi helyzet kategóriáit összehasonlítva megállapítható, hogy a szociálpolitikai, gazdasági problémák faktorának átlaga az átlagosnál sokkal rosszabb anyagi helyzet kategória esetében volt a legnagyobb (81,24) és az átlagosnál sokkal jobb kategória esetében volt a legkisebb (66,61). Feltehetően a szerényebb anyagi helyzettel rendelkező egykori hallgatók számára még inkább taszító tényezőként hatnak a Kárpátalján fennálló szociálpolitikai és gazdasági nehézségek, hiszen saját magukon tapasztalják nap mint nap ennek hatását: Ukrajna jelenlegi instabil társadalmi és gazdasági helyzete miatt ítélik meg rosszabbnak saját életkörülményeiket.

A végleges letelepedést magyarázó változók kategóriái szerint a fejlettebb szocio-ökonómiai környezet és munkaerőpiaci lehetőségek pull faktorok átlagai jelentősen különböztek ( $p=0,010$ ). A Magyarországra letelepedő hallgatók jóval fontosabbnak tartják az anyaországban lévő fejlettebb szocio-ökonómiai környezetet és a jobb munkaerőpiaci lehetőségeket, mint Kárpátaljára visszatérő társaik (17. táblázat).

17. táblázat: A végleges letelepedés közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

Tanulmányai után hol telepedett le	Kárpátalja	Magyarország	Más külföldi ország	F	Sig	N
<b>Fejlettebb szocio-ökonómiai környezet pull</b>	42,34	67,56	50,66	36,898	0,000	262
<b>Munkaerőpiaci lehetőségek pull</b>	46,31	63,97	51,20	23,224	0,000	265

Forrás: saját szerkesztés.

A továbbiakban bináris logisztikus regresszióba vontuk be a különböző kétértékű társadalmi háttérváltozókat, azzal a céllal, hogy megvizsgáljuk, mely tényezők bírnak befolyásoló erővel a végleges letelepedési döntést illetően. A logisztikus regresszió függő változóját a végleges letelepedés képezte, ahol az első elemzésben a Kárpátalját 1-gyel, míg a Magyarországot és más külföldi országot 0-val jelöltük. Magyarázó változóként az egykori hallgatók szocio-demográfiai jellemzőit (szülők iskolai végzettsége, anyagi helyzet, családi állapot) és a dichotomizált faktorokat vontuk be. A modell szignifikáns, a magyarázó ereje 45%-os (Nagelkerke  $R^2=0,45$ ). Ebben a modellben két húzóerővel bíró faktornak (fejlettebb szocio-ökonómiai környezet és munkaerőpiaci lehetőségek) van szignifikáns befolyásoló ereje. A fejlettebb szocio-ökonómiai környezet és a jobb munkaerőpiaci lehetőségek 92,3%-kal csökkentik annak esélyét, hogy az egykori hallgatók visszatérjenek szülőföldjükre (mindkét faktor esetében  $p=0,000$ ;  $\text{Exp}(B)=0,077$ ). A szülőföldre hazatérés tekintetében azt tapasztaljuk, hogy a társadalmi tényezőknek nincs szignifikáns befolyásoló ereje (18. táblázat).

18. táblázat: A társadalmi háttérváltozók és a húzó, valamint toló tényezők hatása a magyarországi letelepedésre (N=338)

		Kárpátalján vonatkozó eredmények
		Exp. B
<b>Társadalmi háttérváltozók</b>	Nem (0 férfi, 1 nő)	,496
	Családi állapot (0 nincs kapcsolata, 1 van kapcsolata)	1,068
	Objektív anyagi helyzet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,680
	Anya iskolai végzettsége (0 nincs érettségi, 1 van érettségi)	2,952
	Anya iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	2,556
	Apa iskolai végzettsége (0 nincs érettségi, 1 van érettségi)	,363
	Apa iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	,328
	<b>Push faktorok</b>	Szociálpolitikai és gazdasági problémák (0 átlag alatt, 1 átlag felett)
Kisebbségi léthelyzet problémái (0 átlag alatt, 1 átlag felett)		1,785
Társadalmi integrációs problémák (0 átlag alatt, 1 átlag felett)		,814
<b>Pull faktorok</b>	Fejlettebb szocio-ökonómiai környezet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,077***
	Szakmai lehetőségek és társadalmi integráció (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,998
	Munkaerőpiaci lehetőségek (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,077***

\*\*\* $p \leq 0,001$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \* $p \leq 0,05$ .

Forrás: saját szerkesztés.

A második modellben (19. táblázat) függő változóként Magyarországot 1-gyel, Kárpátalját és külföldöt 0-val jelöltük. Magyarázó változóként ebben az esetben is a szocio-demográfiai jellemzőket és a dichotomizált faktorokat vontuk be. A modell szignifikáns, magyarázó ereje 46%-os (Nagelkerke  $R^2=0,46$ ). Ebben a modellben két húzóerőként ható faktornak (fejlettebb szocio-ökonómiai környezet és munkaerőpiaci lehetőségek) van szignifikáns befolyásoló ereje. A pull faktorként ható fejlettebb szocio-ökonómiai környezet tizenegyszeresen növeli annak esélyét, hogy az egykori hallgatók Magyarországon telepedjenek le ( $p=0,000$ ;  $\text{Exp}(B)=11,83$ ). A kedvezőbb munkaerőpiaci lehetőségek szintén jelentősen növelik (tizenháromszorosán), hogy az egykori hallgatók

Magyarországot válasszák végleges letelepedésük helyszínéül ( $p=0,000$ ;  $\text{Exp}(B)=13,182$ ). Feltehetően ebben szerepet játszik, hogy a diplomájuk nem illeszkedik a kárpátaljai munkaerőpiac feltételeihez. A képzett embereknek nincs lehetőségük szülőföldjükön gyakorolni szakmájukat vagy a szakválasztási lehetőségek nem felelnek meg a kárpátaljai munkaerőpiaci elvárásoknak. Ez elsősorban a jogi, a mérnöki, az orvosi szakokra vonatkozik. Az anyaországban azonban a felsorolt szakok a munkaerőpiacon a legnagyobb presztízzsel bírnak. Ezzel megvalósul a brain waste (agyvesztés) jelensége (Csanády et al. 2008).

19. táblázat: A társadalmi háttérváltozók és a húzó, valamint toló tényezők hatása a magyarországi letelepedésre ( $N=338$ )

		Magyarországon élőkre vonatkozó eredmények
		Exp. B
<b>Társadalmi háttérváltozók</b>	Nem (0 férfi, 1 nő)	2,220
	Családi állapot (0 nincs kapcsolata, 1 van kapcsolata)	1,062
	Objektív anyagi helyzet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,256
	Anya iskolai végzettsége (0 nincs érettségi, 1 van érettségi)	,340
	Anya iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	,376
	Apa iskolai végzettsége (0 nincs érettségi, 1 van érettségi)	3,297
	Apa iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	3,747
	<b>Push faktorok</b>	Szociálpolitikai és gazdasági problémák (0 átlag alatt, 1 átlag felett)
Kisebbségi léthelyzet problémái (0 átlag alatt, 1 átlag felett)		,618
Társadalmi integrációs problémák (0 átlag alatt, 1 átlag felett)		1,144
<b>Pull faktorok</b>	Fejlettebb szocio-ökonómiai környezet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	11,893***
	Szakmai lehetőségek és társadalmi integráció (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,020
	Munkaerőpiaci lehetőségek (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	13,182***

\*\*\* $p \leq 0,001$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \* $p \leq 0,05$ .

Forrás: saját szerkesztés.

Az eredmények alapján elmondható, hogy harmadik hipotézisünk – *feltételezzük, hogy a kárpátaljai hallgatók befogadó országban való maradását leginkább a húzó tényezők befolyásolják* – beigazolódott. A végleges letelepedési döntésben ugyan szerepet játszottak a push és pull faktorok, de a vizsgált célcsoport körében a végleges letelepedést illetően a húzó tényezők játszottak hangsúlyosabb szerepet. Hazai és nemzetközi kutatások eredményei is arról tanúskodnak, hogy a kedvezőbb gazdasági tényezők, munkaerőpiaci feltételek és fejlettebb szociális ellátórendszerek kiemelkedően ösztönző erejűek (Massey et al. 2001; Hautzinger et al. 2014). Mindazonáltal a taszító tényezők is befolyásoló erővel bírnak, viszont a pull tényezők felülírják az előbbieket hatását.

### **5.2.2. Összegzésül a Balassi Intézet egyetemi előkészítőjében tanuló egykori kárpátaljai hallgatók mobilitásáról**

Az eredmények alapján arra mutathatunk rá, hogy a Balassi Intézet egyetemi előkészítőjében tanuló egykori kárpátaljai hallgatók tanulmányaik befejeztével nem térnek vissza szülőföldjükre. Döntő többségük Magyarországot választotta végleges letelepedésük helyszínékként. Feltártuk, hogy melyek azok a társadalmi háttérváltozók, amelyek hatással vannak lakhelyük kiválasztására. A nem, a családi állapot, az anyagi helyzet nem befolyásolja a döntést, szülők iskolai végzettsége azonban hat a döntéshozatalra. Az eredmények alapján jól látható, hogy azon egykori hallgatók, akik szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, Magyarországon vagy külföldön telepednek le.

Azok a hallgatók, akik Kárpátalja és Magyarország elhagyása mellett döntöttek, kevésbé kötődnek szülőföldjükhöz és az anyaországhoz, ami részben az integrációs tényezők hiányával magyarázható. Jellemző rájuk, hogy nem találják helyüket az adott társadalomban, viszont e mögött nem a befogadás hiánya áll, mint az ún. Ahaszvérszindróma<sup>7</sup> esetében (vö. Frank, 1979). Feltehetően arról van szó, hogy a külföldre települő hallgatókat állandóan motiválja a legmegfelelőbb hely utáni vágy, amely valójában nem egy topográfiai helyszín, hanem a szubjektum saját döntése.

---

<sup>7</sup> Ahaszvér, más néven a bolygó zsidó motívuma a 17. századtól jelent meg Európában. A több verzióban fennmaradt legenda arra a középkorból származó történetre vezethető vissza, mely szerint Jézus a kereszttúton egy gazdag zsidó padjára szeretett volna leülni, utóbbi azonban elhajtotta. Bosszúból Jézus azzal az átokkal sújtotta Ahaszvért, hogy soha otthonát és nyugalma nem találva kell vándorolnia az utolsó ítéletig (Weiss, 2001).

Az ilyen hallgatókra alkalmazható a Zygmunt Bauman által alkotott turista metaforája. A lengyel szociológus és filozófus szerint a turista az a társadalmi szereplő, aki állandó mozgásban van, s nem kötődik egy adott fizikai helyszínhez (Bauman, 1995; uő, 2011). Bauman szerint a globalizálódó világban leginkább a tehetősebbek vesznek részt a mobilitásban. Úgy vélte, hogy a turisták azok a mobilis emberek, akik valamilyen módon hozzájárulnak a globális vagy a helyi fogyasztói gazdasághoz. A turista számára ezért a legfontosabb változásformáló tényező a piac. Egy globális társadalomban pedig a mobilis turisták egyre inkább kozmopolitákká válnak (Bauman, 2000; Fenyő, 2007). A modern kor emberének mozgását az elérhetetlen vágyak táplálják, közösséget pedig rendszerint azokkal hoz létre, „*akikkel összeköti őt a preferált élvezet módja*” (Fenyő, 2007: 158).

A külföldöt választó kárpátaljai hallgatók mozgása mögött a legmegfelelőbb karrierlehetőségek hajszolása állhat. Ennek nyomán olyan tökéletesnek hitt referenciacsoportokhoz kívánják igazítani elvárásaikat, amelyek mentén megvalósíthatónak tartják vágyaik érvényre juttatását. Az új vonatkoztatási közösségekhez való hasonulás azonban nem segít a hallgatónak megtalálnia önmagát, s így válik belőle az elérhetetlen célokért küzdő idegen (vö. Bauman, 1997; Fenyő, 2007). Eredményeink jól illeszkednek Merton referenciacsoportokról és szubjektív deprivációról alkotott elméletébe (vö. Ferge, 1985; Merton, 2002). Eszerint a kárpátaljaiak esetében is igaz az a megállapítás, hogy a példaképként felállított, már-már tökéletesnek vélt vonatkoztatási csoporthoz való tartozás elérhetlensége az egyénben egyfajta belső elégedetlenséget kelt. Ennek nyomán a modern kor emberéhez hasonlóan idegennek vagy depriváltnak érezhetik magukat a globalizált világban, hiszen elvárásaik nagyobb ütemben nőnek, mint ezen aspirációk teljesülésének lehetőségei (Bauman, 1998; Merton, 2002).

A felsőoktatási hallgatói mobilitásra vonatkoztatva hasonló eredményre jutottak Singh és társai, akik kimutatták: amíg a hallgatók elsősorban a felsőoktatás globalizációjából származó előnyökkel kívánnak élni, addig a diplomások a nemzetállamokat meghaladó globális munkaerő-piaci lehetőségeket szeretnék kiaknázni. Ezáltal a hallgatói mobilitás hozzájárul egyfajta kozmopolita identitás kialakításához, amely nem kötődik a lokális térhez (Singh et al. 2007).

Összességében véve kijelenthető, hogy a mobilitási döntés rendszerint a karrierlehetőségek szubjektív megítélésén alapul, hajtóerejét pedig az egyéni elégedetlenség képezi. Külföldre kerülve a kárpátaljai hallgatók – egyfajta

referenciacsoportot alkotva – egymásban is erősítik azt a hitet, miszerint a szülőföldön nem lehet boldogulni. Ebben az esetben a relatív depriváció rögeszmévé válik, amely új letelepedési döntéshez vezet.

### **5.3. Eredményesség mint a letelepedési döntésre ható tényező**

Jelen fejezetben a Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak tanulmányi eredményességét, pályafutását és munkaerőpiaci elhelyezkedését kívánjuk megvizsgálni. Vizsgálódásunk középpontjában a kárpátaljai mobilis hallgatók végleges letelepedési döntése és társadalmi beágyazódása áll. Ennek megfelelően azokra a dimenziókra és integrációs tényezőkre fókuszálunk, amelyek hatással vannak a letelepedési döntéshozatalra. A felmérésben arra kerestük a választ, hogy a Balassi Intézet előkészítő képzésén résztvevő egykori kárpátaljai hallgatók milyen tanulmányi pályafutással rendelkeznek, mi motiválta őket az intézmény- és szakválasztásban, hol helyezkedtek el, s hogyan tudtak érvényesülni a munkaerőpiacon. Az egykori hallgatók eredményességét annak mentén vizsgáltuk, hogy Kárpátalján, Magyarországon vagy külföldön telepedtek-e le.

#### **5.3.1. Középiskolai és előkészítő intézeti pályafutás**

A megkérdezettek legnagyobb hányada (89,3%) magyar tannyelvű középiskolában érettségizett, 9% ukrán, 1,7% pedig orosz tannyelvű középiskolában szerezte meg az érettségi bizonyítványát. Iskolatípus tekintetében a válaszadók több mint fele (52,5%) hagyományos 11 (10 vagy 12) osztályos középiskolában érettségizett. 5,2% szakközépiskolában, 28,4% egyházi líceumban, 13,9% pedig gimnáziumban végezte középiskolai tanulmányait. A gimnáziumok és az egyházi fenntartású líceumok színvonalas, nívós oktatási intézmények: az oktatás időtartama egy évvel hosszabb volt, mint a hagyományos középiskolákban, s a tantárgyi program is éveken keresztül illeszkedett a magyarországi gimnáziumok tananyagához (Orosz, 2001a). Ennek ellenére a gimnáziumok és a líceumok végzősei is éltek az előkészítő képzés adta lehetőséggel. Feltehetően ennek háttérében az áll, hogy a gimnáziumokban és líceumokban érettségiző fiatalok elkötelezettek a magyarországi továbbtanulás szándéka mellett, sokan az előkészítő képzéssel mennek biztosra.

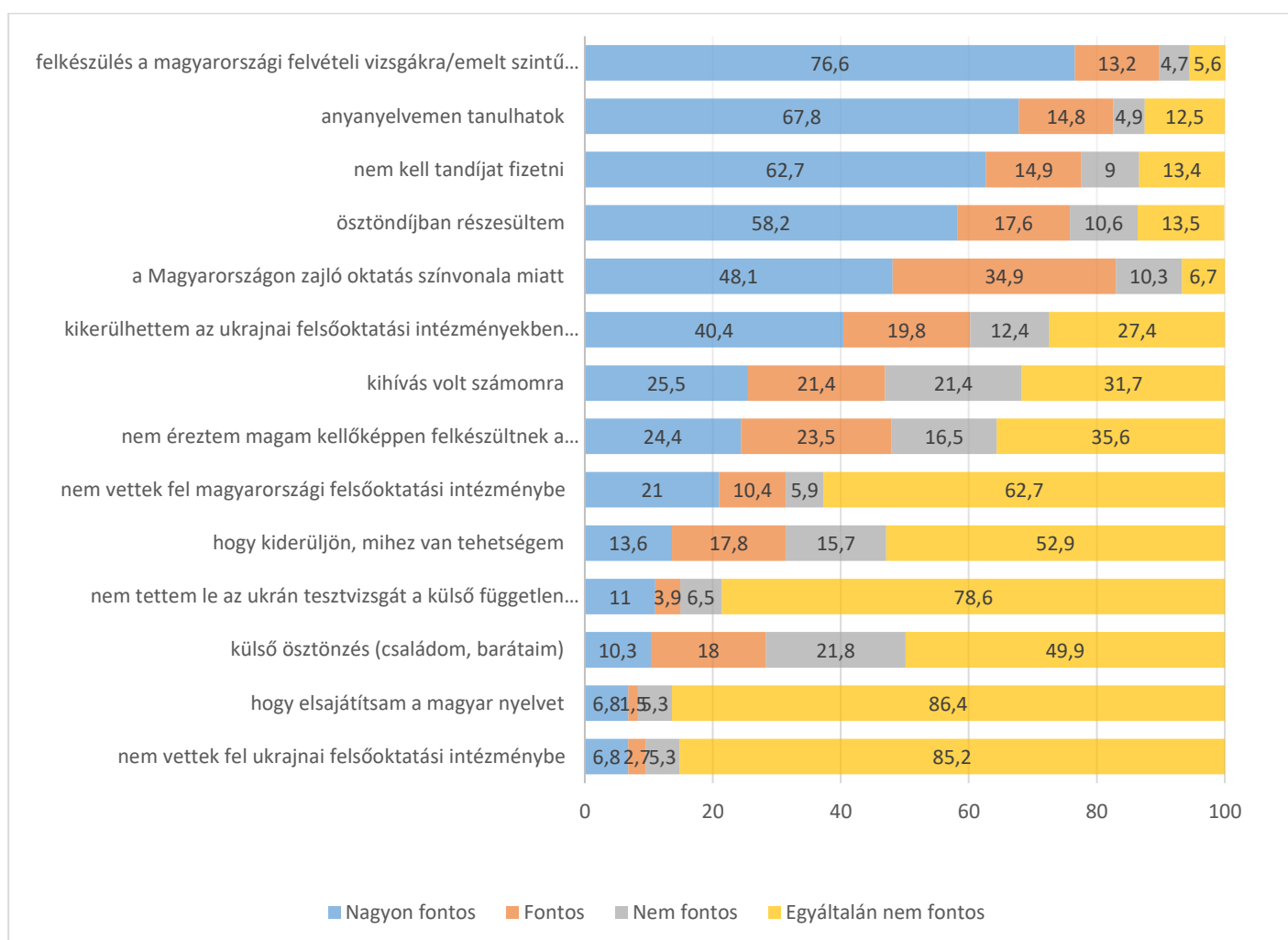
A válaszadók döntő többsége (83,5%) közvetlenül az érettségi megszerzését követően, a középiskolai tanulmányok befejeztével jelentkezett a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésére. Az előkészítő intézetben megkezdett tanulmányok előtt a megkérdezettek 9,2%-a máshol tanult, 7,8%-a dolgozott, 2,3%-a munkanélküli volt,

2,6%-a pedig az egyéb opciót jelölte meg. Az egyéb válaszok között szerepelt a sportolás vagy a katonai szolgálat.

Az előkészítő intézet lehetőségéről a megkérdezettek fele (49,9%) az iskolában értesült. Az előkutatásként szolgáló fókuszcsoportos interjúk során több egykori hallgatótól is elhangzott, hogy középiskolai tanáraik ajánlására, illetve azon megfontolásból választották az előkészítő intézetet, miszerint egy sikertelen magyarországi egyetemi vagy főiskolai felvételi esetén is megvalósulhasson a magyarországi továbbtanulás. A megkérdezettek 25,4%-a szüleitől, 18,4%-a a barátaitól, 6,3%-uk pedig a sajtóból értesült az előkészítő képzés lehetőségéről.

Kérdőíves kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy mi motiválta az egykori hallgatókat abban, hogy a Balassi Intézet előkészítő képzését választották továbbtanulási céljukként. Az intézményválasztási motivációkat 14 itemben operacionalizáltuk. Az eredmények jól tükrözik, hogy a legnagyobb motivációs erőt a magyarországi egyetemi bekerülésre való felkészítés jelenti (76,6%). Hasonló motivációs erővel bír, hogy az előkészítő intézetben biztosított az anyanyelvi oktatás (67,8%), illetve nem kell tandíjat fizetni (62,7%) (21. ábra).

21. ábra: Az intézményválasztás motivációi (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

Összehasonlítva az intézményválasztási motiváció kategóriáit a végleges letelepedés helyszíneivel, három helyen mutatható ki szignifikáns eltérés. Az anyanyelvi tanulás lehetőségének átlaga a külföldön élők körében a legkisebb (3,37) és a Kárpátaljára hazatérők esetében a legnagyobb (3,55). Ebből arra következtethetünk, hogy a Kárpátaljára hazatérő egykori hallgatók számára jóval fontosabb az anyanyelv iránti elköteleződés, mint a külföldön vagy Magyarországon élő társaiknál. Az eredmények azt mutatják, hogy a Magyarországon letelepülők átlag felett (3,28) fontosnak tartották, hogy az előkészítő intézetben nem kellett tandíjat fizetni. Az előkészítő intézet nemcsak a sikeres egyetemi felvételre vagy emelt szintű vizsgára készít, hanem magyar mint idegen nyelv oktatását is végzi. Több ukrán ajkú hallgató azért jelentkezett, hogy elsajátítsa a magyar nyelvet. Az „elsajátítsam a magyar nyelvet” motivációs tényező átlaga a külföldre letelepültek esetében volt a legnagyobb (1,68) és a Kárpátaljára hazatérők

esetében volt a legkisebb (1,09). Feltehetően a hazatérők inkább magyar anyanyelvűek, míg az ukrán ajkú egykori hallgatók a nyelv elsajátítását követően inkább valamely külföldi országban telepedtek le. Az eloszlásokat a 20. táblázat szemlélteti.

20. táblázat: Az intézményválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei

	Kárpátalja	Magyarország	Külföld	F	Sig	N
Anyanyelvemen tanulhatok	3,55	3,42	2,45	9,728	0,000	285
Nem kell tandíjat fizetni	3,17	3,28	2,63	3,408	0,034	284
Hogy elsajátítsam a magyar nyelvet	1,09	1,22	1,68	5,018	0,007	281

Forrás: saját szerkesztés.

2008-ban Ukrajnában megváltoztak a felsőoktatási bemeneti követelmények. Külső független tesztrendszert vezettek be. Az új követelmények előírták, hogy a felvételizőknek független vizsgaközpontokban kell emelt szintű érettségi vizsgát tenni ukrán nyelvből és irodalomból, és szakiránynak megfelelően Ukrajna történetéből vagy matematikából. Ez jelentősen megnehezítette a magyar tannyelvű iskolások esélyeit. Akik a külső független tesztvizsgákon nem érték el az alsó ponthatárt, nem nyerhettek felvételt ukrainai felsőoktatási intézményekbe. Az átalakult felvételi követelményrendszer nagyban hozzájárult a továbbtanulási döntések megváltoztatásához. Ennek tükrében vizsgálatunk során összehasonlító elemzést végzünk a rendszerváltás és 2008 között, illetve a 2008-tól 2014-ig felvételiző hallgatók továbbtanulási motivációit illetően. Az intézményválasztási motivációk tekintetében négy esetben találtunk szignifikáns eltérést. A 2008 előtt érettségizőket átlag feletti mértékben motiválta az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége. Feltehetően ennek háttérében az áll, hogy a korábban érettségizők számára kevesebb anyanyelvi továbbtanulási lehetőség állt fenn. A rendszerváltást követő években az előkészítő intézet egyfajta kitörési pontként szolgált, melynek elvégzése lehetővé tette a magyarországi felsőoktatás elérését. A későbbi években számos más magyar nyelvű továbbtanulási lehetőség nyílt a kárpátaljai magyar hallgatók előtt. A kötelező ukrán nyelv és irodalom külső független érettségi esetében szintén szignifikáns különbség mutatható ki. A 2008 után érettségiző hallgatókat az intézményválasztásban inkább befolyásolta (1,64), hogy nem tették le a független tesztvizsgát. Mivel a magyar tannyelvű iskolák végzőseinek ugyanolyan emelt szintű ukrán nyelv és irodalom vizsgát kellett tenniük, mint az ukrán tannyelvű iskolába járó ukrán anyanyelvű kortársaiknak, ezért a magyar ajkúak gyakran

nem érték el az alsó ponthatárt. Számos érettségiző, bízva a sikeres vizsgázásban, nem nyújtotta be jelentkezését anyaországi intézménybe, így utolsó esélyként ragadta meg az előkészítő képzés által kínált lehetőséget. A 2008 után érettségizettek számos esetben a magyarországi bemeneti követelményekkel sem birkóztak meg. A 2008 után érettségizetteket az intézményválasztás tekintetében az motiválta, hogy nem vették fel őket magyarországi felsőoktatási intézménybe. Ennek háttérében az állhat, hogy az emelt szintű ukrán nyelv érettségi eredménye bekerült az érettségi bizonyítványokba, ami jelentősen csökkentette a magyarországi felsőoktatási intézményekbe történő bekerülés esélyét is. A 2008 előtt érettségizők átlag feletti mértékben kihívásként tekintettek az előkészítő intézet által kínált lehetőségre. E jelenség mögött az húzódhat, hogy a kezdeti években az előkészítőt nívós intézményként tartották számon, majd egyre inkább presztízsvesztés figyelhető meg, s gyakran egyfajta mentsvárként funkcionál. Az eloszlásokat a 21. táblázat szemlélteti.

*21. táblázat: Az intézményválasztási motivációk kategóriája és az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolásának különbségei*

	2008 előtt érettségizett	2008 után érettségizett	F	Sig	N
<b>Anyanyelvemen tanulhatok</b>	3,52	3,18	8,767	0,003	331
<b>Nem tettem le az ukrán tesztvizsgát</b>	1,30	1,64	9,293	0,002	322
<b>Nem vettek fel magyarországi felsőoktatási intézménybe</b>	1,52	2,22	28,158	0,000	324

Forrás: saját szerkesztés.

A következőkben az általunk vizsgált intézményválasztási motivációkat faktorelemzés segítségével csoportosítottuk. Az elemzés során esetünkben az együtt mozgó kijelentések három faktorba rendeződtek. Az első faktorba a nem kell tandíjat fizetni, ösztöndíjban részesültem, anyanyelvemen tanulhatok, kikerülhettem az ukrainai felsőoktatási intézményekben lévő korrupciót, a Magyarországon zajló oktatás színvonala miatt motivációs tényezők csoportosultak. A második faktorhoz tartoznak a nem éreztem magam kellőképpen felkészültnek a felsőoktatási tanulmányokhoz, hogy kiderüljön, mihez van tehetségem, külső ösztönzés, kihívás volt számomra, felkészülés a magyarországi felvételi vizsgákra vagy emelt szintű érettségire, és a hogy elsajátítsam a magyar nyelvet tényezők. A harmadik faktor a nem vettek fel ukrainai és magyarországi felsőoktatási intézménybe szempontokat tartalmazza. Az első faktor az anyagi tényezőkre és a felsőoktatási presztízsrre, a második a pályaorientációra és a felsőoktatási felkészülésre irányuló motivációs tényezőket gyűjtötte össze, ezért így neveztük őket el.

A harmadik faktor azon szempontokat csoportosította, ami arra utal, hogy mivel nem vették fel a hallgatókat sem anyaországi, sem ukrainai felsőoktatási intézménybe, utolsó esélyként ragadta meg az előkészítő képzés által kínált lehetőséget. E két erre utaló, együtt mozgó kijelentést mentsvár faktornak neveztük el. A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat a Melléklet 4. táblázata tartalmazza.

Megvizsgáltuk a végleges letelepedés különbségeit és az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolását a létrehozott faktorok mentén. A végleges letelepedés kategóriáit faktoronként összehasonlítva csupán az anyagi tényezők és a felsőoktatási presztízs esetében mutatkozott szignifikáns különbség ( $p=0,004$ ). Akik Magyarországot választották végleges letelepedésük helyszínéül, intézményválasztáskor átlag felett fontosnak tartották az anyagi tényezőket és a magyarországi, nagyobb presztízsű felsőoktatást. A Kárpátaljára hazatérők és a külföldön letelepülők átlag alatti mértékben tartották fontosnak az anyagi tényezőket és a felsőoktatási presztízst. Feltehetően a Magyarországra letelepülők nagyobb mértékben szerettek volna szakiránynak megfelelően bekerülni a felsőoktatásba, érvényes, piacképes tudásra szert tenni és az anyaországban elhelyezkedni.

Az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolását faktoronként összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy két helyen mutatható ki szignifikáns eltérés. A 2008 előtt érettségizők számára átlag feletti mértékben fontosak voltak az anyagi tényezők és a felsőoktatási presztízs. A 2008 után érettségizők esetében intézményválasztáskor átlag felett fontos szerepet játszott az utolsó esély lehetősége. Jelen esetben is kimutatható, hogy az előkészítő intézetben tanuló idősebb generáció a magyarországi felsőoktatás színvonala miatt jelentkezett a képzésre, a második, fiatalabb generáció számára pedig gyakran csupán mentsvárként funkcionált az egyéves képzés. A pályaorientáció és felkészülés faktor átlagpontjai esetében nem mutatható ki szignifikáns eltérés a végleges letelepedés és az érettségi megszerzésének éve szerinti korszakolás kategóriáit összehasonlítva (22. táblázat).

22. táblázat: Az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolása és a faktorok összevetése (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

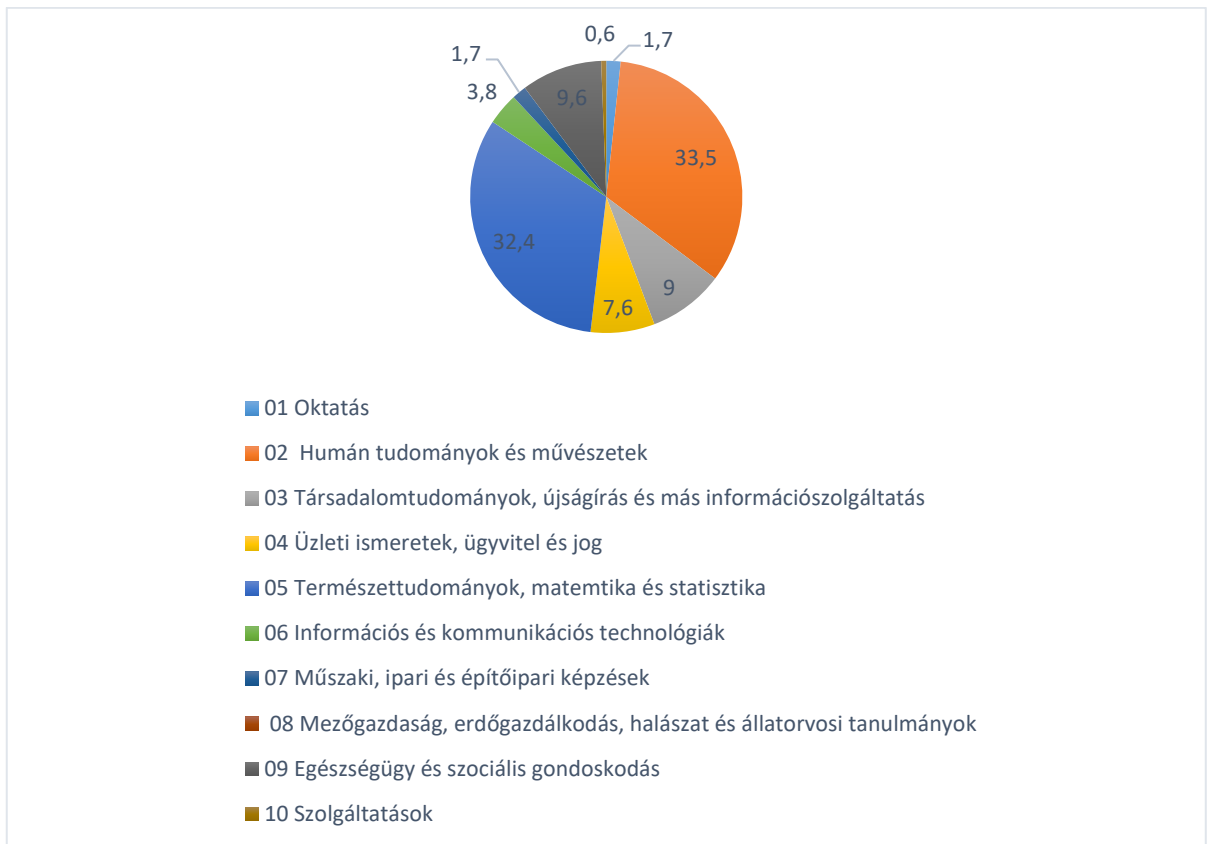
Az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolása	2008 előtt	2008 után	F	Sig	N
<b>Anyagi tényezők és felsőoktatási presztízs</b>	73,38	68,88	3,969	0,044	309
<b>Mentsvár</b>	23,37	29,74	11,103	0,001	309

Forrás: saját szerkesztés.

Feltérképeztük, hogy az egykori hallgatók az előkészítő intézetben milyen szakot választottak. Az előkészítő intézetben választható szakok célirányosan, szakiránynak megfelelően az egyetemi felvételre készítettek. Napjainkban az előkészítő intézet intenzív képzést biztosít az emelt és középszintű érettségi vizsgákra. Az egykori hallgatók által választott szakokat az előkészítő esetében is az ISCED=International Standard Classification of Education (Képzési területek osztályozási rendszer=KEOR) (2018) alapján bontottuk tudományterületekre. Számos szakirány szerinti csoportosítást különböztetünk meg. Azért esett az ISCED (vagy magyarul KEOR) képzési területek szerinti csoportosítására a választás, mert a magyar felsőoktatási statisztika ez alapján adja meg a kiadott oklevelek szakmai irányát, illetve az ISCED-et használják a nemzetközi adatbázisok is (pl. az OECD és az UNESCO). Az ISCED a felsőoktatási osztályozási rendszerben 11 kategóriát különít el: 0 Általános; 01 Oktatás; 02 Humán tudományok és művészetek; 03 Társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás; 04 Üzleti ismeretek, ügyvitel és jog; 05 Természettudományok, matematika és statisztika; 06 Információs és kommunikációs technológiák; 07 Műszaki, ipari és építőipari képzések; 08 Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és állatorvosi tudományok; 09 Egészségügy és szociális gondoskodás; 10 Szolgáltatások. Adatbázisunkban senki nem jelölt 0 Általános kategóriához tartozó szakot, így összesen tíz tudományterületre csoportosítottuk az egykori hallgatók által megjelölt szakokat.

A válaszadók legnagyobb arányban (33,5%) humán tudományok és művészetek szakirányt választottak. 32,4% természettudományok, matematika és statisztika szakirányban szeretne volna egyetemi tanulmányait végezni. 9,6% egészségügy és szociális gondoskodás szakirányú szakot választott. Az egykori hallgatók 9%-a az előkészítő intézetben társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatáshoz tartozó szakot vagy ahhoz előírt emelt szintű vizsgatárgyat választott. 7,6% üzleti ismeretek, ügyvitel és jog szakirányhoz tartozó szakra készült. 3,8% információs és kommunikációs technológiák szakirányban szeretett volna továbbtanulni. 1,7% műszaki, ipari és építőipari, s szintén 1,7% oktatási területeken kívánta folytatni tanulmányait (21. ábra). Jól látható, hogy az előkészítő intézet hallgatói legnagyobb arányban olyan szakokra készültek, amelyek Kárpátalján magyar tannyelven hiányszakok. Például az oktatás szakirányhoz tartozó szakokat csekély arányban választották. Ennek hátterében az áll, hogy ezek a szakok Kárpátalján is elérhetők magyar tannyelven. A jogi vagy orvosi szakok viszont olyan speciális tudást igényelnek, amelyet nem feltétlenül kapnak meg a kárpátaljai középiskolákban, gimnáziumokban és líceumokban.

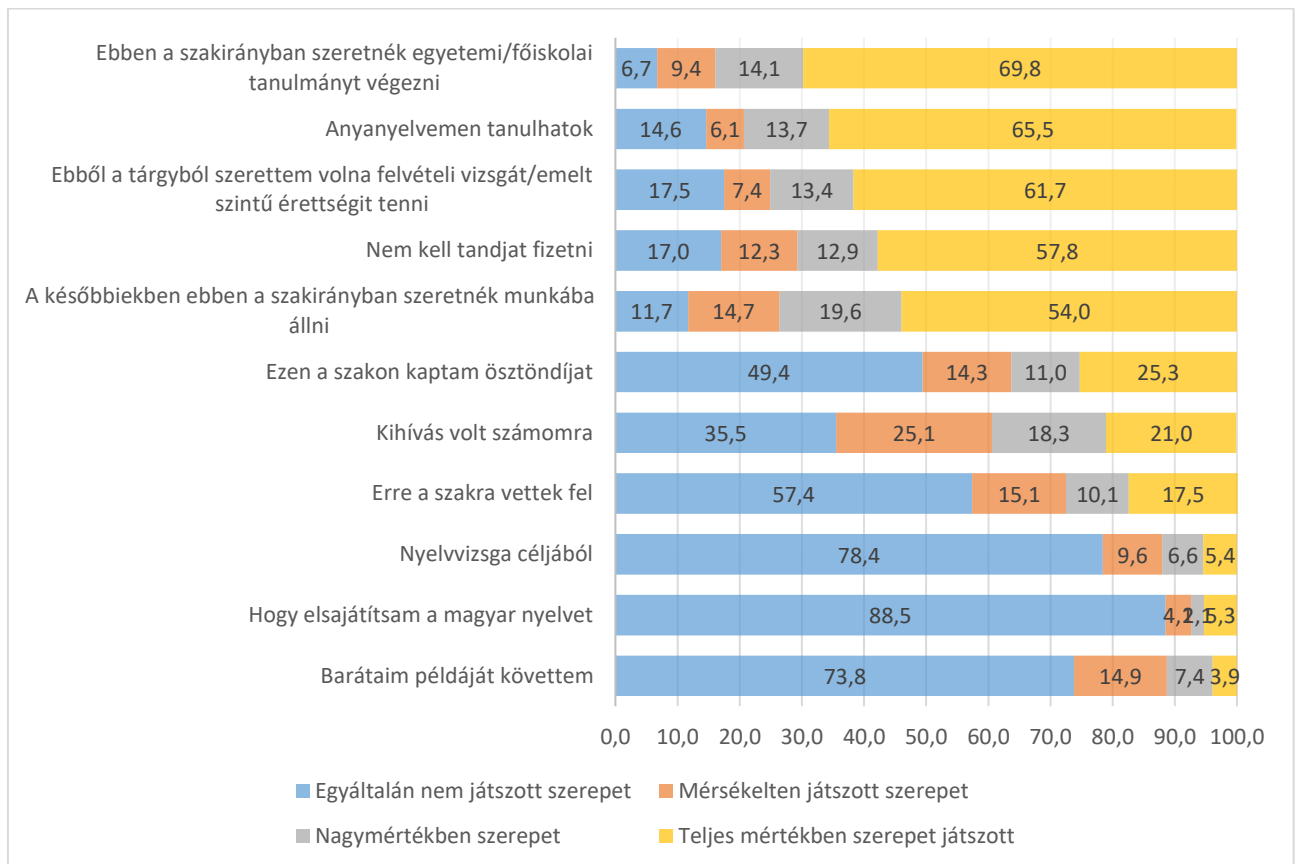
22. ábra: Az egykori hallgatók szakválasztásának tudományágak szerinti megoszlása az előkészítő intézetben (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

Feltártuk, hogy melyek azok az érvek, amelyek meghatározták a szakválasztási döntést. Megállapítható, hogy a válaszadókat tudatos szakválasztás jellemzi. Az előkészítő intézet szakválasztásakor leginkább az motiválta a kárpátaljai felvételizőket, hogy szakiránynak megfelelően felkészüljenek a továbbtanulásra és az egyetemi/főiskolai felvételre vagy az ahhoz szükséges emelt szintű érettségire. Az egykori hallgatóknak kiemelten fontos volt, hogy az előkészítő intézetben anyanyelvükön tanulhattak. Szakválasztás esetében befolyásoló tényezőként hatott, hogy nem kell tandíjat fizetni, és hogy a későbbiekben ebben a szakirányban szeretnének elhelyezkedni a munkaerőpiacon. A nyelvvizsgára való felkészülés, a magyar nyelv elsajátítása és a mintakövetés csak csekély mértékben motiválták a hallgatókat szakválasztásakor. Az eloszlásokat a 23. ábra szemlélteti.

23. ábra: A szakválasztási döntésre ható tényezők (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

Összehasonlítva a szakválasztást befolyásoló tényezők kategóriáit a végleges letelepedés helyszínével, három helyen mutatható ki szignifikáns eltérés. Az anyanyelvi tanulás átlaga a külföldön élők esetében jóval kisebb (2,44) mint a Kárpátaljára hazatérők vagy a Magyarországon letelepülők körében (3,37). A Magyarországon élők szakválasztáskor átlag fölött (3,19) fontosnak tartották, hogy nem kell tandíjat fizetniük. A külföldön letelepülők számára átlag alatti mértékben volt fontos a tandíj kérdése. Feltehetően a külföldre készülők már a szakválasztáskor is tehetősebb anyagi helyzettel rendelkeztek. A külföldön letelepülők körében szakválasztás szempontjából kiemelten fontos szerepet játszott, hogy az előkészítő intézet képzésével elsajátítsák a magyar nyelvet. Feltehetően az ukrán anyanyelvű egykori hallgatók a magyar nyelv elsajátítását követően inkább valamely külföldi országban telepedtek le (23. táblázat).

23. táblázat: A szakválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei

	Kárpátalja	Magyarország	Külföld	F	Sig	N
Anyanyelvemen tanulhassak	3,37	3,37	2,44	8,730	0,000	339
Nem kell tandíjat fizetni	3,02	3,19	2,56	3,544	0,030	338
Hogy elsajátítsam a magyar nyelvet	1,15	1,23	1,60	3,406	0,034	335

Forrás: saját szerkesztés.

A szakválasztás mögött húzóó érvekből faktorokat képeztünk, melynek következtében három szakválasztási faktor körvonalazódott, faktorsúlyait 0–100 fokú skálává alakítottunk át (Principal components módszer, Varimax rotáción alapuló analízis, KMO=0,586, a magyarázott variancia 49,883%). Az első faktorhoz tartoznak az erre a szakra vettek fel, ezen a szakon kaptam ösztöndíjat, kihívás volt számomra, nyelvvizsga céljából, hogy elsajátítsam a magyar nyelvet és a barátaim példáját követtem. A különböző motivációs tényezők együttesét *kontextuális inspiráció* faktorának neveztük el. Jellegzetesen együttjáró tényezőegyüttes a *továbbtanulási aspiráció* elnevezést kapta, mivel a szakirányú felvételi és emelt szintű vizsga, valamint szakirányú felsőoktatási továbbtanulás motiválta a hallgatókat szakválasztáskor. A harmadik faktor a *praktikus okokra* utaló változókat fogja össze (anyanyelvemen tanulhatok, nem kell tandíjat fizetni). A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat a Melléklet 5. táblázata tartalmazza.

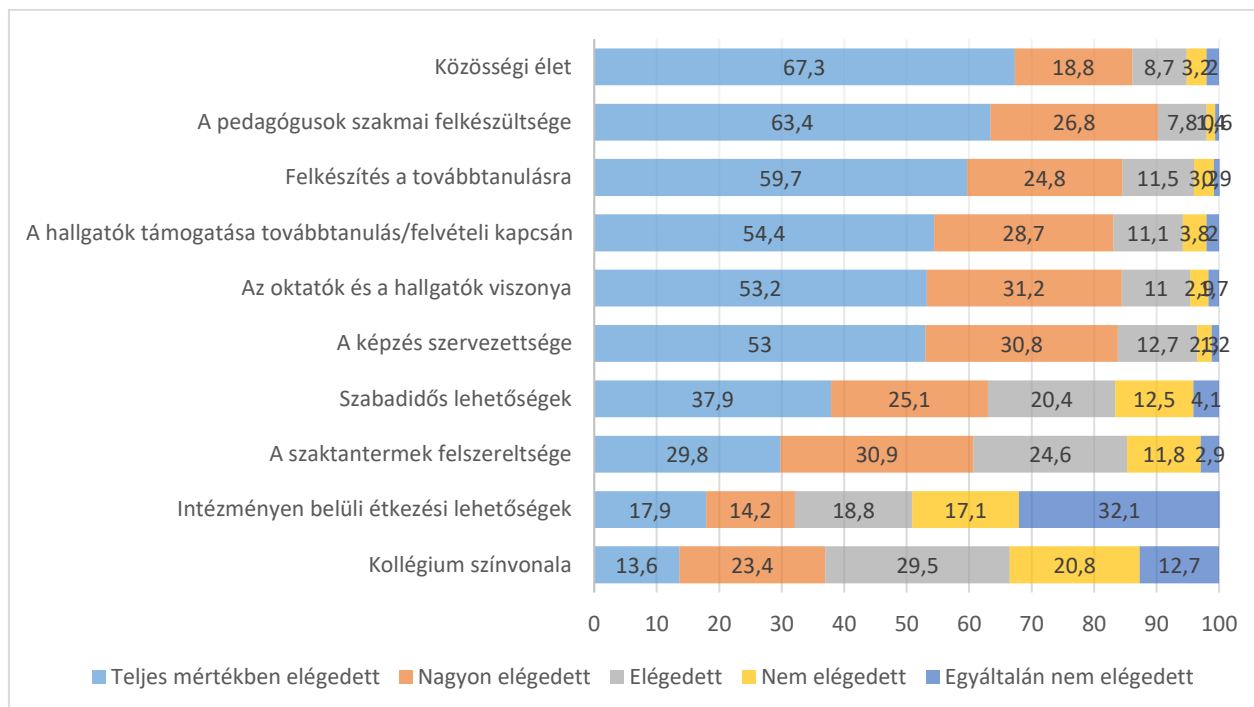
A kapott faktorokat megvizsgáltuk a végleges letelepedés szerinti megoszlásban. A vizsgálathoz a faktorok értékeit átalakítottuk 0–100 fokú skálává. A végleges letelepedés kategóriái szerint a praktikus okok faktorának átlagai jelentősen különböztek. Akik Magyarországon telepedtek le, szakválasztáskor átlag fölött fontosnak tartották a praktikus okokat. A végleges letelepedés kategóriáit összehasonlítva nem találtunk szignifikáns különbségeket a fennmaradó faktorból számított átlagok között.

Az egykori hallgatók döntő többsége (96,5%) az előkészítő képzés során államilag támogatott képzési formában vett részt. Mindössze 3,5%-uk fizetett tandíjat a képzésért. Ez is bizonyítja, hogy a tandíjmentesség és az ösztöndíj motivációs erővel bír. A költségtérítést kevesen vállalták, feltehetően a tandíj megterhelő a kárpátaljai fiatalok számára.

Egy hallgatói elégedettségmérést tartalmazó kérdésblokk segítségével feltártuk az egykori hallgatók véleményét az intézményről. A megkérdezettek leginkább az előkészítő közösségi élettel elégedettek. A hallgatók többsége az intézet szakmaiságával és a továbbtanulásra való felkészüléssel teljes mértékben elégedett, az infrastrukturális

háttér terén (szaktantermek felszereltsége, étkezési lehetőségek, kollégium színvonala) azonban magasabb elvárásaik lettek volna (24. ábra).

24. ábra: Az intézménnyel kapcsolatos elégedettség (N=346)



Forrás: saját szerkesztés.

Varianciaanalízissel megvizsgáltuk az átlagok eltérését az elégedettségi mutatókat és a végleges letelepedést illetően. Mindössze a kollégium színvonala esetében mutatható ki szignifikáns eltérés ( $p=0,018$ ). A Magyarországon élők átlag alatti mértékben voltak megelégedve a diákszálló által biztosított feltételekkel.

### 5.3.2. Felsőoktatási pályafutás

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzését követően, milyen bemeneti követelmény teljesítésével felvételizhettek felsőoktatási intézménybe. A kilencvenes évek elején a határon túli hallgatóknak lehetősége volt az előkészítő intézetben belső érettségit tenni, amely feljogosította őket a felsőoktatási tanulmányok megkezdésére. A későbbi években megszűnt ez az engedmény, a belső érettségi már nem volt elegendő a felvételihez, egyetemi felvételi vizsgával kerülhettek be a felsőoktatásba. Ezt követően az előkészítő intézet végzőseinek emelt szintű érettségi vizsgát kell tenni bemeneti követelményként.

Az egykori hallgatók 38,1%-a belső érettségét, 30,1%-a egyetemi felvételi vizsgát, 3,8%-a középszintű, 28%-a pedig emelt szintű érettségi vizsgát tett.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a végleges letelepedés összefüggését a felsőoktatási bemeneti követelményekkel – szignifikáns összefüggést találtunk. A külföldön leteleplők esetében azok aránya a legmagasabb, akik belső érettségét tettek az előkészítő intézetben. Erősen felülreprezentáltak azok aránya (Adj.Resid.=3,5), akik hazatértek szülőföldjükre és egyetemi érettségét tettek. Akik emelt szintű érettséggel kerültek be a felsőoktatásba, inkább Magyarországot választották végleges letelepedésük helyszínéül. Ez arra enged következtetni, hogy a fiatalabb generáció jóval kisebb arányban tér vissza Kárpátaljára. Az eloszlásokat a 24. táblázat szemlélteti.

24. táblázat: A bemeneti követelmény és a végleges letelepedés összehasonlítása (%) (N=346)

		Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Egyetemi felvételi	<b>Belső érettségi az előkészítőben</b>	23,4	44,0%	<u>63,6%</u>	18,694	0,001
	<b>Egyetemi felvételi</b>	<u>57,4</u>	30,6%	31,8%		
	<b>Emeltszintű vizsga</b>	19,1	25,5%	4,5%		

\*Az aláhúzott szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók milyen arányban nyertek felvételt a felsőoktatási intézményekbe. Ezzel mértük az egykori hallgatók tanulmányi eredményességét és az előkészítő képzés szakmai sikerességét. Az egykori hallgatók döntő többsége (85,9%) sikeresen felvételt nyert Magyarország valamelyik felsőoktatási intézményébe. Szignifikáns összefüggés tapasztalható a végleges letelepedés és a sikeres egyetemi felvételi/emelt szintű érettségi között. Felülreprezentáltak azok aránya (Adj.Resid.=3,1), akik Magyarországon telepedtek le és sikeresen teljesítették a bemeneti követelményeket. Szintén felülreprezentáltak azok aránya, akik visszatértek szülőföldjükre, Kárpátaljára és nem tudták teljesíteni a sikeres felvételihez szükséges követelményeket. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a hallgatóknak megszűnt a hallgatói jogviszonyuk, ami következtében nem tudtak tartózkodási engedélyt igényelni, továbbá a kapcsolatháló hiánya és a kudarc élménye arra sarkallta őket, hogy visszatérjenek szülőföldjükre (25. táblázat).

25. táblázat: Az egyetemi felvételi sikeressége és a végleges letelepedés összefüggése (%)

		Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Sikerült-e az egyetemi felvételi/emelt szintű érettségi?	<b>igen</b>	66,7%	89,4%	90,9%	16,940	0,000
	<b>nem</b>	33,3%	10,6%	9,1%		

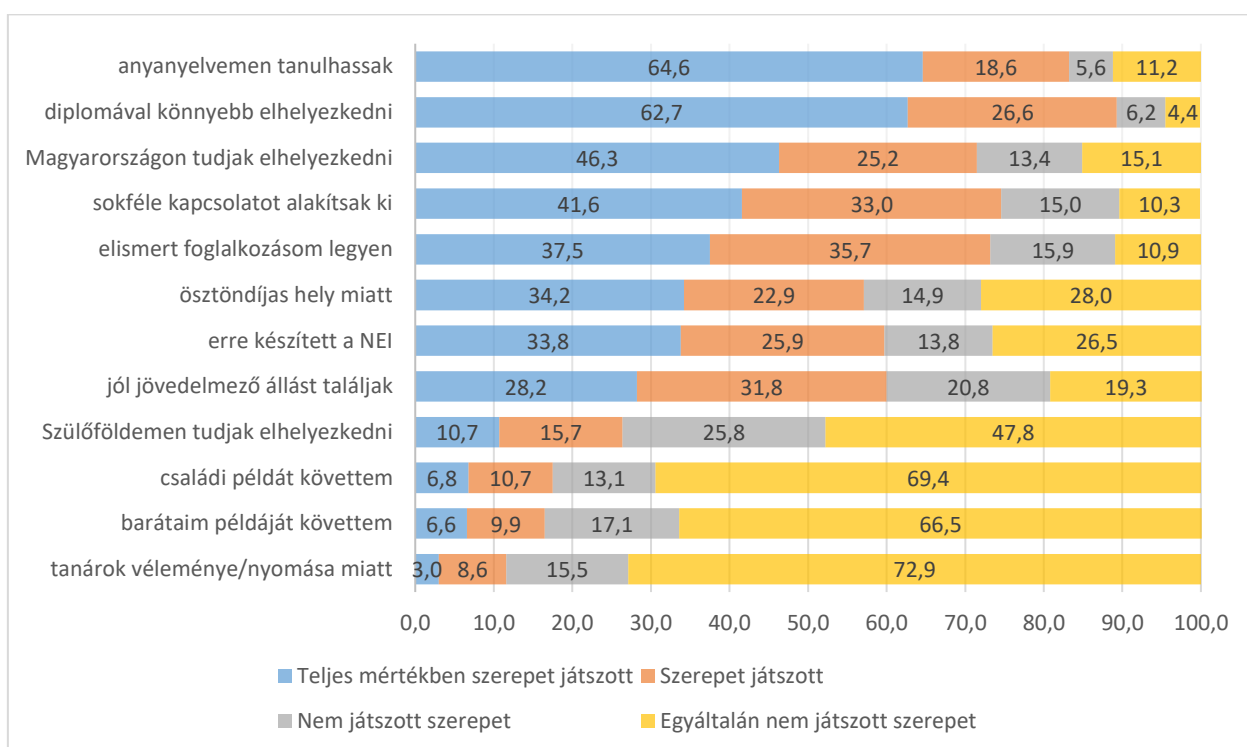
\*Az aláhúzva szereplő értékeknel az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Az egykori hallgatók 23,6%-a középfokú komplex, 40,6%-a pedig felsőfokú komplex nyelvvizsga miatt felvételikor többletpontokra volt jogosult. Ennek háttérében az áll, hogy a vizsgált hallgatók Ukrajnában érettségiztek, s az ukrán oktatási rendszerben a középiskolai szint ukrán emelt szintű érettségivel zárul (Orosz–Pallay, 2020).

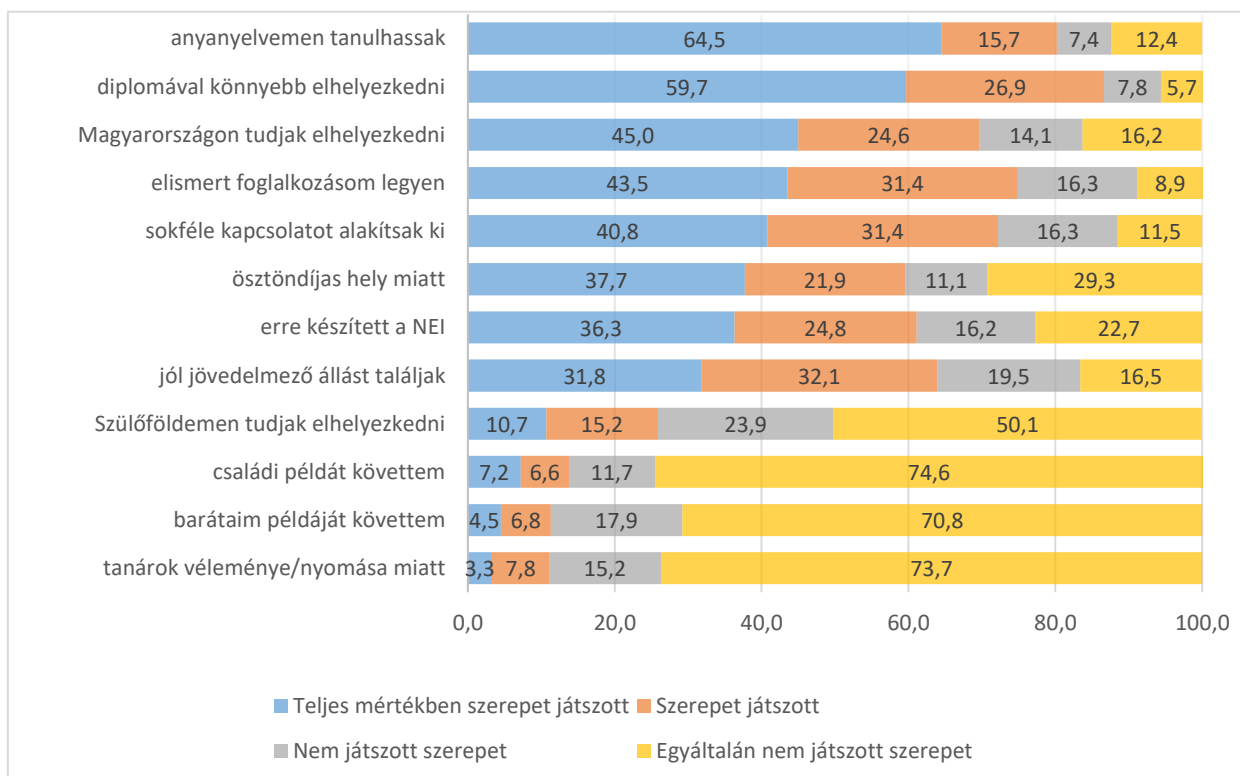
A kérdőíves kutatásunk segítségével megvizsgáltuk a motivációs tényezőket a felsőoktatási intézmény- (24. ábra) és szakválasztásra (25. ábra) vonatkozóan is. Arra a kérdésre, hogy szerepet játszottak-e a kérdőívet kitöltő intézmény- és szakválasztásában a felsorolt tényezők, az alábbi ábrákon szemléltetjük a válaszokat. Az ábrák jól tükrözik, hogy az intézmény- és szakválasztás kapcsán hasonlóan oszlanak meg a válaszok. Néhány érv azonban nagyobb hatást tesz a szakválasztásra. A szakválasztásnál dominált, hogy az adott szakra készítette őket az előkészítő intézet, valamint hogy jól jövedelmező állásuk és elismert foglalkozásuk legyen. A válaszadók közül legtöbben, mind a szak-, mind az intézményválasztást illetően az anyanyelvi oktatást jelölték meg. A megkérdezettek számára nagyon fontos a diploma munkaerőpiaci értéke. A válaszadók jelentős része a Magyarországon való elhelyezkedést nagyon fontosnak tartja. Ebből jól kirajzolódik, hogy az egykori hallgatók döntő többsége már felsőoktatási tanulmányai megkezdésekor tudta, hogy nem fog visszatérni szülőföldjére. Az intézmény- és szakválasztás tekintetében legkevésbé a mintakövetés játszott szerepet. Csekély arányban hatott a családi vagy baráti példa, illetve a tanárok véleménye vagy nyomása.

25. ábra: Az intézményválasztás motivációit jelölő válaszok aránya. (N=338)



Forrás: saját szerkesztés.

26. ábra: A szakválasztás motivációit jelölő válaszok aránya. (N=339).



Forrás: saját szerkesztés.

Összehasonlítva a felsőoktatási intézményválasztási motiváció kategóriáit a végleges letelepedés helyszíneivel, hat helyen mutatható ki szignifikáns eltérés. Az anyanyelvi tanulás lehetőségének átlaga a külföldön élők körében a legkisebb (2,59) és a Kárpátaljára hazatérők esetében a legnagyobb (3,43). Ez az eredmény ismét arra enged következtetni, hogy a szülőföldjükre visszatérő egykori hallgatók számára jóval fontosabb az anyanyelv iránti elköteleződés, mint a külföldön vagy Magyarországon élő társaiknak. A Magyarországon élők átlag felett (2,75) fontosnak tartották, hogy tanulmányaik befejeztével jól jövedelmező állást találjanak, s ők tartották leginkább fontosnak (3,53) azt is, hogy diplomával könnyebb elhelyezkedni. Az ösztöndíj lehetősége szintén a Magyarországon letelepülők (2,83) számára volt a legfontosabb. Feltehetően a Magyarországon letelepülők karriertudatosabbak a Kárpátalján vagy külföldön élő társaiknál. A „Magyarországon tudjak elhelyezkedni” motivációs tényező átlaga a Magyarországon élők esetében volt a legnagyobb (3,26) és a Kárpátaljára hazatérők esetében volt a legkisebb (2,04). Feltehetően a hazatérők inkább magyar anyanyelvűek, míg az ukrán ajkú egykori hallgatók a nyelv elsajátítását követően inkább valamely külföldi országban telepedtek le. Ezzel szemben a „szülőföldemen tudjak elhelyezkedni” tényező leginkább a Kárpátaljára hazatérők (2,80) számára szolgált motivációként. Az eredményekből kirajzolódik, hogy a vizsgált hallgatók már intézményválasztásukkor tudták, hogy hol szeretnének tanulmányaik után letelepedni és elhelyezkedni. Az eloszlásokat a 26. táblázat szemlélteti.

26. táblázat: Az intézményválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei

	Kárpátalja	Magyarország	Külföld	F	Sig	N
Anyanyelvemen tanulhassak	3,43	3,46	2,59	7,957	0,000	283
Jól jövedelmező állást találjak	2,28	2,75	2,50	3,839	0,023	282
Diplomával könnyebb elhelyezkedni	3,41	3,53	3,04	4,230	0,015	283
Ösztöndíjas hely miatt	2,37	2,83	1,95	7,348	0,001	281
Magyarországon tudjak elhelyezkedni	2,04	3,26	2,63	29,292	0,000	282
Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni	2,80	1,72	1,68	25,447	0,000	282

Forrás: saját szerkesztés.

A szakválasztás tekintetében hasonló tényezők mentén találunk szignifikáns eltéréseket. Az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége leginkább a Kárpátaljára visszatértek (3,45)

számára volt fontos. A külföldön letelepülőket szakválasztáskor kevésbé motiválta az anyanyelvi továbbtanulás. Az ösztöndíjas hely és az anyaországban történő elhelyezkedés leginkább a Magyarországon élőköt motiválta. A szülőföldi elhelyezkedés pedig a hazatérők számára volt a legfontosabb (27. táblázat).

27. táblázat: A szakválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei

	<b>Kárpátalja</b>	<b>Magyarország</b>	<b>Külföld</b>	<b>F</b>	<b>Sig</b>	<b>N</b>
<b>Anyanyelvemen tanulhassak</b>	3,45	3,41	2,50	8,377	0,000	283
<b>Ösztöndíjas hely miatt</b>	2,32	2,88	1,95	8,544	0,000	279
<b>Magyarországon tudjak elhelyezkedni</b>	2,04	3,26	2,63	33,012	0,000	278
<b>Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni</b>	2,66	1,71	1,86	18,870	0,000	281

Forrás: saját szerkesztés.

Faktoranalízissel megvizsgáltuk az intézményválasztási motivációkat (Principal components módszer, Varimax rotációval, KMO=0,715, a magyarázott variancia 51,660%). Esetünkben az együtt mozgó kijelentések három faktorba rendeződtek. Az első faktor a szülőföldi elhelyezkedés, tanárok véleménye, nyomása, baráti, családi példakövetés motivációs tényezőket tartalmazza. A második faktorba a következő motivációs elemek csoportosultak: jól jövedelmező állás, elismert foglalkozás, sokféle kapcsolat kialakítása, diplomával könnyebb elhelyezkedni. A harmadik faktorhoz tartozik a magyarországi elhelyezkedés, az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége, az ösztöndíjas hely. Az első faktor a szülőföldi elhelyezkedésre és az intergenerációs mintakövetésre (Pusztai, 2015) irányuló motivációs tényezőket csoportosította össze. A második faktor a társadalmi mobilitásra és a magasabb presztízsrre utaló kijelentéseket csoportosította össze, ezért presztízszorientáltság faktornak neveztük el. A harmadik faktor gazdasági és anyanyelvi tényezőket csoportosít, ezért így neveztük el őket. A faktorok összetételét és a factorsúlyokat a Melléklet 6. számú táblázata tartalmazza.

A factorsúlyokat 0–100 fokú skálává alakítottunk át, s megvizsgáltuk a végleges letelepedés különbségeit a létrehozott faktorok mentén. A végleges letelepedés kategóriáit faktoronként összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a mintakövetés és a szülőföldi kötődés ( $p=0,003$ ), illetve a Magyarország-orientáltság ( $p=0,000$ ) esetében mutatható ki szignifikáns különbség. Akik Kárpátalját választották végleges letelepedésük helyszínéül, átlag felett, a Magyarországon letelepülők számára csekélyebb

mértékben, a más külföldi országban élők pedig a legkevésbé tartják fontosnak az intergenerációs mintakövetést és a szülőföldi kötődést. Jelen esetben is kirajzolódik, hogy a Magyarországon és külföldön letelepülők kevésbé ragaszkodnak szülőföldjükhöz, s a Kárpátaljára visszatérők számára legfontosabb a mintakövetés és a tradíciók ápolása. A Magyarország irányába történő orientálódás a Magyarországon élők esetében volt a legerősebb. A Kárpátaljára hazatérőknek kevésbé fontos a magyarországi elhelyezkedés, külföldön élők pedig legkevésbé tartják ezt fontosnak. A külföldön letelepülők feltehetően egyfajta ugródeszkaként tekintettek a magyarországi továbbtanulás lehetőségére. A presztízszorientáltság faktor átlagpontjai esetében nem találunk szignifikáns eltérést a végleges letelepedés kategóriáit összehasonlítva (28. táblázat).

28. táblázat: Az intézményválasztási motivációk faktorának összevetése a végleges letelepedés mentén

	<b>Kárpátal- -ja</b>	<b>Magyaror- szág</b>	<b>Más külföldi ország</b>	<b>F</b>	<b>Sig</b>	<b>N</b>
<b>Mintakövetés és szülőföldi kötődés</b>	35,20	27,49	22,61	6,101	0,003	326
<b>Magyarország- orientáltság</b>	51,86	64,14	44,06	20,763	0,000	326

Forrás: saját szerkesztés.

Faktoranalízist végeztünk a szakválasztással kapcsolatos motivációkat illetően (Principal components módszer, Varimax rotációval, KMO=0,668, a faktorok a variancia 50,10%-át magyarázzák). Az együttmozgó kijelentések a szakválasztás tekintetében is három faktorba rendeződtek. Az első faktor, csakúgy mint az intézményválasztás esetében a szülőföldi elhelyezkedés, tanárok véleménye, nyomása, baráti, családi példakövetés motivációs tényezőket tartalmazza. A második faktorba a magyarországi elhelyezkedés, az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége, az ösztöndíjas hely és a sokféle kapcsolat kijelentések csoportosultak. A harmadik faktor a következő motivációs elemeket tartalmazza: jól jövedelmező állás, elismert foglalkozás, erre a szakra készített a Balassi Intézet előkészítő képzése. Az első faktor a szakválasztás esetében is a szülőföldi elhelyezkedésre és az intergenerációs mintakövetésre irányuló motivációs tényezőket gyűjtötte össze, így a szakválasztás tekintetében is így neveztük el. A második faktor az anyaországi boldogulásra utaló tényezőket gyűjtötte össze, tehát így is neveztük el. A

harmadik faktor a tudatos szakválasztásra irányuló motivációs tényezőket foglalja magába. A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat a Melléklet 7. táblázata tartalmazza.

A végleges letelepedés kategóriáit faktoronként összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a mintakövetés, a szülőföldi kötődés ( $p=0,013$ ) és az anyaországi boldogulás ( $p=0,000$ ) esetében mutatható ki szignifikáns különbség. Akik Kárpátalját választották végleges letelepedésük helyszínéül, a szakválasztás esetében is átlag felett fontosnak tartják az intergenerációs mintakövetést és a szülőföldi kötődést. A Magyarországon letelepülők és a más külföldi országban élők számára az említett tényezők átlag alatt fontosak. Ismét megmutatkozik, hogy a Kárpátaljára visszatérők számára legfontosabb a mintakövetés és a tradíciók ápolása, a Magyarországon és külföldön élők számára pedig ezek a tényezők már a szakválasztásnál sem játszottak szerepet. Az anyaországi boldogulás a Magyarországon élők számára átlag fölött fontos volt. A Kárpátaljára hazatérőknek kevésbé lényeges a magyarországi elhelyezkedés, külföldön élők pedig legkevésbé tartják ezt fontosnak. A tudatos szakválasztás faktor átlagpontjai esetében nem találunk szignifikáns eltérést (29. táblázat).

29. táblázat: A szakválasztási faktorok összevetése a végleges letelepedéssel

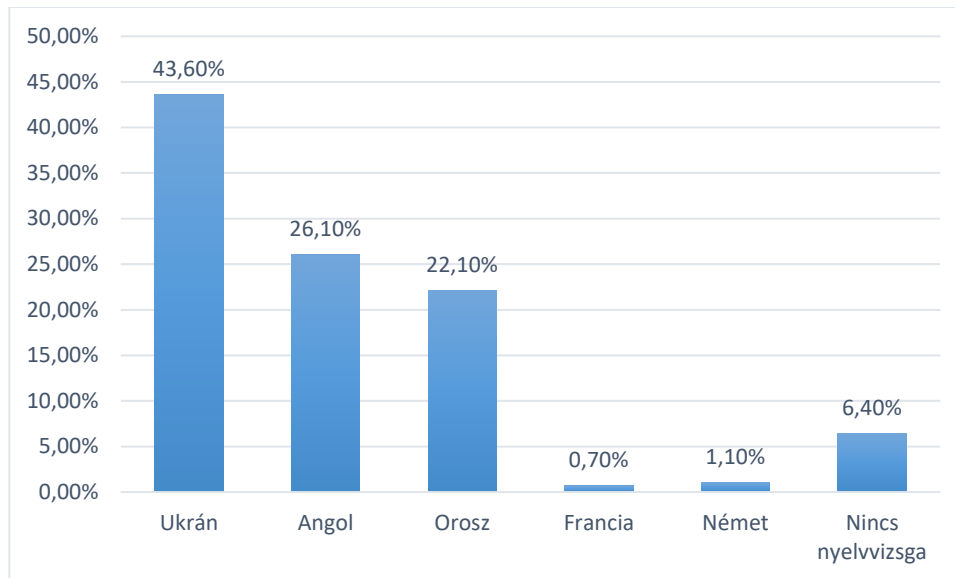
	Kárpátalja	Magyaror- szág	Más külföldi ország	F	Sig	N
<b>Mintakövetés és szülőföldi kötődés</b>	34,16	26,73	24,87	4,398	0,013	319
<b>Anyaországi boldogulás</b>	53,88	66,81	49,54	15,446	0,000	319

Forrás: saját szerkesztés.

Az eredményességi mutatók csoportjába tartozik a nyelvvizsga sikeres teljesítése (Szemerszki, 2015). Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók milyen arányban rendelkeznek nyelvvizsgákkal, s a nyelvvizsgákat milyen nyelven, milyen szinten teljesítették. A megkérdezettek 43,6%-a ukrán nyelvvizsgáról szóló tanúsítvánnyal rendelkezik. Ennek hátterében az áll, hogy a hallgatók Ukrajnából származnak, a magyar tannyelvű középiskolákban is kötelezően tanulják az ukrán nyelvet, amelyről érettségi vizsga formájában kell számot adniuk. A megkérdezettek 26,1%-a orosz nyelvvizsgával rendelkezik. Az idősebb egykori hallgatók Ukrajna függetlenné válása előtt tanultak a középiskolákban oroszul. A rendszerváltás előtt az oktatási rendszer sajátosságából kifolyólag az orosz nyelvet oktatták kötelezően. 22,1%-

uk angol nyelvvizsgával rendelkeznek. 6,4%-uk pedig nem rendelkezik nyelvvizsgával. Csekély számban (1,1%) német és francia (0,7%) nyelveket is jelöltek. Az eloszlásokat a 27. ábra szemlélteti.

27. ábra: A meglévő nyelvvizsga jelölése százalékos megoszlásban (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával összevetettük a nyelvvizsgát a végleges letelepedéssel. Ebben az esetben szignifikáns összefüggés tapasztalható. Azon válaszadók, akik Magyarországon helyezkedtek el, leginkább (44,3%) ukrán nyelvvizsgával rendelkeznek. A Kárpátaljára hazatérők szintén leginkább (42,1%) ukrán nyelvvizsgával rendelkeznek. A hazatérők között senki nem rendelkezik francia vagy német nyelvvizsgával. Esetükben erősen felülreprezentált (Adj.Resid.=2,8) azok aránya, akik nem rendelkeznek nyelvvizsgával. Esetükben a nyelvvizsgahiány ronthatta az anyaországi vagy külföldi elhelyezkedés lehetőségét. A külföldön élők legnagyobb arányban (55,6%) orosz nyelvvizsgával rendelkeznek. Ebben az esetben az idősebb generációról beszélhetünk. Feltehetően a megkérdezettek közül ők éltek legkorábban a mobilitás lehetőségével, s ugródeszkaként használták Magyarországot, majd külföldi országot választottak végleges letelepedésük helyszínéül. A külföldön élők esetében felülreprezentált azok aránya (Adj.Resid.=4,3), akik német nyelvvizsgával rendelkeznek. Az eloszlásokat a 30. táblázat szemlélteti.

30. táblázat: Végleges letelepedés és a meglévő nyelvvizsga összevetése (%). (N=344)

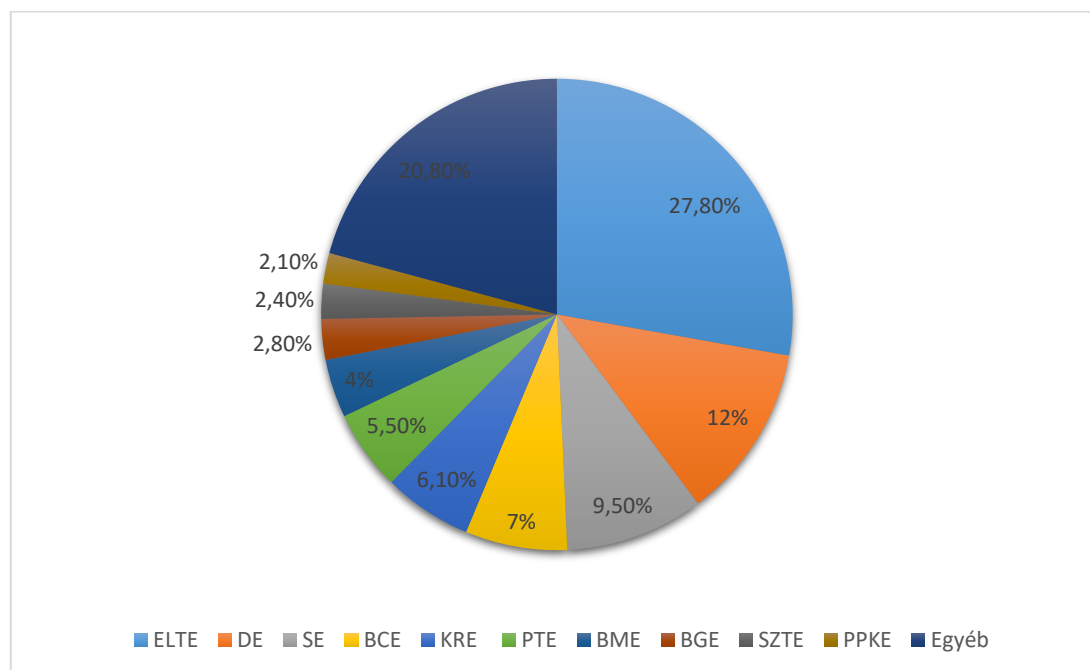
		Magyarország	Kárpátalja	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Nyelv vizsga	<b>ukrán</b>	44,3	42,1	11,1	32,01	0,000
	<b>angol</b>	24,4	18,4	22,2		
	<b>orosz</b>	26,7	23,7	55,6		
	<b>francia</b>	0,8	0,0	0,0		
	<b>német</b>	0,0	0,0	<u>11,1</u>		
	<b>nincs</b>	3,8	<u>15,8</u>	0,0		
	<b>nyelvvizsga</b>					

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Feltérképeztük, hogy az egykori előkészítő hallgatók melyik egyetemre nyertek felvételt. A Balassi Intézet előkészítő képzésének egykori kárpátaljai hallgatói körében több magyar egyetem is népszerűnek bizonyult. A válaszadók az Eötvös Loránd Tudományegyetemet részesítették előnyben (27,8%), 12% tanult a Debreceni Egyetemen, 9,5% a Semmelweis Egyetemen, 7% a Budapesti Corvinus Egyetemen, 6,1% a Károli Gáspár Református Egyetemen, 5,5% a Pécsi Tudományegyetemen (28. ábra).

28. ábra: Az egykori hallgatók által választott felsőoktatási intézmények (N=327)



Forrás: saját szerkesztés.

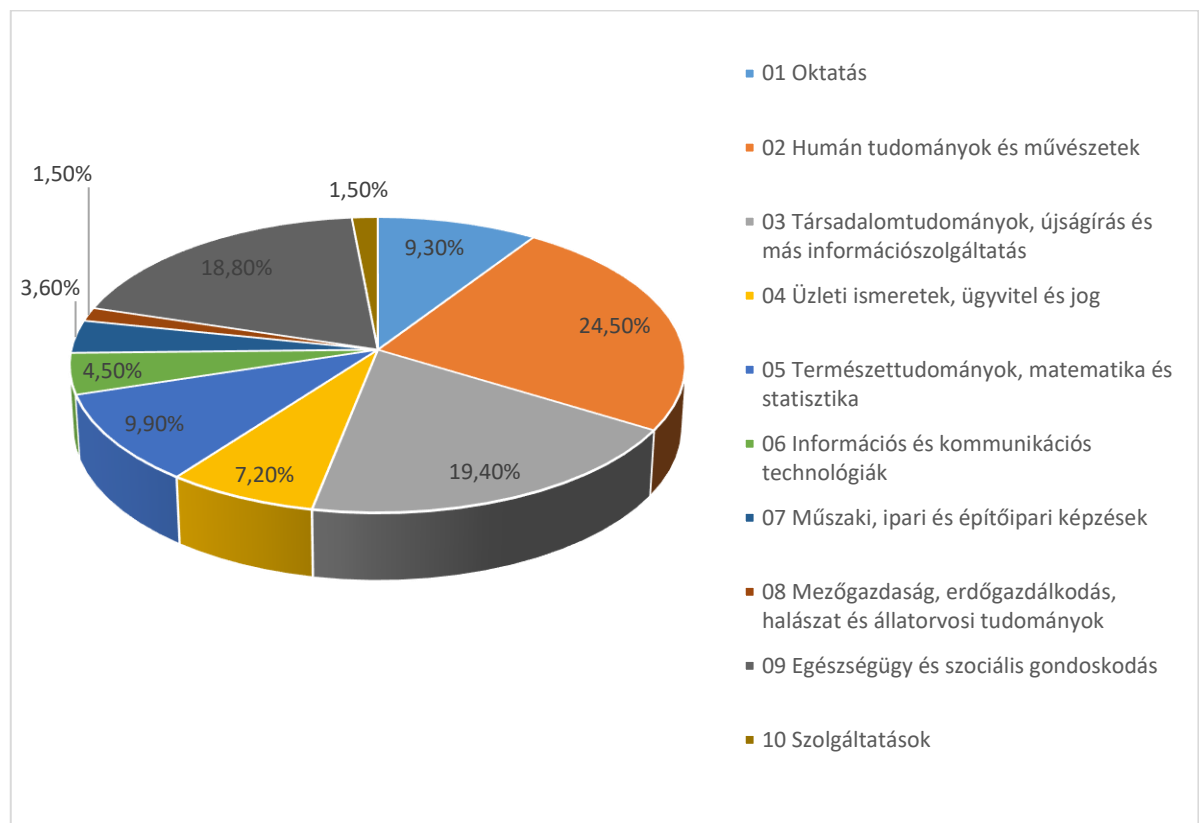
A sikeres felvételizők 64,4%-a valamely budapesti egyetemen, 33,5% pedig vidéki felsőoktatási intézményben (Debreceni Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Miskolci

Egyetem, Nyíregyházi Egyetem, Soproni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Apor Vilmos Katolikus Főiskola stb.) folytatta tanulmányait. 2,1%-uk az előkészítő elvégzését követően hazatért szülőföldjére és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, illetve az Ungvári Nemzeti Egyetemen végezte felsőoktatási tanulmányait. Az intézményválasztás rámutat, hogy a válaszadók döntő többsége az egy év fővárosi lét után kevésbé választ vidéki egyetemet. Vonzó erővel bírhat Budapest intellektuális és kulturális klímája.

Az egykori hallgatók által választott szakokat az ISCED=International Standard Classification of Education (Képzési területek osztályozási rendszer=KEOR) (2018) alapján tudományterületekre bontottuk. A megkérdezettek 24,5%-a humán tudományok és művészetek, 9,3%-a pedig oktatási kategóriához tartozó szakot választott. Ezek között szerepel az orosz, az ukrán és a magyar nyelv és a nyelvtanár. A Kárpátaljáról származó hallgatók már előzetes tudással rendelkeztek a felsorolt nyelvekből. Feltehetően a nyelvtudás, mint meglévő erőforrás szerepet játszott a szakválasztásban. Eredményeink alátámasztják azon szakirodalmi forrásokat, miszerint a külföldiek esetében a tanulmányi célú migrációt fokozottan ösztönzik az egyes hiányszakok (orvos, jogász), illetve a posztgraduális képzések (Ferenc – Séra, 2013). A vizsgált célcsoport 18,8%-a egészségügy és szociális gondoskodás tudományterülethez tartozó szakot választott, 7,2%-a pedig üzleti ismeretek, ügyvitel és jog kategóriához tartozó szakokon tanult tovább. Szakválasztás tekintetében egyértelműen motivációs erővel bír, hogy a felvételizők anyanyelvű képzést választhatnak olyan szakokon, amelyek külföldön csak többségi nyelven tanulhatók (Takács et al. 2013; Cserti Csapó – Forray R. 2011; Szentannai, 2001). Az ösztöndíjak elbírálásánál azt is szem előtt tartják, hogy az a felvételiző olyan szakot válasszon, amely Kárpátalján nem érhető el magyar tannyelven (Orosz, 2001a). Pusztai és Kozma (2008) szerint a külföldi hallgatók körében a magyarországi szakválasztás leginkább a munkaerőpiac keresletéhez igazodik. Ennek megfelelően leggyakrabban a műszaki, a közgazdasági és a természettudományi szakok képzési kínálatára esik a választás. A szakirodalom ezen állításai a vizsgált célcsoportra vonatkozóan is megállják a helyüket. Az egykori hallgatók 9,9%-a természettudományok, matematika és statisztika kategóriába tartozó szakot választott, 3,6%-a műszaki tudományok, 19,4%-a pedig társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás szakirányban végezte felsőoktatási tanulmányait. Ez utóbbi kategóriába tartozik a közgazdaságtan is. A fentiekben felsorolt tudományterületekhez tartozó nemzetközi gazdálkodás, vállalatgazdaságtan, vállalati pénzügy, közösségi

gazdaságtan, külkereskedelem, műszaki menedzser, programtervező informatikus, agrármérnök, gépészmérnök, mérnök-informatikus, építészet, villamosmérnök, orvos, fogorvos, jogász stb. képzés napjainkig nem tanulhatók magyar tannyelven Kárpátalján. A felsorolt szakok presztízsszakoknak mondhatók, amelyek leginkább igazodnak a magyarországi munkaerőpiaci kereslet feltételeihez (Mikrocenzus, 2016). Ez előírányozza, hogy az egykori hallgatók Magyarországot válasszák végleges letelepedésük helyszínéül. Az egyetemi előkészítő egykori hallgatói ezeken a szakokon olyan speciális tudásra tettek szert, amely nem teszi lehetővé a kárpátaljai munkaerőpiacon való elhelyezkedést. Ezen a ponton ellentmondást tapasztalhatunk a Balassi Intézet küldetését illetően, hiszen az intézmény célja, hogy a Kárpátaljáról származó hallgatók visszatérjenek szülőföldjükre, ott kamatoztatva az anyaországban megszerzett tudást. Az eloszlásokat a 29. ábra szemlélteti.

29. ábra: Az egykori hallgatók szakválasztásának tudományágak szerinti megoszlása (N=336)



Forrás: saját szerkesztés.

Szignifikáns összefüggés mutatható ki a végleges letelepedés és a választott szakok között. Minden szak esetében az egykori hallgatók döntő többsége Magyarországot választotta végleges letelepedése helyszínéül. Az információs és kommunikációs

technológiák, a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és állatorvosi tudományok, valamint a szolgáltatások kategóriához tartozó végzettséggel rendelkezők 100%-a Magyarországon vagy külföldön telepedett le. Ennek háttérében az állhat, hogy ezen szakok irányába Magyarországon és külföldön nagyobb a munkaerőpiaci kereslet. Az egészségügyi és szociális gondoskodáshoz tartozó végzettségűek esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,6) azok aránya (97,5%), akik Magyarországon vagy külföldön helyezkedtek el. Az üzleti ismeretek, ügyvitel és jog képzési területekhez tartozó szakok végzősei 90,9%-ban Magyarországon vagy külföldön telepedtek le. Hasonló eredmény mutatható ki a műszaki, ipari és építőipari képzések diplomásainál: 90,0%-uk Magyarországon vagy külföldön él. Egyes szűk szakterületeken nem léteznek olyan pozíciók, amit egy jól képzett fiatal betölthetne Kárpátalján. Egy nagyvárosban sokkal nagyobb eséllyel tud olyan pozíciót találni, ahol képesítésének megfelelően elhelyezkedne. A felsorolt tudományterületekhez tartozó szakok hallgatói olyan specifikus tudást szereznek, amellyel a magyarországi munkaerőpiacon tudnak legkönnyebben elhelyezkedni. A humán tudományok és művészetek végzettséggel rendelkező egykori hallgatók 67,6%-a Magyarországon vagy külföldön él, esetükben azonban felülreprezentált (Adj.Resid.=3,9) azok aránya (32,4%), akik visszatértek Kárpátaljára. Ennek háttérében az húzódhat, hogy a humán területek végzősei el tudtak helyezkedni szülőföldjükön, azonban az esetek többségében a magasan képzett embereknek nincs lehetőségük szülőföldjükön gyakorolni szakmájukat, mivel diplomájuk nem illeszkedik a kárpátaljai munkaerőpiac feltételeihez. Ez elsősorban a jogi, a mérnöki, az orvosi szakokra vonatkozik, hiszen a jogászok nem ismerik az ukrán szaknyelvet, az ukrán törvényeket és jogszabályokat, a mérnökök nem az Európai Unió szabványaitól eltérő ukrán szabványokkal ismerkedtek meg, s az orvosoknak is meg kellene küzdeni az ukrán nyelvű szakvizsgával. Az anyaországban azonban a felsorolt szakok a munkaerőpiacon a legnagyobb presztízzsel bírnak. Az eloszlásokat a 31. táblázat szemlélteti.

31. táblázat: A végleges letelepedés és a választott szakirány összevetése (%) (N=347)

		Magyarország/külföld	Kárpátalja	Chi-négyzet	Sig
Az osztályozási rendszer kategóriái	<b>01 Oktatás</b>	74,1	25,9	31,511	0,000
	<b>02 Humán tudományok és művészetek</b>	67,6	<u>32,4</u>		
	<b>03 Társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás</b>	91,2	8,8		
	<b>04 Üzleti ismeretek, ügyvitel és jog</b>	90,9	9,1		
	<b>05 Természettudományok, matematika és statisztika</b>	71,0	29,0		
	<b>06 Információs és kommunikációs technológiák</b>	100,0	0,0		
	<b>07 Műszaki, ipari és építőipari képzések</b>	90,0	10,0		
	<b>08 Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és állatorvosi tudományok</b>	100,0	0,0		
	<b>09 Egészségügy és szociális gondoskodás</b>	<u>97,5</u>	2,5		
	<b>10 Szolgáltatások</b>	100,0	0,0		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a szakválasztás összefüggését a nemi hovatarozással (32. táblázat). Eredményünk összhangban van Balica állításával, miszerint nemi hovatarozás szempontjából szakmai sztereotípiákat különböztethetünk meg (Balica et al. 2004). Míg a férfiak inkább a STEM-szakokhoz (Science, Technology, Engineering and Mathematics) vonzódnak, a nők inkább a személyközi, kommunikációigényes, segítő szakmákat részesítik előnyben (pl. pedagógia, ápolás, betegellátás stb.). A férfiak esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=3,2) azok aránya (16,7%), akik természettudományok, matematika és statisztika szakirányt választottak. Szintén a férfiak esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=3,3), azok aránya (7,9%), akik műszaki, ipari és építőipari képzéseken folytatták tanulmányaikat. A nők a humántudományokat részesítették előnyben (25,5%), illetve esetükben felülreprezentált (Adj.Resid.=3,7) azok aránya, akik oktatás szakirányt választottak. Az eloszlásokat az alábbi táblázat szemlélteti. Kutatások (Deák – Nagy, 1998; Székelyi et al. 1998;) igazolják, hogy az oktatás képzési területhez tartozó szakok (leginkább tanári pálya)

esetében a szakma elnöiesedése figyelhető meg. E jelenség a szakma presztízsére is hatással van.

32. táblázat: A választott szakirány és a nemek összevetése (%). (N=335).

		Férfi	Nő	Chi-négyzet	Sig
Az osztályozási rendszer kategóriái	<b>01 Oktatás</b>	1,6	<u>13,7</u>	49,276	0,000
	<b>02 Humán tudományok és művészetek</b>	23,0	25,5		
	<b>03 Társadalomtudományok, újságírás és más információszolgáltatás</b>	15,9	21,6		
	<b>04 Üzleti ismeretek, ügyvitel és jog</b>	4,0	9,3		
	<b>05 Természettudományok, matematika és statisztika</b>	<u>16,7</u>	5,9		
	<b>06 Információs és kommunikációs technológiák</b>	<u>7,9</u>	1,5		
	<b>07 Műszaki, ipari és építőipari képzések</b>	<u>7,9</u>	1,0		
	<b>08 Mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és állatorvosi tudományok</b>	0,8	2,0		
	<b>09 Egészségügy és szociális gondoskodás</b>	19,0	19,1		
	<b>10 Szolgáltatások</b>	3,2	0,5		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

### 5.3.3. Tanulmányi többletmunka mint eredményességi mutató

Korábbi kutatások (Pusztai, 2004; 2011; 2015; Szemerszki, 2015) igazolják, hogy az eredményesség mérése céljából érdemes feltérképezni, hogy a hallgatók végeztek-e valamilyen tanulmányi többletmunkát. A válaszadók 16,8%-a egyetemi tanulmányai alatt adott magánórákat. Az egykori hallgatók 9,5%-a készített OTDK-dolgozatot vagy posztert, 9,2%-a előadott vagy bemutatott posztert konferencián, szintén 9,2%-a részesült érdemösztöndíjban. 9,2%-uk pedig részt vett tehetséggondozó ösztöndíjprogramban. 8,7%-uk jelentetett meg tudományos publikációt, vagy rendelkezett valamilyen önálló alkotással (program, alkalmazás, művészeti alkotás). A megkérdezettek 4%-a részesült érdemösztöndíjban, 6,1%-a pedig évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltött be.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a tanulmányi többletmunka és a végleges letelepedés összefüggését. Két esetben mutatható ki szignifikáns kapcsolat. Legkevésbé

a Kárpátaljára visszatérő hallgatók voltak aktívak a tanulmányi többletmunkák terén leginkább pedig a külföldön letelepülő hallgatók. Esetükben felülreprezentált (Adj.Resid.=3,9), azok aránya, akik magánórákat adtak/korrepetáltak (33. táblázat).

33. táblázat: A tanulmányi többletmunka és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=333)

	Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig.
<b>Készítettem OTDK-dolgozatot vagy posztert</b>	7,6	13,2	20,8	5,706	0,050
<b>Magánórákat adtam/korrepetáltam</b>	13,2	15,1	<u>45,8</u>	15,503	0,000

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

A vizsgált dimenziók összevonásával készítettünk egy eredményességi indexet, amelynek minimum értéke 0, maximális értéke pedig 7. Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy milyen átlagpontokat értek el a különböző társadalmi-demográfiai háttérrel rendelkező egykori hallgatók. A felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők gyerekei (1,01 és 0,91 pont), a házasságban élők (0,92 pont) és az átlagosnál jobb anyagi helyzetben (1,00 pont) lévő egykori hallgatók a legeredményesebbek a tanulmányi többletmunka metriumát tekintve. A végleges letelepedés és a nemek mentén nem mutatható ki szignifikáns eltérés (34. táblázat).

34. táblázat: A tanulmányi többletmunka indexében elért átlagpontok a legfontosabb társadalmi háttérváltozók mentén

		Tanulmányi többletmunka index (0–7 pont)	F	Sig	N
<b>Anyai iskolai végzettsége</b>	alapfokú	0,65	6,668	0,001	342
	középfokú	0,52			
	felsőfokú	1,01			
<b>Apai iskolai végzettsége</b>	alapfokú	0,78	3,901	0,021	342
	középfokú	0,53			
	felsőfokú	0,91			
<b>Családi állapot</b>	Egyedülálló	0,46	5,418	0,005	344
	Házasságban élők	0,92			
	Párkapcsolatban élők	0,58			
<b>Relatív anyagi helyzet</b>	Az átlagosnál jobb	1,00	3,731	0,025	343
	Nagyjából átlagos	0,56			
	Az átlagosnál rosszabb	0,73			

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk során feltérképeztük, hogy az előkészítő intézet egykori hallgatói milyen képzési szintet vagy szinteket fejeztek be. A megkérdezettek 3,7%-a felsőfokú szakképzésben tanult, 40,9%-a befejezte az alapképzést (BA/BSc), 20,20%-a elvégezte a mesterképzést is, 17,90%-a osztatlan képzésben vett részt. A válaszadók 3,2%-a doktori fokozatot szerzett. 13,5%-a megkezdte főiskolai/egyetemi tanulmányait, de nem fejezte be azt.

Az előkészítő intézet egykori hallgatói leginkább a motiváció (21,3%) és a kitartás (13,8%) hiányát nevezték meg a lemorzsolódás okaként. Az egykori hallgatók 10,6%-a a gyenge előképzettséget és ugyancsak 10,6%-a családi problémákat említi a lemorzsolódás okaként. A hallgatók jelentős része az egyéb válaszlehetőséget jelölte meg: leggyakrabban az anyagi és a szocializációs problémákat és a hallgatói munkavállalást okolják tanulmányaik félbehagyásáért. Eredményeinket igazolják Teichler állításai, aki rávilágít, hogy a hallgatói lemorzsolódás indítékai mögött taktikai döntések, kényszerhelyzetek és szándékos döntések húzódnak (Teichler, 1998). Tinto szerint a lemorzsolódásban az is közrejátszik, hogy a hallgató elszakad korábbi közösségeitől (Tinto, 1975; Uő. 1993). Az előkészítő intézet elvégzését követően az általunk vizsgált hallgatók kiszakadtak a kárpátaljai és külhoni magyar hallgatótársaik közösségéből. Az új környezet és az anyaországi egyetemi/főiskolai hallgatók közé való beilleszkedés nehézségekkel járt, s esetenként hallgatói lemorzsolódáshoz vezetett. Több hallgató a felsőoktatási intézményt és a felsőoktatási rendszert okolta tanulmányai félbehagyásáért. Meg kell azonban jegyezni, hogy az előkészítő intézet első határon túli végzős évfolyama könnyített felvételi vizsgával kerülhetett be a magyarországi felsőoktatási intézményekbe. A bemeneti követelmények enyhítése következtében a sikeres felvételt gyakran alacsony tanulmányi eredmények, évisméltések és hallgatói lemorzsolódás követték (Mesterházy, 2003).

A végleges letelepedés és a képzési szintek összehasonlításánál három változó esetében mutatható ki szignifikáns összefüggés. A Kárpátaljára visszatérők esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,9) azok aránya, akik nem jutottak be felsőoktatási intézményekbe. A Magyarországon élők legnagyobb arányban elvégeztek valamilyen képzési szintet (Adj.Resid.=2,1). A külföldön élők legnagyobb hányada (92%) szintén abszolválta valamilyen képzési szintet. Azok többsége, akik hazatértek Kárpátaljára (73%), nem végezték el az alapképzést. A Magyarországon élők körében felülreprezentált azok aránya, akik befejezték a BA/BSc-képzést (Adj.Resid.=2,1). A

Kárpátalján és a külföldön élők esetében felülreprezentáltak a doktori fokozattal rendelkező egykori hallgatók. Az eloszlásokat a 35. táblázat szemlélteti.

35. táblázat: A képzési szintek és a végleges letelepedés összevetése (%) (N=344)

	Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Milyen típusú képzéseken tanult, amelyeket befejezett?	76,5	<u>89,2</u>	92,0	8,289	0,01
<b>semmilyen</b>	<u>23,5</u>	10,8	8,0		6
	<u>73,5</u>	56,2	56,0	6,836	0,03
<b>BA/BSc</b>	26,5	<u>43,8</u>	44,0		3
	92,6	99,2	84,0	21,70	0,00
<b>PhD</b>	<u>7,4</u>	0,8	<u>16,0</u>	4	0

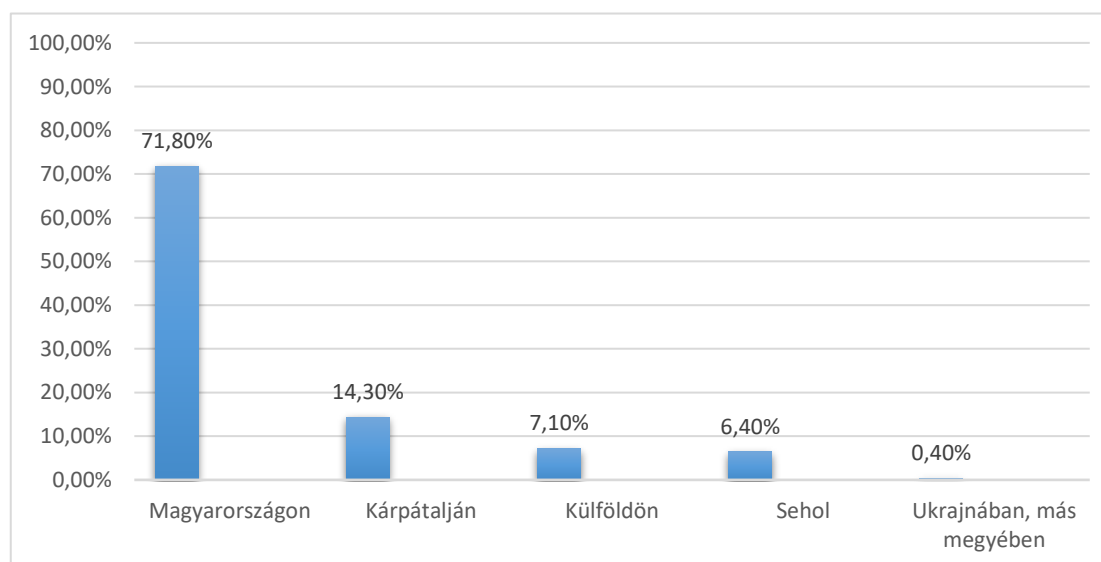
\*Az aláhúzva szereplő értékeknek az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

#### 5.3.4. Munkaerőpiaci elhelyezkedés

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók hol helyezkedtek el a munkaerőpiacon. A vizsgált célcsoport 71,8%-a Magyarországon helyezkedett el. 14,3% dolgozik Kárpátalján, 7,1% külföldön, 6,4% pedig nem tudott elhelyezkedni (30. ábra).

30. ábra: A munkaerőpiaci elhelyezkedés helyszíne (N=348)



Forrás: saját szerkesztés.

Szignifikáns összefüggést tapasztalhatunk a végleges letelepedés és a munkahelyi elhelyezkedés között. Az egykori hallgatók döntő többsége ott telepedett le, ahol sikerült elhelyezkednie. A Kárpátaljára hazatérők 80,4%-a szülőföldjén helyezkedett el, de

esetükben azok aránya is felülreprezentált (Adj.Resid.=2,1), akik sehol nem tudtak munkába állni (36. táblázat). Ez is igazolja azt az eredményünket, miszerint a továbbtanulási és a munkahelyi kudarc hazatérésre ösztönzi az egykori hallgatókat.

36. táblázat: Az elhelyezkedés helyszíne és a végleges letelepedés összevetése (%). (N=347)

		Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Hol sikerült elhelyezkedni?	<b>Kárpátalján</b>	<u>80,4</u>	1,5	0,0	34,148	0,000
	<b>Ukrajnában más megyében</b>	0,0	0,0	4,5		
	<b>Magyarországon</b>	6,5	<u>93,5</u>	18,2		
	<b>Külföldön</b>	2,2	2,0	<u>68,2</u>		
	<b>Sehol</b>	<u>10,9</u>	3,0	9,1		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknek az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk az elhelyezkedés és az érettségi korszakolásának összefüggését. A 2008 előtt érettségiző hallgatók körében felülreprezentált azok aránya (Adj.Resid.=4,0), akik Kárpátalján találtak munkát, ugyanakkor döntő többségük Magyarországon helyezkedett el. A 2008 után érettségizettek 75,5%-a Magyarországot választotta végleges letelepedése helyszínéül. 2008 után még kevesebb hallgató tért vissza szülőföldjére (37. táblázat). Ez arra utalhat, hogy a munkahelyi elhelyezkedést még inkább az ukrán nyelvtudáshoz kötötték.

37. táblázat: Az érettségi korszakolása és az elhelyezkedés helyszínének összevetése (%). (N=335.)

		2008 előtt	2008 után	Chi-négyzet	Sig
Hol sikerült elhelyezkedni?	<b>Kárpátalján</b>	<u>21,0</u>	3,8	35,550	0,000
	<b>Ukrajnában más megyében</b>	0,0	0,9		
	<b>Magyarországon</b>	69,5	75,5		
	<b>Külföldön</b>	8,4	4,7		
	<b>Sehol</b>	1,2	<u>15,1</u>		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknek az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Kutatásunk fontos szegmense a tanulmányok befejezését követő munkaerőpiaci elhelyezkedés. A megkérdezettek 66,7%-a 2–4 hónap alatt helyezkedett el. 12,9%-uk

pedig 6 hónap alatt talált munkát. A válaszadók 7,2%-ának egy évbe, 13,3%-nak pedig több mint egy évig tartott a munkakeresés ideje. Összehasonlítva a munkakeresés idejét a végleges letelepedéssel, elmondható, hogy a Kárpátaljára hazatérők és a Magyarországon letelepülők több mint fele 2–4 hónap alatt elhelyezkedett. A külföldön élők 47,4%-a szintén 2–4 hónap alatt talált munkát, azonban esetükben felülreprezentált azok aránya, akiknél több mint egy évig tartott a munkakeresés szakasza (38. táblázat). Ebben szerepet játszhat, hogy míg a Magyarországon élők már megismerték a magyar viszonyokat, addig a külföldre költözőknek szembe kellett nézniük az új társadalmi környezetbe való beilleszkedés kihívásaival.

38. táblázat: A munkaerőpiaci elhelyezkedési időtartam és a végleges letelepedés összevetése (N=325)

		Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig
Diploma-szerzést követően mennyi idő után sikerül munkát találni?	<b>2–4 hónap</b>	61,0	<u>69,8</u>	47,4	13,644	0,034
	<b>6 hónap</b>	9,8	13,8	10,5		
	<b>Egy év</b>	12,2	6,3	5,3		
	<b>Több mint egy év</b>	17,1	10,1	<u>36,8</u>		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknel az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Szczepnasky még az 1970-es évek előtt kifejtette, hogy az eredményesség megállapítása során figyelembe kell venni a szakiránynak megfelelő munkaerőpiaci elhelyezkedést (Szczepnasky, 1969). A munkaerőpiaci elhelyezkedés nagyban befolyásolja a végleges letelepedés döntését. Sok esetben a képzett fiatalok azért nem térnek vissza szülőföldjükre, mert ott nem tudnak képesítésüknek megfelelően elhelyezkedni. Egyes szakterületeken nem léteznek olyan pozíciók, amit egy jól képzett fiatal betölthetne szülőföldjén. A végleges letelepedés és a szakmában való elhelyezkedés között szignifikáns összefüggés mutatható ki. A Kárpátaljára hazatérő egykori hallgatók kevéssel több mint fele (52,2%) képesítésének megfelelően helyezkedett el, 47,8% azonban szülőföldjén nem szakmájában dolgozik. A Magyarországon letelepülők jelentős hányada (60,2%) helyezkedett el képesítésének megfelelően. A külföldön élők döntő többsége (71,4%) nem szakmájában dolgozik. Eredményünk arra utal, hogy a munkavállalásból fakadó rövidtávú haszonszerzés felülírja a szakmában való

elhelyezkedés igényét. Ebben az esetben példaként említhető John Ogbu már röviden vázolt kulturális ökológiai elmélete. Ogbu a *bevándorló* vagy *önkéntes kisebbség* fogalommal határolja le azon kisebbségeket, akik szabad akaratukból választottak egy olyan országot lakhelyként, ahol kisebbségi létbe kerültek (Ogbu, 1978). Felmérésünkben beigazolódni látszik Ogbu elmélete, miszerint az önkéntes kisebbségek a kevésbé megfizetett munkákat is hajlandóak elvállalni, mivel otthoni lehetőségeikhez képest erre is előrelépésként tekintenek. Ezt támasztja alá a jelenlegi főfoglalkozás és a végleges letelepedés összevetése is. A külföldön élők körében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,2) azok aránya, akik alkalmi munkából élnek (4,5%). A külföldön élők között mindenki dolgozik, a Kárpátaljára visszatérők 4,3%-a munkanélküli. A legtöbb egykori hallgató beosztott alkalmazottként dolgozik. Az eloszlásokat a 39. táblázat szemlélteti.

39. táblázat: A szakmában való elhelyezkedés és a jelenlegi főfoglalkozás összevetése a végleges letelepedéssel (%)

		Kárpátalja	Magyarors zág	Külföld	Chi- négyzet	Sig.
Képesítésnek megfelelően szakmájában helyezkedett el?	<b>Igen</b>	52,2	<u>60,2</u>	28,6	8,125	0,017
	<b>Nem</b>	47,8	39,8	<u>71,4</u>		
Mi a jelenlegi főfoglalkozása?	<b>beosztott</b>	61,7	55,6	50,0	24,86	0,036
	<b>vezető pozíció</b>	8,5	11,7	13,6		
	<b>alkalmi munka</b>	0,0	0,5	<u>4,5</u>		
	<b>vállalkozó</b>	19,1	8,4	22,7		
	<b>hallgató</b>	2,1	10,7	0,0		
	<b>munkanélküli</b>	4,3	0,9	0,0		
	<b>GYES</b>	0,0	7,0	4,5		
	<b>egyéb</b>	4,3	5,1	4,5		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

### 5.3.5. Összegzésül az eredményességvizsgálatról

Jelen fejezetben a Balassi Intézet egyetemei előkészítő képzésén tanuló egykori hallgatók felsőoktatási pályafutását, eredményességét és munkaerőpiaci elhelyezkedését vizsgáltuk. Feltártuk, hogy melyek voltak azok a motivációs tényezők, amelyek hatással voltak az előkészítő képzés intézményválasztására, illetve a felsőoktatási intézmény- és

szakválasztásra. Megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek vannak a továbbtanulási motivációkban a végleges letelepedés mentén. A Magyarországon élő egykori hallgatókat leginkább az motiválta, hogy a diplomaszerezést követően az anyaországban tudjanak elhelyezkedni, s jól jövedelmező állást találjanak. A Kárpátaljára hazatérőket az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége és a szülőföldi elhelyezkedés sarkallta leginkább a továbbtanulásra. A felsorolt tényezők legkevésbé a külföldön élőket motiválták.

Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók melyik magyarországi felsőoktatási intézményekben folytatták tanulmányaikat és milyen szakirányokat választottak. Az egykori előkészítő hallgatók körében az Eötvös Loránd Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem volt a legnépszerűbb. Szakválasztás tekintetében legnagyobb arányban humán tudományok és orvosi tudományok szakirányt választottak. 4,4% állam- és jogtudomány szakirányban folytatta tanulmányait. A szakválasztás jelentős mértékben befolyásolja a végleges letelepedést. Egyes szűk szakterületeken például nem léteznek olyan pozíciók, amit egy jól képzett fiatal betölthetne Kárpátalján. Egy nagyvárosban sokkal nagyobb eséllyel tud olyan pozíciót találni, ahol képezésének megfelelően elhelyezkedne. Az is befolyásoló tényező, hogy a magasan képzett embereknek nincs lehetőségük szülőföldjükön gyakorolni szakmájukat, mivel diplomájuk nem illeszkedik a kárpátaljai munkaerőpiac feltételeihez. Például a Magyarországon végzett jogászok nem ismerik az ukrainai jogi szaknyelvet vagy jogszabályokat.

A tanulmányi eredményességet a nyelvvizsga létével, a tanulmányi többletmunkával és a sikeres munkaerőpiaci elhelyezkedéssel vizsgáltuk. E kérdéseket megvizsgáltuk a legfontosabb társadalmi háttérváltozók és a végleges letelepedés mentén. Az eredmények azt tükrözik, hogy bebizonyosodott negyedik hipotézisünk, miszerint *A Magyarországon maradt hallgatók eredményesebb tanulmányi pályafutással bírnak, mint azok, akik hazatértek Kárpátaljára.*

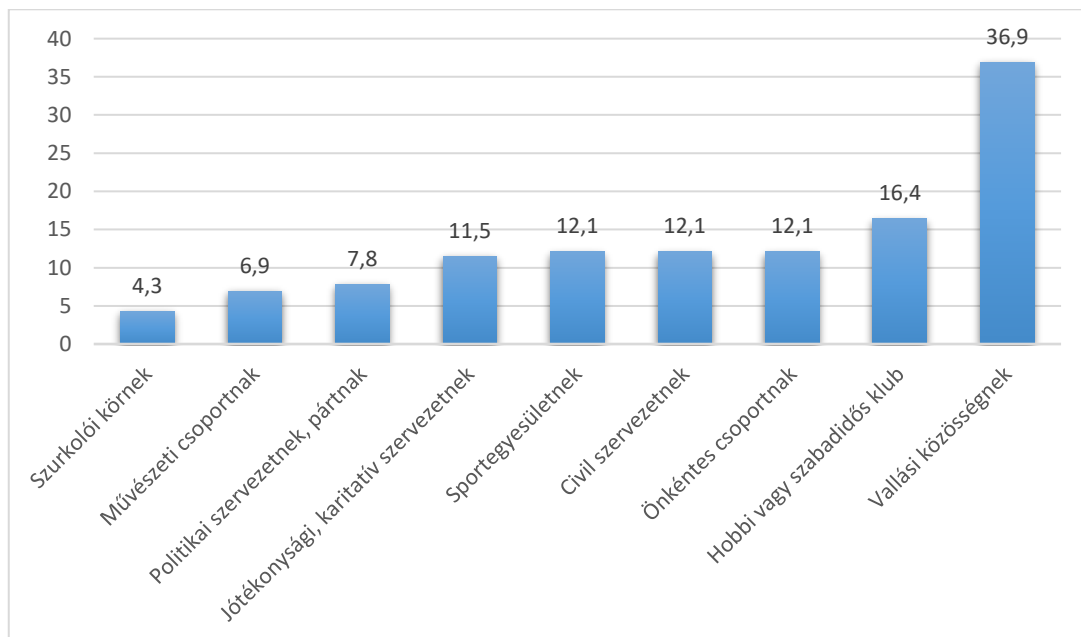
## 5.4. A vizsgált hallgatók társadalmi integrációja

Jelen fejezetben a társadalmi integrációt vizsgáljuk, amely nagy szerepet játszik mind a célországban, mind a küldő országban letelepülő mobilis hallgatók körében. Annak ellenére, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók az anyaországgal azonos nyelvi és kulturális háttérrel rendelkeznek, a magyarországi társadalomba való beilleszkedésük számos esetben akadályokba ütközik: a mobilitás sokszor együtt jár az otthoni kapcsolatok feladásával, az új kapcsolatok kiépítésének sikere pedig nem megjósolható. A célország társadalmi környezetéhez való sikeres alkalmazkodás nem minden esetben automatikus mechanizmus.

### 5.4.1. Az egykori hallgatók szervezeti tagságban való részvétele

Mivel a szervezeti vagy egyesületi tagság a társadalmi integráció egyik mutatója (Gödri, 2010), kérdőíves kutatásunk során feltérképeztük, hogy az egykori hallgatók milyen csoportoknak és szervezeteknek a tagjai. A szervezeti és egyesületi tagság integrációt ösztönző tényezőként funkcionálhat (Angelusz – Tardos, 1998). A megkérdezettek elsősorban vallási közösségeknek (36,9%) vagy szabadidős kluboknak (16,4%) a tagjai. Az egykori hallgatók legkisebb arányban a művészeti csoportokhoz (6,9%) és a szurkolói körökhöz (4,3%) csatlakoztak (31. ábra).

31. ábra: A szervezeti tagságban való részvétel (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a szervezeti tagság és a végleges letelepedés összefüggését. Öt esetben mutatható ki szignifikáns kapcsolat. A Kárpátaljára hazatérők 61,8%-a tagja valamilyen vallási közösségnek (Adj.Resid.=4,7). A Magyarországon és a külföldön élők számottevő része (Magyarország: 67,3%, külföld: 88,0% [Adj.Resid.=2,7]) nem alakít ki tagságot vallási közösségekben. Gereben kutatási eredményei rávilágítanak, hogy a kisebbségi léthelyzet felértékeli a vallásosság és vallásgyakorlás fontosságát, mivel nagy jelentősége van az egyéni és csoportidentitás fennmaradásában (Gereben, 1999). Ezt a megállapítást kutatási eredményeink is alátámasztják: jól látható, hogy a határon túl, esetünkben Kárpátalján élő magyar értelmiség körében számottevően nagyobb a vallásukat gyakorlók, vallási közösségek tagjainak aránya, mint az anyaországban vagy külföldi országban. A vallás és a kisebbségi identitás szoros kapcsolatát bizonyítja az is, hogy a kisebbség vallása eltér a többségi társadalom ortodox vallásától.

A szülőföldjükre hazatérők esetében (14,7%) felülreprezentált (Adj.Resid.=2,8) azok aránya, akik tagjai valamilyen művészeti csoportnak. A Magyarországon letelepedő egykori hallgatók jelentős része (95,2%) és a külföldön élők döntő többsége (92,2%) lakhelyükön semmilyen művészeti csoportnak nem tagja. Az anomália mögött az húzódik, hogy a kisebbségi léthelyzetben élők számára kiemelten fontos szerepet játszik a kultúra megőrzése és továbbadása, ugyanis mindez megóvjá őket a többségi társadalomba való beolvadás veszélyétől (Gereben, 1999).

A Kárpátaljára hazatérő egykori hallgatók esetében erősen felülreprezentált (Adj.Resid.=5,9) azok aránya (25,0%), akik tagjai valamilyen politikai szervezetnek vagy pártnak. Az anyaországban letelepedők számottevő része (96,0%) (Adj.Resid.=4,4) nem tagja politikai szervezetnek. A külföldön élők közül senki nem tagja politikai pártnak vagy szervezetnek. Hasonló tendencia figyelhető meg a civil szervezetek és a jótékonyági, karitatív szervezetek tekintetében. Azok az egykori hallgatók, akik hazatértek Kárpátaljára, jóval nagyobb arányban (25,0%) tagjai civil szervezeteknek, mint Magyarországon (9,6%) vagy külföldön (4,0%) élő egykori diáktársaik. A szülőföldjükre hazatérők körében felülreprezentált (Adj.Resid.=3,0) azok aránya (22,1%), akik tagjai valamilyen jótékonyági karitatív szervezetnek. A Magyarországon élők jóval kisebb arányban (8,4%) tagjai a magyar társadalom ezen intézményeinek, körükben azok aránya felülreprezentált (Adj.Resid.=3,1), akik nem tagjai karitatív egyesületnek. A külföldön élők 16,0%-a tagja valamilyen jótékonyági egyesületnek. A kisebbségi léthelyzetből adódóan a kárpátaljai magyarok fokozott figyelemmel kísérik

szülőföldjük politikai helyzetét. E mögött az húzódik, hogy nap mint nap kénytelenek szembesülni az őket ért hátrányokkal. Ezek közé sorolható az anyanyelvhasználati jogok szűkítése, mind a közigazgatás és mind az oktatás terén. Ugyancsak aktívan foglalkoztatja a kárpátaljai közéletet a kettős állampolgárság és a Beregszász központú magyar járás felállításának kérdése (Kántor, 2013). A kisebbségi helyzetben élő kárpátaljai magyarság anyanyelvi és politikai jogainak megőrzésére törekszik, amely nagyobb politikai és társadalmi aktivitás kifejtését eredményezi. Ettől eltérően azok a hallgatók, akik az anyaországban telepedtek le, nem találkoznak efféle nehézségekkel, hiszen számukra adott az anyanyelvi oktatás és egyéb érdekérvényesítés lehetősége. Az eredmények tükrözik, hogy a magyarországi tanulmányaikat követően külföldön letelepedők kötődnek legkevésbé a fogadó társadalom szervezeteihez és egyesületeihez. Eredményeink alátámasztják Angelusz és Tardos következtetéseit, miszerint a külföldi országokban a szervezeti tagság a kapcsolati hálók kialakításának fontos eleme, de a betelepülők ritkán csatlakoznak az ottani társadalom szervezeteihez és egyesületeihez. (Angelusz – Tardos, 1998). Ezen ponton beigazolódni látszik Durkheim elméletére alapozott ötödik hipotézisünk azon része, *miszerint kárpátaljai társadalomba beágyazódó egykori hallgatók esetében a vallási és egyéb intézmények integrációs tényezőkként funkcionálnak*, egyúttal közvetítik a közösségre érvényes normákat és értékeket (vö. Durkheim, (1893; 1986; 2001). Az eloszlásokat a 40. táblázat szemlélteti.

40. táblázat: A szervezeti tagság és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=344)

Tagság		Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig.
<b>Vallási közösségnek</b>	Igen	<u>61,8</u>	32,7	12,0	26,637	0,000
	Nem	38,2	<u>67,3</u>	<u>88,0</u>		
<b>Művészeti csoportnak</b>	Igen	<u>14,7</u>	4,8	8,0	8,164	0,017
	Nem	85,3	<u>95,2</u>	<u>92,0</u>		
<b>Politikai szervezetnek, pártnak</b>	Igen	<u>25,0</u>	4,0	0,0	34,969	0,000
	Nem	75,0	<u>96,0</u>	100,0		
<b>Civil szervezetnek</b>	Igen	<u>25,0</u>	9,6	4,0	13,592	0,001
	Nem	75,0	<u>90,4</u>	96,0		
<b>Jótekonysági, karitatív szervezetnek</b>	Igen	<u>22,1</u>	8,4	16,0	10,263	0,006
	Nem	77,9	<u>91,6</u>	84,0		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

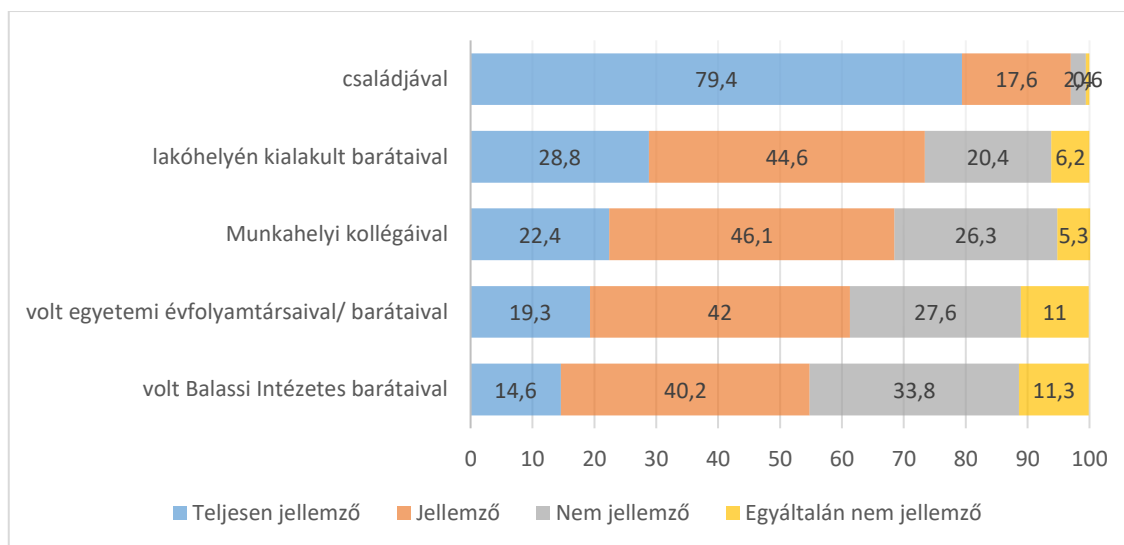
A kilenc változóval mért állandó lakhelyi tagságra egy új változót, indexet hoztunk létre, melynek minimum értéke nulla, ha valaki egyik szervezetnek és egyesületnek sem tagja,

maximum értéke hét, mivel adatbázisunkban nem szerepel olyan személy, aki mind a kilenc szervezetnek tagja lenne. A megkérdezettek jelentős része (43,8%) egyetlen szakmai, társadalmi szervezetnek, klubnak vagy egyesületnek sem tagja. A kérdőívkitöltők 56,2%-a adott számot arról, hogy rendelkezik valamilyen tagsággal. A társadalmi integráció és a végleges letelepedés mentén fellelhető a szignifikáns különbség ( $p=0,000$ ). A Kárpátaljára hazatérő egykori hallgatók rendelkeznek a legmagasabb integrációs indexszel, ők átlagosan két szervezetnek a tagjai. A Magyarországon letelepülők átlagosan egy szervezetnek vagy egyesületnek a tagjai. A külföldön élők átlagosan kevesebb, mint egy szervezetnek a tagja. Korábbi kutatások (Angelusz – Tardos, 1998; Gödri, 2005) igazolják, hogy a bevándorlók kevésbé kötődnek a fogadó társadalom szervezeteihez vagy egyesületeihez. Ez a megállapítás a Kárpátaljáról származó egykori hallgatókra is igaz: külföldön, bevándorlóként jóval kevésbé kötődnek szervezetekhez és egyesületekhez, mint szülőföldjükön, hazatérőként. Ez azzal is magyarázható, hogy a külhoni magyarság körében, úgy Kárpátalján is, jelen van a tradicionális értékrend, amelyben kiemelt szerepet játszanak az egyházi szervezetek (Szarvas, 2014). Ezen kívül Kárpátalján az elmúlt években felerősödött a szervezeti mozgósítás, melyek egyik célja a védekezés a nyelvi jogfosztás ellen.

#### **5.4.2. A vizsgált hallgatók kapcsolathálózata a letelepedés mentén**

A személyes kapcsolatháló a társadalmi tőke egyik típusa. Kutatásunk során feltérképeztük, hogy az egykori hallgatók kikkel tartanak közeli kapcsolatot. A válaszadók döntő többsége (79,4%) leginkább családjával tart szoros kapcsolatot. 28,8% a lakóhelyén kialakult barátaival, 22,4% a munkahelyi kollégáival, 19,3% pedig volt egyetemi évfolyamtársaival és barátaival tart leginkább kapcsolatot. Legkevesbé a Balassi Intézetben együtt tanuló csoporttársakkal és barátokkal tartanak szoros kapcsolatot, azonban 40,2%-ra mégis jellemző, hogy még tart velük kapcsolatot (32. ábra).

32. ábra: Kapcsolattartási jellemzők (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

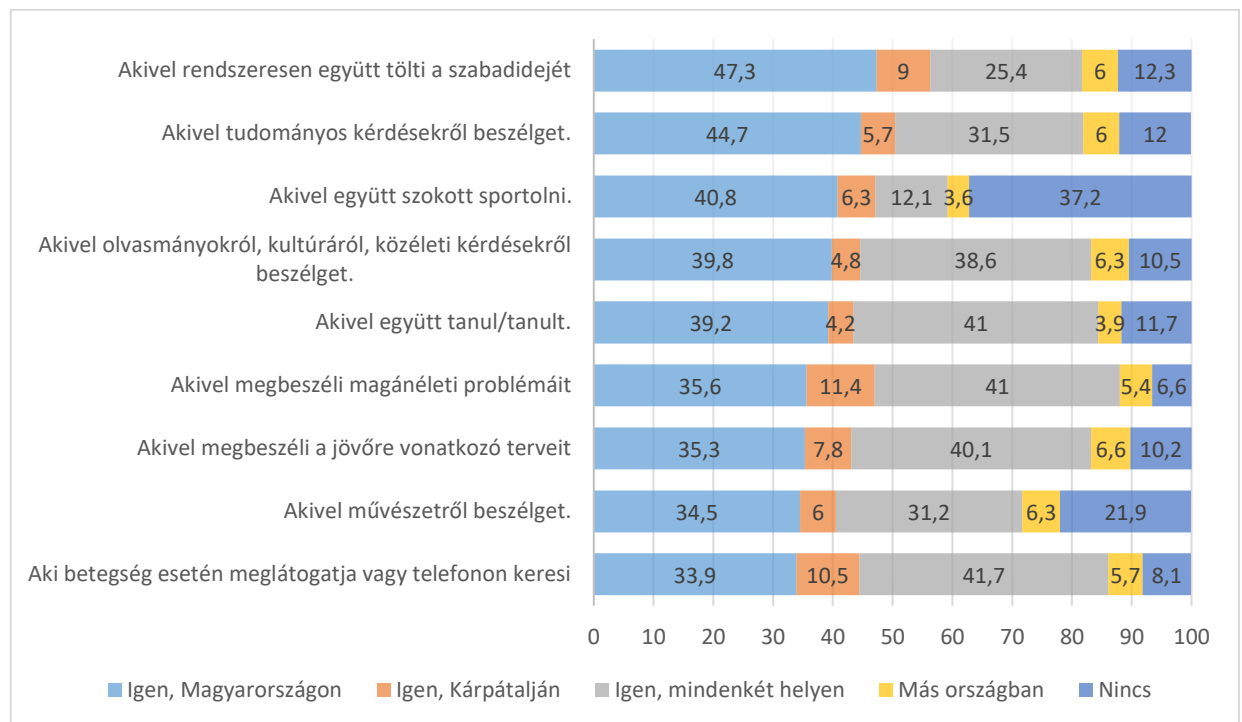
Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a végleges letelepedés összefüggését a közeli kapcsolati jellemzőkkel, de ebben az esetben nem mutatható ki szignifikáns összefüggés. Durkheim elméletére alapozott ötödik hipotézisünk azon része, miszerint a családi közösség integrációs ereje jelentős szerepet játszik az egykori hallgatók kárpátaljai társadalomba való begyázódásában nem igazolódott. Feltehetően ez annak köszönhető, hogy a családtagokkal való kapcsolattartás nemcsak a hazatérőknél valósul meg. Az online technikai vívmányoknak köszönhetően a Magyarországon és a külföldön élők is napi kapcsolatot tudnak létesíteni családtagjaikkal és hozzátartozóikkal. Ezen kívül Gödri (2007) rávilágít, hogy a Magyarországgal határos országokból érkezők jelentős része rendelkezik az anyaországba települt családtaggal.

A társas interakciók képet nyújtanak a vizsgált személy társadalmi környezetéről és begyázódásáról. A társadalmi környezet feltérképezése céljából megkérdeztük, hogy a válaszadók körében vannak-e olyan személyek, akikhez fordulhatnak különböző élethelyzetekben. Mivel a társadalmi integráció és a kapcsolatháló fontos szerepet játszik a mobilitás, illetve a végleges letelepedés kialakításában és folyamatában, felmértük, hogy ezek a kapcsolatok hol találhatóak.

A megkérdezettek 47,3%-nál Magyarországon él az a személy, akivel együtt tölti szabadidejét. 25,4%-nak Magyarországon és Kárpátalján is van ilyen jellegű kapcsolata. Az egykori hallgatók 44,7%-a válaszolta azt, hogy Magyarországon van olyan barátja, akivel tudományos kérdésekről tudnak beszélgetni. 40,8%-nak az anyaországban van olyan barátja, akivel együtt szokott sportolni. Viszonylag magas azok aránya (37,2%),

akiknek nincs olyan személy az életükben, akikkel együtt sportolnának. 39,8%-nak Magyarországon élnek azon barátaik, akikkel olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről tud beszélgetni. 38,6%-nak Magyarországon és Kárpátalján is van ilyen kapcsolata. A válaszoló egykori hallgatók 41%-ának az anyaországban és szülőföldjén is van olyan barátja, akivel együtt tanul vagy tanult. Szintén 41%-nak mindkét országban van olyan személy az életében, akivel megbeszélheti a magánéleti problémáit. A jövőre vonatkozó terveket legnagyobb arányban (40,1%) mindkét országban élő barátokkal megvitatják. Feltehetően velük a hazatérés és a végleges kivándorlás esélyeit is fontolóra veszik. Művészetről leginkább (31,2%) a Magyarországon élő barátokkal beszélgetnek. 41,7% mondta azt, hogy mindkét helyen él olyan barátja, aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi. Legkisebb arányban Kárpátalján és más külföldi országokban rendelkeznek társas támogatottsággal (33. ábra).

33. ábra: Társas támogatottság megoszlása (N=347)



Forrás: saját szerkesztés.

A társas támogatottság a sikeres társadalmi beilleszkedés egyik mutatója (Gödri – Tóth, 2005). A társadalmi támogatás szempontjából meghatározó a személyes kapcsolatháló mérete, sűrűsége, a kapcsolatok erőssége és típusa, a kapcsolattartás gyakorisága, valamint a háló tagjainak hasonlósága, illetve különbözősége. Minél több tagja van a vizsgált személy személyes kapcsolathálójának, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a

tagok több támogatást tudnak adni. A kapcsolatháló sűrűsége pozitív hatású azáltal, hogy a társadalmi integrációnak köszönhetően segít megőrizni a mentális egészséget (Durkheim, 1978; Wellman – Frank, 2001). Ennek tükrében chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a végleges letelepedés és a társas támogatottság összefüggését több dimenzió mentén. Minden esetben szignifikáns kapcsolat mutatható ki. A Kárpátalján élők leginkább (34,4%) szülőföldjükön tudhatnak magukénak olyan barátot, akikkel rendszeresen együtt töltik szabadidejüket, de esetükben azok aránya (25,0%) is felülreprezentált, akik nem rendelkeznek ilyen közeli kapcsolattal. A Magyarországon letelepülők leginkább Magyarországon (59,6%), a külföldön élők pedig leginkább a külföldiekkel (58,3%) alakítanak ki ilyen típusú kapcsolatot. A tudományos beszélgetőpartner tekintetében jól kirajzolódik, hogy a szülőföldjükre visszatérők leginkább Kárpátalján rendelkeznek ilyen kapcsolattal, de körükben felülreprezentált azok aránya is, akik Magyarországon ápolnak ilyen jellegű viszonyt. Hasonló eredmény mutatkozik a sportolási társaság vonatkozásában: felülreprezentált azok aránya, akik hazatértek szülőföldjükre, de azok száma is kiemelten magas, akik Magyarországon építettek ki ilyen jellegű kapcsolatot. Az eloszlásokat a 41. táblázat szemlélteti.

41. táblázat: Társas támogatottság a szabadidős tevékenységekben, a tudományban és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=338)

		Kárpátalja	Magyaror- szág	Külföld	Chi- négyzet	Sig.
<b>Akivel rendszeresen együtt tölti szabadidejét</b>	Kapcsolat Magyarországon	14,1	<u>59,6</u>	12,5	215,0	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>34,4</u>	3,3	0,0		
	Mindkét helyen	26,6	24,9	25,0		
	Más országban	0,0	2,4	<u>58,3</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	<u>25,0</u>	9,8	4,2		
<b>Akivel tudományos kérdésekről beszélget</b>	Kapcsolat Magyarországon	12,5	<u>56,6</u>	12,5	129,9	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>20,3</u>	2,0	4,2		
	Mindkét helyen	<u>54,7</u>	24,6	37,5		
	Más országban	0,0	4,1	<u>41,7</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	12,5	12,7	4,2		
<b>Akivel együtt szokott sportolni</b>	Kapcsolat Magyarországon	11,1	<u>52,3</u>	4,2	161,7	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>25,4</u>	1,2	8,3		
	Mindkét helyen	17,5	9,9	16,7		
	Más országban	0,0	1,2	<u>37,5</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	46,0	35,4	33,3		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Ha azt a kapcsolatot vesszük figyelembe, melyben megbeszélhetik magánéleti problémáikat, elmondható, hogy a Kárpátaljára hazatérők esetében erősen felülreprezentált (Adj.Resid.=4,7) azok aránya (28,1%), akik ilyen viszonyt szülőföldjükön ápolnak, és kiemelkedő (Adj.Resid.=4,7) azok aránya (15,1%), akiknek nincs ilyen erős kötésű kapcsolata. A Magyarországon élők közül felülreprezentált (Adj.Resid.=5,6) azok aránya (44,5%), akik az anyaországban rendelkeznek olyan baráttal, akivel megbeszélhetik magánéleti problémáikat. A külföldön letelepedő egykori hallgatók 37,5%-a (Adj.Resid.=7,2) pedig külföldön ápol ilyen kapcsolatot. Ugyanez a tendencia figyelhető meg egyéb szoros kapcsolattípusoknál is: akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveket, vagy aki betegség esetén meglátogatja, esetleg telefonon keresi (42. táblázat).

42. táblázat: A személyes kapcsolatok és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=338)

		Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig.
<b>Akivel megbeszéli magánéleti problémáit</b>	Kapcsolat Magyarországon	10,9	<u>44,5</u>	12,5	100,0	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>28,1</u>	7,3	8,3		
	Mindkét helyen	45,3	40,0	37,5		
	Más országban	0,0	3,7	<u>37,5</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	<u>15,6</u>	4,5	4,2		
<b>Akivel megbeszéli jövőre vonatkozó terveit</b>	Kapcsolat Magyarországon	9,4	<u>45,3</u>	4,2	127,5	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>25,0</u>	4,1	0,0		
	Mindkét helyen	42,2	39,2	41,7		
	Más országban	1,6	4,1	<u>45,8</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	<u>21,9</u>	7,3	8,3		
<b>Aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi</b>	Kapcsolat Magyarországon	7,8	<u>43,4</u>	8,3	179,1	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>39,1</u>	3,7	4,2		
	Mindkét helyen	39,1	43,4	29,2		
	Más országban	0,0	2,9	<u>50,0</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	<u>14,1</u>	6,6	8,3		

\*Az aláhúzva szereplő értékeknel az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a szabadidő, sport és tudományos beszélgetés esetén a magyarországi kapcsolatok aránya a legmagasabb. A bizalmas kapcsolatok tekintetében (magánéleti problémák, jövőkép, betegség esetén látogatás) alacsonyabb a magyarországi kapcsolatok szerepe, s viszonylag magas a hazai kapcsolatok jelentősége. A nagy arányú rokoni kapcsolatokkal rendelkező hálózatok többnyire erős kötésűek is. Számos szociológiai elmélet támasztja alá azt az állítást, hogy az erős kötésű hálózatok erős normarendszerrel, jobb kommunikációval, kontrollal, és védelemmel rendelkeznek (Durkheim, 2000; Fischer, 1982).

A kulturális kapcsolatok (akivel olvasmányokról, közéleti kérdésekről, művészetről beszélnek) esetén jól kirajzolódik, hogy a szülőföldjükre visszatérők leginkább Kárpátalján rendelkeznek ilyen kapcsolattal, de körükben felülreprezentált

azok aránya is, akik mindkét helyen (Kárpátalján és Magyarországon) ápolnak ilyen jellegű kapcsolatot. A Kárpátalján élők csoporttársaikkal legnagyobb arányban mindkét helyen tartják a kapcsolatot. Ez összhangban van korábbi eredményünkkel, miszerint az általunk vizsgált hallgatók is úgynevezett *lebegő életmódot* folytatnak. A Magyarországon élőknel felülreprezentált azok aránya, akik anyaországi csoporttársaikkal tartják a kapcsolatot (43. táblázat).

43. táblázat: A kulturális kapcsolatok és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=338)

		Kárpátalja	Magyaror- szág	Külföld	Chi- négyzet	Sig.
<b>Akivel olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget</b>	Kapcsolat Magyarországon	14,1	<u>50,2</u>	4,2	111,3	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>17,2</u>	1,6	4,2		
	Mindkét helyen	<u>56,2</u>	34,3	33,3		
	Más országban	0,0	4,5	<u>41,7</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	12,5	9,4	16,7		
<b>Akivel művészetről beszélget</b>	Kapcsolat Magyarországon	9,4	<u>44,7</u>	0,0	119,4	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>18,8</u>	2,9	4,2		
	Mindkét helyen	<u>42,2</u>	28,7	25,0		
	Más országban	0,0	4,2	<u>45,8</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	29,7	19,7	25,0		
<b>Akivel együtt tanult</b>	Kapcsolat Magyarországon	20,3	<u>46,9</u>	12,5	79,9	0,000
	Kapcsolat Kárpátalján	<u>14,1</u>	2,0	0,0		
	Mindkét helyen	46,9	38,8	45,8		
	Más országban	0,0	2,4	<u>29,2</u>		
	Nincs ilyen kapcsolat	18,8	9,8	12,5		

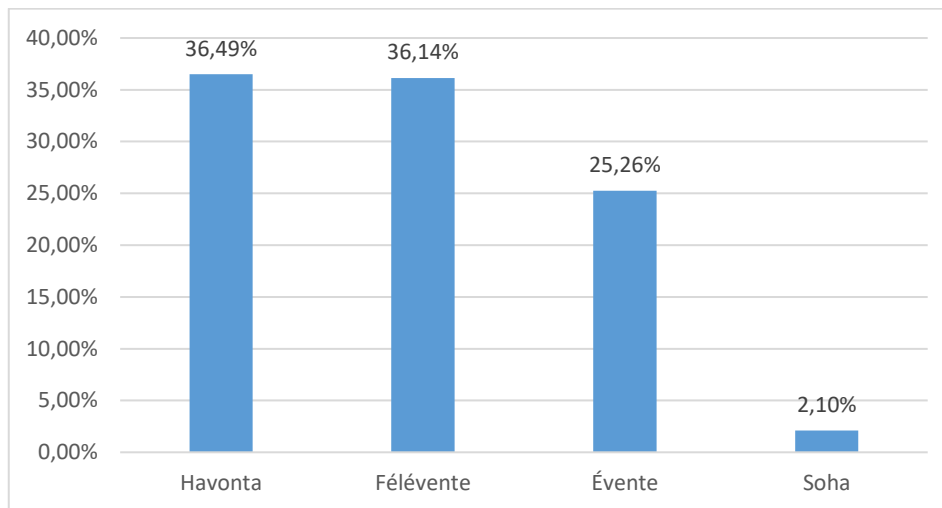
\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

Eredményeink alapján jól kirajzolódik, hogy a Magyarországon maradt kárpátaljai hallgatóknak sikerült beilleszkedni a magyar társadalomba. Mindegyik kapcsolattípus esetében felülreprezentált azok aránya, akik Magyarországon élnek. Eredményünk alátámasztja Coleman társadalmi tőkeelméletét, miszerint az iskolai folyamatok döntően hatnak a társadalmi kapcsolatokra (Coleman, 1994). Nagy valószínűség szerint a vizsgált

hallgatók magyarországi társadalmi beágyazódását a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzése mint intézmény is elősegítette. Tödt (1987) szerint az intézmények az orientáló funkcióval rendelkeznek, a társadalomban való eligazodást segítik, ezáltal normákat nyújtanak a közösség tagjai számára. Az anyaországban maradt hallgatók kevésbé ápolják a kapcsolatot szülőföldjük közösségével: 36,49% havonta, 36,14% félévente, 25,26% csak évente és 2,10% soha nem tér haza látogatóba szülőföldjére (34. ábra).

34. ábra: A szülőföldre látogatás gyakorisága (N=285)



Forrás: saját szerkesztés.

#### 5.4.3. Összegzésül az egykori hallgatók társadalmi beágyazódásáról

A tanulás befejezését követően a Kárpátaljára visszatért hallgatók körében több esetben is kimutatható, hogy felülreprezenált azok aránya, akik nem rendelkeznek különböző erős kötésű kapcsolatokkal. Szakmai viszonyokat ugyan kialakítottak szülőföldjükön, de nem égették fel ilyen jellegű anyaországi kapcsolataikat sem. Szentannai (2001) kutatási eredményei alapján kiemeli, hogy a hazatérés az esetek jelentős részében nem tekinthető véglegesnek. Sokan ún. „lebegő életmódot” alakítanak ki, amelynek során a hazatérő hallgatók megtartják az anyaországi szakmai és személyes kapcsolataikat, készen állva arra, hogy szükség esetén a Magyarországra történő migrációt válasszák (Szentannai, 2001; Feischmidt – Zakariás, 2010). Nagy valószínűséggel az általunk vizsgált hallgatók esetében is kimutatható a „lebegő életmód” alkalmazása. Jelen eredményünkben kirajzolódik Bourdieu társadalmi tőkeelmélete, melyben rávilágít, hogy a társadalmi tőkét az élő kapcsolatok termelik újjá, s a szereplők kapcsolataik révén erősíthetik társadalmi

státusukat (Bourdieu, 1999). A Kárpátaljára visszatérő egykori hallgatók külföldi kapcsolatokat szinte semmilyen tekintetben nem alakítanak ki.

Eredményeink igazolják ötödik hipotézisünk azon részét, hogy a vallási, kulturális, társadalmi intézményekhez kötődő közösségek integrációs tényezőként hatnak az egykori hallgatók kárpátaljai társadalomba való beágyazódására. Ezzel szemben a családi közösségek integrációs szerepe nem játszik hangsúlyos szerepet a szülőföldi társadalomba való visszaágyazódásban.

Hatodik hipotézisünk pedig, miszerint „*az anyaországban maradt hallgatók szélesebb kapcsolati hálójával rendelkeznek, mint hazatérő diáktársaik*” beigazolódott. Gödri és Tóth kutatási eredményei rámutatnak, hogy a fiatalabb generációhoz tartozó bevándorlók a fogadó társadalomban már rendelkezhetnek családi, rokoni, baráti kapcsolatokkal (Gödri – Tóth, 2005). Fawcett rávilágít, hogy az említett erős kötések elvándorlásra sarkallják a migráció esélyét fontolgató személyt (Fawcett, 1989). A migrációra ösztönző kapcsolatoknál fontos figyelembe venni az előttük álló pozitív migrációs modellt. Számos esetben az azonos helyzetben lévő bevándorlók szoros kapcsolathálót alakítanak ki. Feltehetően a már meglévő kapcsolatok, az azonos nyelvhasználat és a közös kulturális értékek miatt rendelkeznek az anyaországban élő egykori hallgatók szélesebb kapcsolati hálójával.

## **5.5. Szülőföld iránti elköteleződés és magyarságtudat mint végleges letelepedést és társadalmi beágyazódást befolyásoló tényezők**

Jelen fejezet a kárpátaljai magyarok szülőföld iránti elköteleződését, nemzeti identitását és magyarságtudatát kívánja bemutatni. Választ keresünk arra, hogy milyen különbségek és hasonlóságok találhatók a Balassi Intézet előkészítő képzésén résztvevő egykori kárpátaljai hallgatók magyarságtudatában, illetve szülőföld iránti elköteleződésében. Mindezt annak mentén vizsgáljuk, hogy az egykori hallgatók hol telepedtek le.

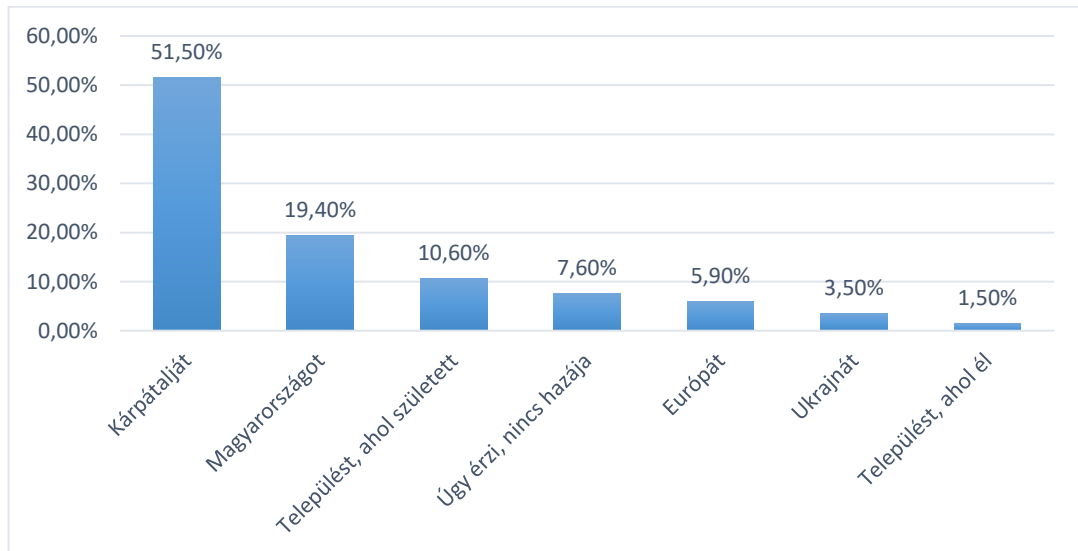
### **5.5.1. A szülőföld iránti elköteleződés és a magyarságtudat hatása**

Mivel kutatásunk egyik központi témája a hallgatók szülőföldre való visszatérése, ezért elengedhetetlen szót ejtenünk a szülőföld iránti elköteleződésről és a nemzeti identitásról. Az alábbi fejezetben kutatásunk a magyarságtudatot és szülőföld iránti elköteleződést vizsgáló kérdések eredményeit tárja fel a szakirodalmi háttér, kutatási kérdések és hipotézisek mentén. A MOZAIK2001 és MOZAIK2011 kutatások alapján feltételezzük, hogy a szülőföldjükre visszatérő hallgatók nagyobb szülőföld iránti elköteleződéssel, erősebb kárpátaljai identitással bírnak. Mindezek tükrében arra keressük a választ, hogy a Balassi Intézet egyetemi előkészítő egykori kárpátaljai hallgatói körében milyen különbségeket és hasonlóságokat érhetünk tetten a magyarságtudatot és a szülőföld iránti elköteleződést tekintve. A kutatás egyaránt vizsgálni kívánja a Kárpátaljára hazatérők, illetve a Magyarországon vagy külföldön letelepülő/elhelyezkedő egykori hallgatók magyarságtudatát. Arra is figyelmet fordítunk, hogy mely szociokulturális és demográfiai tényezőknek van szerepük ennek formálásában. Ezek közé soroltuk a végleges letelepedést, a családi állapotot, a szülők iskolai végzettségét, anyagi helyzetet és a nemi hovatartozást. Fontosnak tartottuk bemutatni, hogy az intézmény volt hallgatói mit tekintenek hazájuknak. Mivel a nemzeti identitás egyik alapvető szegmense a nemzeti közösséghez való tartozás, megvizsgáltuk, melyik nemzetiségi csoportba sorolják magukat.

Fontos kérdés a közösségi hovatartozás, amit több dimenzió függvényében vizsgáltunk: egyrészt rákérdeztünk, hogy az általunk vizsgált csoport mit tekint hazájának, s melyik nemzetiségi csoporthoz sorolják be magukat. A válaszadók több mint fele (51,5%) Kárpátalját tekinti hazájának. 19,4% Magyarországot, 10,6% a települést, ahol született, 5,9% pedig Európát tekinti hazájának. 7,6% úgy érzi, nincs hazája. Ezek

az arányok nagyfokú hasonlóságot mutatnak a Kárpát-panel, Mozaik, a GeneZs2015 kutatások eredményeihez. E vizsgálatokhoz hasonlóan kutatásunk is kimutatta, hogy a kárpátaljaiak erős regionális kötődéssel rendelkeznek (35. ábra).

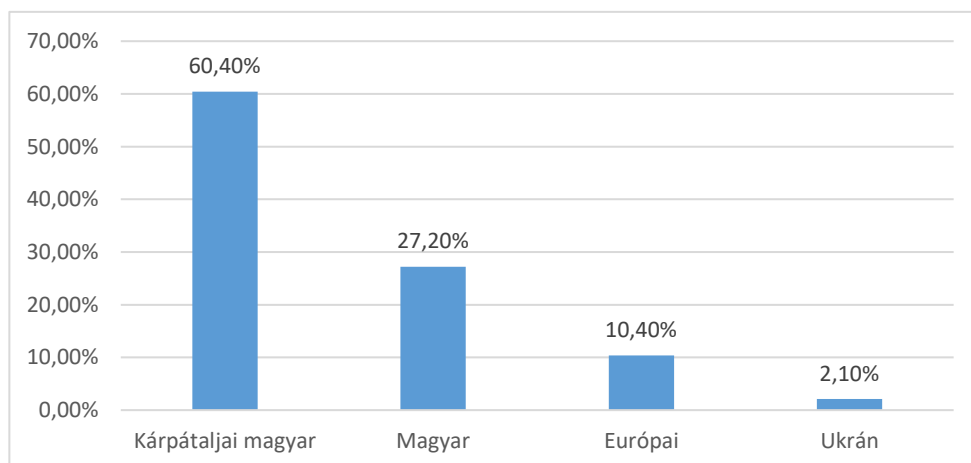
35. ábra: A közösségi hovatartozás jelölése százalékos megoszlásban (N=341)



Forrás: saját szerkesztés.

Az egykori hallgatók magyarságtudatát abból a szempontból is megvizsgáltuk, hogy melyik nemzeti közösséghez tartozónak érzi magát. A regionális kötődés ebben az esetben is megmutatkozik, ugyanis a válaszadók 60,4%-a kárpátaljai magyarnak vallotta magát. A megkérdezettek 27,2%-a magyarnak, 10,4%-a európainak 2,1%-a pedig ukránnak nevezte magát (36. ábra).

36. ábra: A nemzeti közösséghez való tartozás jelölése százalékos megoszlásban (N=346)



Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a végleges letelepedés összefüggését a mit tekint hazájának kérdéssel, s szignifikáns kapcsolatot találtunk. Azok döntő többsége (72,1%), akik visszatértek szülőföldjükre, úgy érzik, Kárpátalja a hazájuk (Adj.Resid.=3,8). Ezen eredmények a regionális tudat erősségét tükrözik. A Magyarországon letelepülők szintén leginkább Kárpátalját tekintik hazájuknak (48,2%), azonban felülreprezentált (Adj.Resid.=3,7). azok aránya, akik Magyarországot érzik hazájuknak. A tanulmányok elvégzését követően a külföldöt választók csoportja szintén legnagyobb arányban Kárpátalját jelölte meg hazájaként (29,2%). A külföldön letelepedők esetében felülreprezentált (Adj.Resid.=2,5) azok aránya (20,8%), akik úgy érzik, nincs hazájuk. Az e kategóriába tartozók csekély mértékben érzik Magyarországot hazájuknak. Ennek hátterében feltehetően az áll, hogy a külföldöt választók végleges letelepedési döntéshozatalában kevésbé játszik szerepet a szülőföld iránti elköteleződés.

A végleges letelepedés összefüggését a szubjektív önbesorolású nemzeti közösséghez való tartozással is megvizsgáltuk. Azok döntő többsége, akik tanulmányaik befejezését követően Kárpátalján telepedtek le, a kárpátaljai magyarok csoportjába sorolták magukat (72,1%). A válaszadók azon csoportja, akik Magyarországon élnek, csekélyebb arányban jelölték meg a kárpátaljai magyar besorolást (59,2%), de körükben is e nemzetiségi csoport megjelölése dominál. Azon válaszadók, akik külföldön telepedtek le, 43,5%-ban sorolták magukat a kárpátaljai magyarok kategóriájába. A végleges letelepedés és a nemzetiségi besorolás összevetéséből kirajzolódik, hogy a külföldön letelepülők körében erősen felülreprezentált (Adj.Resid.=4,8) az európai megjelölők aránya. A külföldön letelepülők szembe találják magukat a beilleszkedés kényszerével, ami alapvető feltétele a sikeres érvényesülésnek. A külföldön letelepülő egykori kárpátaljai származású hallgatók az ogbui elmélet szerinti önkéntes kisebbségi lét mellett teszik le a voksukat. Ezzel magyarázható, hogy esetükben a sikeres érvényesülés szándéka felülírja a szülőföld iránti elköteleződés érzelmi szálait. Az egykori hallgatók viszonylag kevesen tartották magukat ukránnak. Leginkább azok döntöttek e kategória mellett, akik valamelyik külföldi országot választották végleges letelepedésük helyszínéül. Az eloszlásokat a 44. táblázat szemlélteti.

44. táblázat: A szülőföld iránti elköteleződés a végleges letelepedés összefüggésében.

	Kárpátalja	Magyarország	Külföld	Chi-négyzet	Sig	N
<b>MIT TEKINT HAZÁJÁNAK?</b>				43,621	0,000	339
Ukrajnát	1,5%	3,2%	12,5%			
Magyarországot	7,4%	<u>24,3%</u>	4,2%			
Kárpátalját	<u>72,1%</u>	48,2%	29,2%			
A települést, ahol született	7,4%	10,9%	16,7%			
A települést, ahol él	4,4%	0,4%	4,2%			
Európát	2,9%	5,7%	12,5%			
Úgy érzi, hogy nincs hazája	4,4%	7,3%	<u>20,8%</u>			
<b>LEGINKÁBB ÚGY ÍRNÁM LE MAGAM, MINT.....</b>				27,959	0,000	336
európaikat	4,4%	9%	<u>39,1%</u>			
magyart	22,1%	29,8%	13%			
ukránt	1,5%	2%	4,3%			
kárpátaljai magyart	<u>72,1%</u>	59,2%	43,5%			

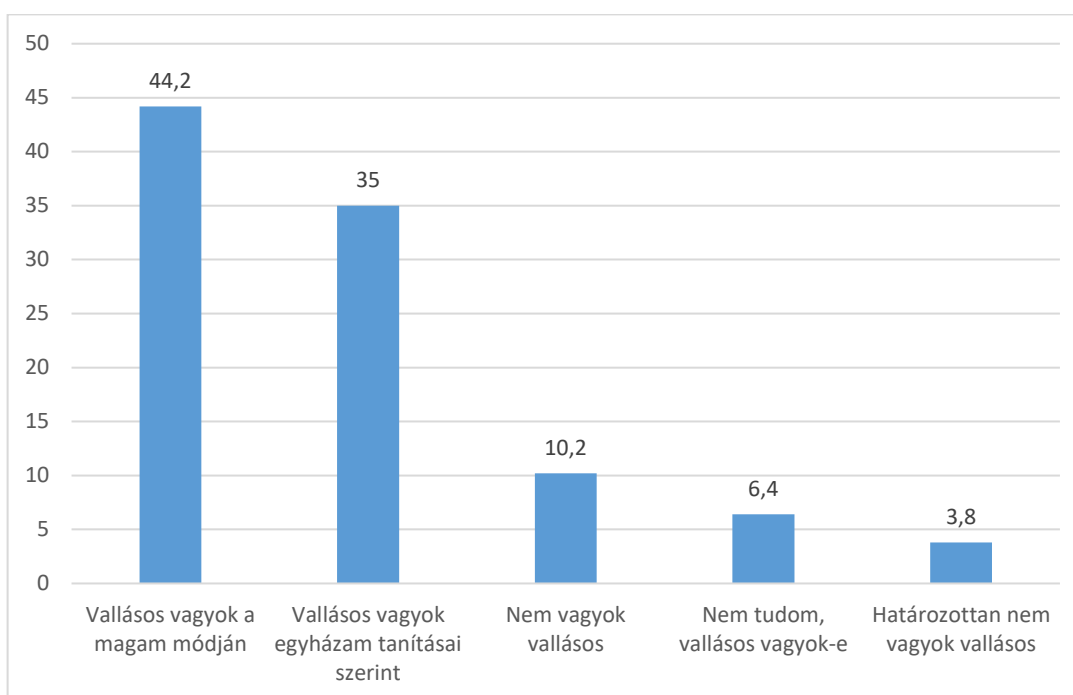
\*Az aláhúzva szereplő értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Forrás: saját szerkesztés.

### 5.5.2. A vallásosság hatása

A vizsgálat egyik kulcsfontosságú kérdése a vallásosság. A kérdőíves felmérés kimutatta, hogy a volt kárpátaljai hallgatók legnagyobb hányada (43,6%) „a maguk módján” tartotta magát vallásosnak, 37,6% vallásosnak tartja magát, az egyháza tanítását követve. A fenti adatok intenzív vallásosságra utalnak. 7,4% nem tudta megállapítani, hogy vallásos-e vagy sem, 6,7% nem vallotta magát vallásosnak, 4,7% pedig határozottan nem tartja magát vallásosnak, illetve más meggyőződésű (37. ábra).

37. ábra: A vallási besorolás jelölése százalékos megoszlásban (N=343)



Forrás: saját szerkesztés.

Chi-négyzet próbával megvizsgáltuk a vallásosság összefüggését a végleges letelepedéssel, de ez esetben nem találtunk szignifikáns összefüggést. Ez az eredményünk nem támasztja alá Myers környezet- vagy helyspecifikus vallási tőke elméletét (Myers, 2000). A mit tekint hazájának kérdéssel azonban szignifikáns összefüggés mutatható ki. A vallásosak leginkább Kárpátalját tekintik hazájuknak (55,9%) (Adj.Resid.=3,1). A nem vallásosak körében felülreprezentált (Adj.Resid.=3,0) azok aránya (14,9%), akik Európát tekintik hazájuknak, illetve azok aránya (19,1%), akik úgy érzik, hogy nincs hazájuk (Adj.Resid.=3,2). Az eredmények alapján megállapítható, hogy a magukat vallásosnak tartó egykori hallgatók körében jóval magasabb azok aránya, akik erősen kötődnek szülőföldjükhöz. A nem vallásosak körében kevésbé játszik szerepet a szülőföld iránti elköteleződés.

A szubjektív önbesorolású nemzeti közösséghez való tartozással szintén szignifikáns összefüggés mutatható ki. A magukat vallásosnak tartók döntő többsége (64,1%) a kárpátaljai magyarok csoportjába sorolta magát (Adj.Resid.=2,8). A válaszadók azon része, akik nem tudják megítélni, hogy vallásosak-e vagy sem, szintén kárpátaljai magyarnak érzik magukat (40,9%). A magukat nem vallásosnak valló válaszadók leginkább kárpátaljai magyarnak tartják magukat (40,4%), de körükben

erősen felülreprezentált (Adj.Resid.=4,2) az európaiak megjelölők aránya. Az eloszlásokat a 45. táblázat szemlélteti.

45. táblázat: A szülőföld iránti elköteleződés és a vallásosság összefüggése.

	Vallásos	Nem tudja, hogyan vallásos-e	Nem vallásos	Chi- négyzet	Sig	N
<b>MIT TEKINT HAZÁJÁNAK?</b>				41,657	0,000	339
Ukrajnát	4,1%	0%	2,1%			
Magyarországot	18,5%	18,2%	25,5%			
Kárpátalját	<u>55,9%</u>	40,9%	31,9%			
A települést, ahol született	10,4%	31,8%	2,1%			
A települést, ahol él	1,1%	0%	4,3%			
Európát	4,4%	0%	<u>14,9%</u>			
Úgy érzi, hogy nincs hazája	5,6%	9,1%	<u>19,1%</u>			
<b>LEGINKÁBB ÚGY ÍRNÁM LE MAGAM, MINT.....</b>				22,765	0,001	338
európaiak	7%	14,3%	<u>27,7%</u>			
magyart	26,3%	28,6%	31,9%			
ukránt	2,6%	0%	0%			
kárpátaljai magyart	<u>64,1%</u>	57,1%	40,4%			

\*Az aláhúzott szereplő értékeknél az adjusted rezidualek abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

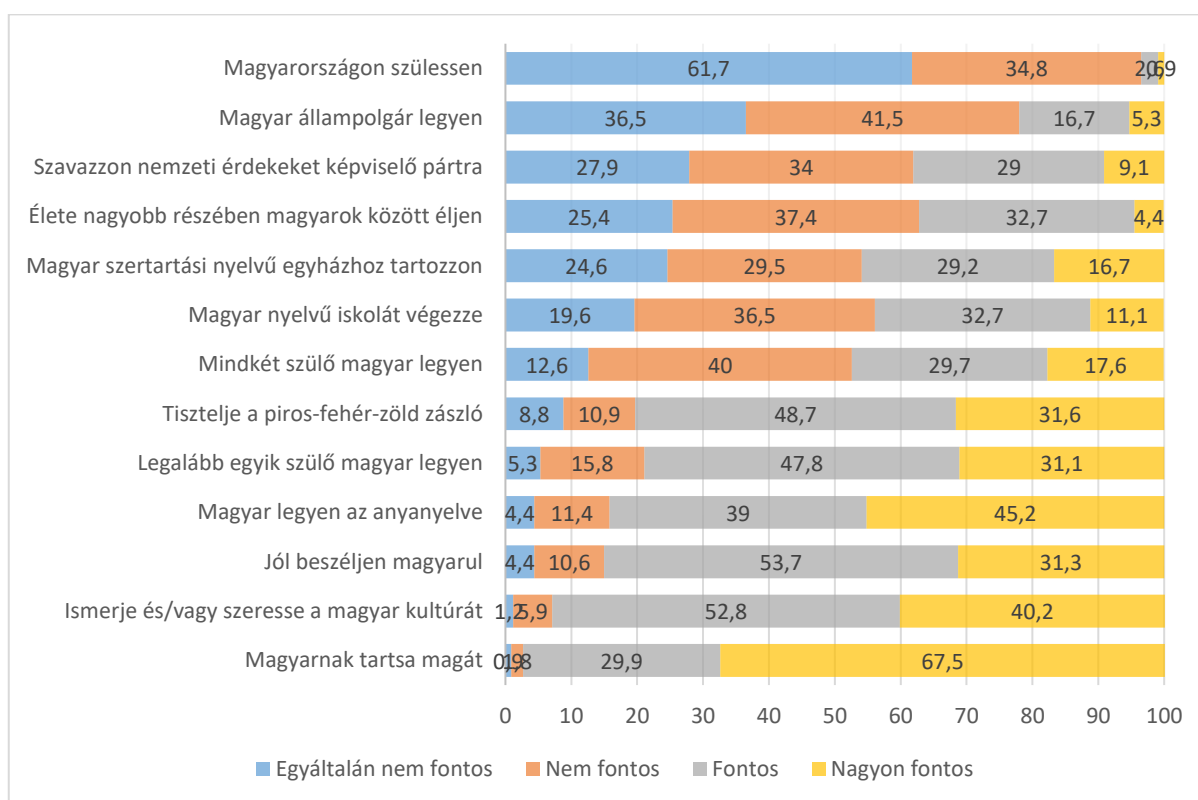
Forrás: saját szerkesztés.

A fentiekből jól látható, hogy a magukat vallásosnak tartók erősebb regionális identitástudattal rendelkeznek. A vallási közösségekhez kevésbé kötődők esetében a szülőföld iránti elköteleződés csekély mértékben mutatható ki. Az utóbbi kategóriába tartozók jóval nagyobb arányban magyarként vagy európaiként definiálják magukat. Eredményeink összhangban vannak Durkheim azon elméletével, miszerint a vallásosság erősíti a közösségre jellemző kollektív tudat kialakulását, ezzel együtt a társadalomba való beágyazódást (Durkheim, 1988; 2003b; Andorka, 2006; Némedi, 2010). A vallási élet megéléséhez olyan kollektív cselekedetek társulnak, amelyek egyrészt tudatosítják a szülőföldi beágyazódáshoz szükséges társadalmi értékeket és normákat, másrészt ösztönzően hatnak a közösség tagjainak együttműködésére. Ezt igazolja fentebb kifejtett eredményünk, miszerint a Kárpátaljára visszatérők kapcsolódnak be leginkább a vallási közösségek életébe.

### 5.5.3. A nemzeti identitás hatása a letelepedésre

A kutatás adatokkal szolgál arról, hogy az egykori kárpátaljai hallgatók mennyire tartják fontosnak a nemzeti identitás egyes elemeit. Ennek mérése egy 13 itemes kérdésblokk segítségével történt. A válaszadóknak mindegyik opcióról el kellett dönteniük, hogy számukra mennyire fontos az adott önmeghatározó identitás. A válaszadók döntő többsége (67,5%) kiemelkedőnek fontosnak ítéli a magyar azonosságtudat iránti elköteleződést. 45,2% tartja nagyon fontosnak, hogy magyar legyen az anyanyelve, 40,2% nagyon fontosnak tartja, hogy az adott személy ismerje és (vagy) szeresse a magyar kultúrát. A magyarsághoz való tartozás kritériuma szempontjából 53,7% fontosnak tartja, hogy jól beszélje a magyar nyelvet, 52,8% tartja fontosnak, hogy ismerje és (vagy) szeresse a magyar kultúrát. A válaszadók jelentős része (40%) nem tartja fontosnak, hogy mindkét szülő magyar legyen és hogy rendelkezzenek magyar állampolgársággal. A megkérdezettek döntő többsége (61,7%) úgy véli, hogy a magyarságtudat vonatkozásában egyáltalán nem fontos, hogy Magyarországon szülessen. Az eredmények jól tükrözik, hogy az egykori hallgatók a kultúrnemzeti koncepciót részesítik előnyben, tehát úgy vélik, nem feltétel az államiság megléte, hiszen a kultúrnemzet tagjai az adott állam határain (amennyiben rendelkeznek saját nemzetállammal) kívül is élhetnek (Romsics, 2004). Az eloszlásokat a 38. ábra szemlélteti.

38. ábra: Az egykori hallgatók identitáskritériumokról alkotott véleménye (N=346)



Forrás: saját szerkesztés.

ANOVA módszerrel megvizsgáltuk az átlagok eltérését a nemzeti identitás egyes itemeit és a végleges letelepedést illetően. Szignifikáns eltérés mutatható ki a magyar legyen az anyanyelv identitáskritérium és a végleges letelepedés között ( $p=0,011$ ). A Magyarországon élők számára a legfontosabb, hogy magyar legyen az anyanyelvük (3,31). A magyar anyanyelv hasonlóan fontos a Kárpátalján élők számára (3,19), a külföldön élők azonban átlag alatti mértékben tartják fontosnak az anyanyelvet (2,79). A tisztelje a nemzeti trikolorot identitáskritérium és a végleges letelepedés között szintén szignifikáns eltérés tapasztalható ( $p=0,000$ ), az anyanyelvhez hasonló eredménnyel. Az ismerje és/vagy szeresse a magyar kultúrát kritériumot szintén a Kárpátalján élők tartják a leginkább fontosnak. Kiemelkedő különbséget tapasztalunk ( $p=0,001$ ) a magyar szertartású egyházhoz tartozzon és a végleges letelepedés között. A Kárpátaljára visszatérők átlag felett (2,63) fontosnak tartják, hogy magyar szertartású egyházhoz tartozzanak. Ez összhangban van a korábbi vallásosságot és vallási szervezethez tartozást vizsgáló eredményeinkkel. A nemzeti érdekeket képviselő pártra való szavazás tekintetében szignifikáns különbséget tapasztalunk a végleges letelepedést illetően ( $p=0,001$ ). A szülőföldjükre visszatérők átlag felett fontosnak tartják, hogy nemzeti

érdekeket képviselő pártra szavazzanak (2,46). Jelentős különbség tapasztalható a magyar nyelvű iskolát végezzen item és a végleges letelepedés között ( $p=0,007$ ). A Kárpátalján élők fontosabbnak tartják a magyar tannyelvű tanulást. Szignifikáns különbség található a jól beszéljen magyarul item és a végleges letelepedés tekintetében ( $p=0,029$ ). A tanulmányaik után szülőföldjükre hazatérők jóval fontosabbnak tartják a jól beszéljen magyarul identitáskritériumot. Más itemek és a végleges letelepedés között nem találtunk szignifikáns eltérést (46. táblázat).

46. táblázat: A végleges letelepedés és a magyarságtudati itemek összevetése

	Kár- pátalja	Magyar- ország	Külföld	F	Sig	N
<b>IDENTITÁSKRITÉRIUMOK</b>						
Magyar legyen az anyanyelve	3,19	3,31	2,79	4,588	0,011	339
Tisztelje a piros-fehér-zöld zászlót	3,16	3,06	2,29	9,809	0,000	338
Ismerje és/vagy szeresse a magyar kultúrát	3,36	3,34	2,95	4,251	0,015	339
Magyar szertartási nyelvű egyházhoz tartozzon	2,63	2,37	1,70	7,366	0,001	340
Szavazzon nemzeti érdekeket képviselő pártra	2,46	2,17	1,62	7,317	0,001	339
Magyar nyelvű iskolát végezzen	2,55	2,35	1,87	5,066	0,007	340
Jól beszéljen magyarul	3,26	3,13	2,58	7,623	0,001	337

Forrás: saját szerkesztés.

A következőkben az általunk vizsgált identitáskritériumokat faktorelemzés segítségével csoportosítottuk (Maximum likelihood módszer, Varimax rotációval, KMO=0,801). Az elemzés során esetünkben az együtt mozgó kijelentések három faktorba rendeződtek. Az első faktorba a legalább az egyik szülő magyar legyen, magyar legyen az anyanyelve, mindkét szülő magyar legyen, jól beszéljen magyarul identitáselemek csoportosultak. A második faktorhoz tartoznak azon kijelentések, mint élete nagyobb részében Magyarországon éljen, Magyarországon szülessen, magyar állampolgár legyen, magyar nyelvű iskolát végezzen, szavazzon nemzeti érdekeket képviselő pártra. A harmadik faktor az ismerje és (vagy) szeresse a magyar kultúrát, tisztelje a piros–fehér–zöld zászlót,

magyarnak tartsa magát kijelentéseket tartalmazza. Az első faktor tehát a magyar nyelv iránti, a második a magyar állam iránti, a harmadik pedig a magyar kultúra iránti elköteleződésre utaló kijelentéseket csoportosította össze, ezért így neveztük el őket. A faktorok összetételét és a faktorsúlyokat a Melléklet 8. számú táblázata tartalmazza.

Megvizsgáltuk a legfontosabb társadalmi háttérváltozók és letelepedés különbségeit a létrehozott faktorok mentén. Átkódoltuk a családi állapotot, a szülők iskolai végzettségét, a vallásosságot, az anyagi helyzetet majd a faktorokat, s ilyen felosztásban is megvizsgáltuk.

A végleges letelepedés kategóriáit faktoronként összehasonlítva megállapíthatjuk, hogy a magyar állam ( $p=0,018$ ) és a magyar kultúra ( $p=0,005$ ) iránti elköteleződés esetében mutatható ki szignifikáns különbség. Akik Kárpátalját választották végleges letelepedésük helyszínéül, átlag felett (41,04 pont) fontosnak tartják a magyar állam iránti elköteleződést. A Magyarországon letelepülők számára, csekélyebb mértékben (36,91 pont) fontos a magyar állam iránti elköteleződés. A más külföldi országban élők számára jelentősen átlag alatt lényeges a magyar állam iránti elköteleződés. Hasonló eredmények tapasztalhatók a magyar kultúra iránti elköteleződést illetően. A Kárpátalján élők számára a legfontosabb (67,4 pont) a magyar kultúra iránti elköteleződés. A Magyarországon élők kevésbé tartják ezt fontosnak (65,04 pont), a külföldön élők számára pedig lényegesen kevésbé fontos (49,79 pont) a magyar kultúra. Az adott mikrokörnyezetbe való szorosabb beágyazottság felerősíti a magyar állam iránti elköteleződést és ezzel egyidejűleg felértékelődik a magyar kultúra fontossága is. A magyar nyelv iránti elköteleződés faktorok átlagpontjai esetében nem találunk szignifikáns eltérést a végleges letelepedés kategóriáit összehasonlítva (47. táblázat).

47. táblázat: A kialakított faktorok összevetése a végleges letelepedés mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán)

Hol telepedett le?	Kárpátalja	Magyar-ország	Más külföldi ország	F	Sig	N
<b>Magyar állam iránti elköteleződés</b>	41,04	36,91	29,16	4,082	0,018	328
<b>Magyar kultúra iránti elköteleződés</b>	67,4	65,04	49,79	7,740	0,001	328

Forrás: saját szerkesztés.

A nemi hovatartozás szempontjából szignifikáns eltérés mutatható ki a magyar állam iránti elköteleződés tekintetében. A nők számára fontosabb a magyar állam iránti elköteleződés (38,87 pont).

A szülők iskolai végzettsége tekintetében az anya esetében található szignifikáns eltérés. A magyar nyelv iránti elkötelezettséget illetően szignifikáns különbség tapasztalható a tekintetben, hogy milyen szintű az anya iskolai végzettsége ( $p=0,027$ ). A diplomázatlan édesanyájú volt hallgatók kevésbé tartják fontosnak (61,03 pont) a magyar nyelv iránti elköteleződést. A magasabb iskolai végzettséggel rendelkező édesanyák gyerekei magasabbra értékelik a magyar nyelv jelentőségét (67,74 pont). A magyar kultúra és a magyar állam iránti elköteleződés faktorok esetében nem találunk szignifikáns eltérést az anya iskolai végzettsége kategóriáit összehasonlítva. Az apa iskolai végzettségét illetően egyik faktor átlagpontoszámai között sem találtunk szignifikáns eltérést, azonban az anya iskolai végzettsége esetében kimutatható, hogy a magyar nyelv iránti elköteleződést befolyásolja a szülők iskolai végzettsége. Minél magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek az édesanyák, annál szorosabb kötődés mutatható ki a magyar nyelv iránt.

A családi állapot esetében a magyar állam és a magyar kultúra iránti elköteleződés metriumát tekintve tapasztalunk szignifikáns különbséget. A magyar állam iránti elköteleződés a párkapcsolatban élők számára a legfontosabb (40,41 pont), míg a magyar kultúra iránti elköteleződés a házások számára a leglényegesebb (66,9 pont). Az egyedülállók esetében mind a magyar állam és a magyar kultúra iránti elköteleződés lényegesen csekélyebb mértékben mutatkozik meg. A családi állapot és a magyar nyelv iránti elköteleződés estében nem tapasztalunk szignifikáns eltérést (48. táblázat).

48. táblázat: A kialakított faktorok összevetése a családi állapot mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán.) ( $N=328$ )

	Egyedülálló	Házás	Párkapcsolat	F	Sig	N
<b>Magyar állam iránti elköteleződés</b>	38,55	33,81	40,41	4,833	0,009	328
<b>Magyar kultúra iránti elköteleződés</b>	59,18	66,93	64,41	5,161	0,006	328

Forrás: saját szerkesztés.

Az anyagi helyzetet tekintve a magyar állam iránti elköteleződés tekintetében tapasztalunk szignifikáns különbséget ( $p=0,013$ ). Az átlagos és átlag feletti anyagi helyzettel rendelkező egykori hallgatók jóval fontosabbnak tartják a magyar állam iránti elköteleződést, mint az átlag alatti anyagi helyzettel rendelkező válaszadók. Az eredmények alapján elmondható, hogy a szerényebb anyagi helyzetű egykori hallgatók kevésbé kötődnek a magyar államhoz. Ebből arra következtethetünk, hogy az anyagi érdekek felülírják a magyar államhoz való elköteleződést, s hamarabb fontolóra veszik a külföldi letelepedés lehetőségét.

A következőkben a kapott faktorokat a korábban vizsgált változókkal összefüggésben is megvizsgáltuk. A vallásosság metriumát tekintve minden esetben szignifikáns különbséget tapasztalunk a létrejött faktorok esetében. A vallásosság kategóriáit összehasonlítva megállapítható, hogy a magyar nyelv iránti elköteleződés faktor átlaga a vallásos kategória esetében volt a legnagyobb (67,47 pont) és a nem vallásos kategória esetében volt a legkisebb (55,59 pont). Ez azt jelenti, hogy a két kategória átlagai között szignifikáns különbség volt a válaszadók tekintetében ( $p=0,001$ ). A magyar állam iránti elköteleződés esetében a vallásos kategória átlaga a legnagyobb (38,42 pont), és a nem tudja, hogy vallásos-e kategória a legkisebb átlagú (30,91). A kategória átlagai között itt is szignifikáns különbség tapasztalható ( $p=0,022$ ). Ez azzal magyarázható, hogy a magyar állam iránti elköteleződés és a vallásosság tradicionálisan egymást erősítő fogalmak. A magyar kultúra iránti elköteleződés tekintetében a nem vallásos kategória volt a legkisebb átlagú (56,38 pont), míg a vallásos kategória a legnagyobb átlagértékű (66,55 pont). Varianciaanalízis segítségével itt is ki tudtunk mutatni statisztikai különbséget a csoportok átlagai között ( $p=0,000$ ) (49. táblázat).

49. táblázat: A kialakított faktorok összevetése a vallásosság mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán). ( $N=328$ )

Vallásosság	Vallásos	Nem tudja, hogy vallásos-e	Nem vallásos	F	Sig	N
<b>Magyar nyelv iránti elköteleződés</b>	67,47	66,88	55,59	6,759	0,001	328
<b>Magyar állam iránti elköteleződés</b>	38,42	36,64	54,99	3,861	0,022	328
<b>Magyar kultúra iránti elköteleződés</b>	66,55	54,99	56,38	9,108	0,000	328

Forrás: saját szerkesztés.

Abban a kérdésben, hogy mit tekint hazájának szintén szignifikáns különbség tapasztalható a magyar nyelv és a magyar kultúra iránti elköteleződést tekintve. A magyar nyelv iránti elköteleződés azok számára a legfontosabb, akik Kárpátalját tekintik otthonuknak (68,23 pont). Legkevesbé azok számára fontos a magyar nyelv iránti elköteleződés, akik számára Európa jelenti a hazát (46,09 pont). Az adatok bizonyítják, hogy a magyar kultúra iránti elköteleződés azok körében a legjellemzőbb, akik Kárpátalját tekintik hazájuknak (68,02 pont), s azok számára a leggyengébb, akik Ukrajnát jelölték hazájukként (46,38 pont) (50. táblázat). Valószínűleg ez azzal magyarázható, hogy leginkább nyelvtanulás céljából ukrán anyanyelvűek is tanultak az előkészítő intézetben. A magyarországi továbbtanulás ellenére feltehetően körükben nem alakult ki magyar identitás, s továbbra is az otthoni többségi társadalom kultúrájához vonzódnak.

50. táblázat: A kialakított faktorok összevetése az identitást tükröző változók mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán). (N=328)

Mit tekint hazájának?	Ukrajnát	Magyarországot	Kárpátalját	A települést, ahol született	A települést, ahol él	Európát	Úgy érzi, nincs hazája	F	Sig	N
<b>Magyar nyelv iránti elköteleződés</b>	56,17	67,52	68,23	64,83	49,71	46,09	46,24	4,413	0,000	328
<b>Magyar kultúra iránti elköteleződés</b>	46,38	67,44	68,02	60,65	50,33	53,75	55,13	6,360	0,000	328

Forrás: saját szerkesztés.

A vállalt identitás tekintetében szintén a magyar nyelv és a magyar kultúra iránti elköteleződés esetében tapasztalható szignifikáns eltérés. A magukat magyarként, illetve kárpátaljai magyarként definiáló egykori hallgatók számára a legnagyobb mértékben fontos a magyar nyelv iránti elköteleződés, a magukat európainak valló megkérdezettek számára pedig kevésbé fontos a magyar nyelv. Hasonló eredményeket kapunk a magyar kultúra iránti elköteleződés tekintetében is. A magyar kultúra azok számára a legfontosabb, akik magukat magyarnak, illetve kárpátaljai magyarnak érzik, s azok számára a legkevesbé fontos, akik magukat ukránként definiálták.

51. táblázat: A kialakított faktorok és a vállalt identitás összevetése (átlagpontok 0–100 fokú skálán). (N=328)

Leginkább úgy írnám le magam, mint...	Európai	Magyart	Ukránt	Kárpátaljai magyart	F	Sig	N
<b>Magyar nyelv iránti elköteleződés</b>	53,48	66,55	59,73	65,70	4,902	0,002	328
<b>Magyar kultúra iránti elköteleződés</b>	47,37	68,59	45,59	66,35	15,670	0,000	328

Forrás: saját szerkesztés.

#### 5.5.4. Összegzésül a szülőföld iránti elköteleződés és magyarságtudat hatásáról a végleges letelepedést illetően

Eredményeink arról adnak számot, hogy a szülőföld iránti elköteleződés, illetve magyarságtudat fontos szerepet játszanak a végleges letelepedés döntéshozatalában. A kárpátaljai magyarság önazonosságában tetten érhető egyfajta regionális tudat, hiszen a különböző felmérésekben a válaszadók többsége a régiót jelölte hazájaként. A felmérésekhez hasonlóan jelen kutatás is ezt támasztja alá. Az önmeghatározó identitás kategóriák közül leggyakrabban kárpátaljai magyarként, magyarként definiálták magukat az egykori hallgatók, ami a kultúrnemzeti koncepció léteire utal. A helyi magyarság identitását tekintve befolyásoló erővel bír az iskolai végzettség szintje. A legnagyobb mértékben a felsőfokú végzettségű anyák gyermekei körében jelentkezik a nemzeti tudat. A nemzeti identitáskritériumok közül a megkérdezettek legfontosabbnak a magyar önazonosságot, az anyanyelvet, a nemzeti hovatartozás vállalását, a nemzeti kultúrát, a magyar zászló tiszteletét tartják. A vizsgált személyek identitástudatának alakulásában fontos szerepet tölt be az egyház. A vallásukat gyakorló fiatalok lényegesebbnek ítélik a magyar kultúra, magyar nyelv és állam iránti elköteleződést. Az említett identitást meghatározó elemekre Durkheim (1971; 1986; 1988) nyomán úgy tekinthetünk, mint amelyek elősegítik a közösségre jellemző kollektív tudat kialakulását. Ez utóbbi segíti a hazatérő hallgatók beágyazódását a kárpátaljai társadalomba. A regionális tudat erőssége (Kárpátalját érzik hazájuknak, kárpátaljai magyarnak tekintik magukat) felerősíti a magyar nyelv, állam és kultúra iránti elköteleződést. A Magyarországon és külföldön leteleplők kevésbé kötődnek szülőföldjükhöz. Ezzel párhuzamosan magyarságtudatuk is elszürkül. Példaként említhető, hogy náluk kevésbé játszanak szerepet a

magyarságtudat szerves részét képező olyan alappillérek, mint az anyanyelv, magyar szertartási nyelvű egyházhoz való tartozás, nemzeti szimbólumok, illetve a szülőföldhöz való érzelmi, kulturális és politikai kötődés. Mindezek alapján elmondható, hogy azon hipotézisünk, miszerint *a szülőföldjükre visszatérő hallgatók nagyobb szülőföld iránti elköteleződéssel, erősebb kárpátjai identitással bírnak*, beigazolódott.

## 5.6. Hazatérni vagy ottmaradni? – Valószínűsítő tényezők

Munkánk utolsó részében egy regressziós modellbe vontuk be a disszertáció empirikus fejezeteiben vizsgált változókat. Ennek megfelelően tíz tényezőcsoportot vontunk be a magyarázó változók közé: társadalmi háttérjellemzők (nem, szülők iskolai végzettsége, objektív anyagi helyzet, családi állapot); elvándorlásra sarkalló toló tényezők faktorai (szociálpolitikai és gazdasági problémák, kisebbségi léthelyzet problémái; társadalmi, integrációs problémák); elvándorlásra ösztönző húzó tényezők faktorai (fejlettebb szocio-ökonomiai környezet, szakmai lehetőséggel és társadalmi integráció, munkaerőpiaci lehetőségek); tanulmányi pályafutás és eredményesség (érettségi éve, felsőoktatásba való bekerülés, eredményesség index, nyelvvizsga megléte, szakválasztás a kárpátaljai munkaerőpiachoz viszonyítva, szakmában való munkaerőpiaci elhelyezkedés; szakmai elégedettség); intézményválasztási motivációk faktorai a Balassi Intézet tekintetében (anyagi tényezők és felsőoktatási presztízs; pályaorientáció és felkészülés; mentsvár); szakválasztási motivációk faktorai a Balassi Intézetben (kontextuális inspiráció, továbbtanulási aspiráció, praktikus okok); felsőoktatási intézményválasztási motivációk faktorai (mintakövetés és szülőföldi kötődés, presztízszorientáltság, Magyarország-orientáltság); felsőoktatási szakválasztás motivációinak faktorai (mintakövetés és szülőföldi kötődés, anyaországi boldogulás, tudatos szakválasztás); társadalmi integráció (kapcsolattartás munkahelyi kollégákkal, kapcsolattartás egyetemi társakkal, kapcsolattartás előkészítő társakkal); magyarságtudat és szülőföld iránti elköteleződés (magyar nyelv iránti elköteleződés, magyar állam iránti elköteleződés, magyar kultúra iránti elköteleződés, vallásosság).

Arra kerestük a választ, hogy a felsorolt változók egy modellbe való bevonását követően, egymás hatását kontrollálva melyik hat a végleges letelepedésre. Ennek mentén az első bináris logisztikus regresszió függő változóját, a végleges letelepedés helyszínét, Kárpátalja képezte. A modell szignifikáns, magyarázó ereje erős, 73%-os (Nagelkerke  $R^2=0,73$ ). A második modellben a magyarországi letelepedésre ható tényezőket vizsgáltuk. A második modell is szignifikáns, a függő változó varianciájának 61%-át magyarázza meg (Nagelkerke  $R^2=0,61$ ). Mindkét modellben hét változó mutat szignifikáns hatást a végleges letelepedésre.

A társadalmi háttérváltozók közül csupán a nem hat szignifikánsan a letelepedésre. Az eredmények azt mutatják, hogy a nők 94,3%-kal kisebb eséllyel térnek vissza szülőföldjükre ( $\text{Exp}(B)=0,057$ ). A magyarországi letelepedést szignifikánsan nem

befolyásolta a vizsgált csoport neme. A családi állapot az anyaországi letelepedésre szignifikánsan hat. A párkapcsolat léte hatszorosan növeli a magyarországi letelepedés esélyét ( $\text{Exp}(B)=6,611$ ). Feltehetően ennek háttérében az áll, hogy akik továbbtanulásuk során megtalálták a társukat, nem tértek haza szülőföldjükre. A fókuszcsoportos előkutatás során több egykori hallgatótól elhangzott, hogy az előkészítő intézetben töltött idő alatt más külhoni vagy külföldi régióból érkező hallgatóval alakított ki párkapcsolatot. Többen házasságot kötöttek, s közös életüket az anyaországban folytatják. A két eredmény szorosan összefügg egymással, a KSH adatai rámutatnak, hogy a nők korábban házasodnak (KSH, 2017). Vélhetően az anyaországban fiatalon házasságra lépő nők kevesebb eséllyel térnek vissza szülőföldjükre. A fennmaradó társadalmi háttérváltozók nem gyakorolnak szignifikáns hatást a végleges letelepedésre.

A push és pull faktorokat vizsgálva eredményeink arról tanúskodtak, hogy a húzó tényezők hangsúlyosabban hatnak a végleges letelepedési döntésre, azonban a többváltozós logisztikus regresszió nem támasztja alá ezt az eredményünket: a push és a pull faktorok sem befolyásolják szignifikánsan a végleges letelepedést.

A tanulmányi pályafutás tekintetében kétértékű változóvá kódoltuk az érettségi évét. Az ukrain felsőoktatási rendszerben 2008-tól megváltoztak a bemeneti követelmények: minden felvételizőnek, választott szakiránytól függetlenül, emelt szintű érettségi vizsgát kell tennie ukrán nyelvből és irodalomból. E lépés következtében jelentősen megnövekedett az anyaországban továbbtanuló kárpátaljai magyar fiatalok száma. A regressziós együtthatók alapján megállapítható, hogy a 2008-ban hozott oktatáspolitikai döntés a végleges letelepedésre is szignifikáns hatással van. A 2008 után érettségizők körében nagyságrendileg 5-ször nagyobb a magyarországi letelepedés lehetősége ( $\text{Exp}(B)=5,535$ ). Feltehetően ez azzal magyarázható, hogy az ukránosítási politika felerősödése és a homogén ukrán nemzetállam megteremtésére irányuló törekvések óta kisebb a hazatérési kedv (Fedinec – Cserniczkó, 2020). A letelepedést továbbá nagyban erősítette a 2010-es kettős állampolgárságról szóló törvény elfogadása Magyarországon, amely biztosította a határon túli magyarok számára, hogy egyszerűbben szerezhessenek magyar állampolgárságot (2010. évi XLIV. törvény).

A tanulmányi eredményesség hatását tekintve fontos kiemelni, hogy a felsőoktatási bemeneti követelmények teljesítése negatívan hat a hazatérési döntésre. A felsőoktatásba való sikeres bekerülés 86,8%-al csökkenti a Kárpátaljára való visszatérés esélyét ( $\text{Exp}(B)=0,132$ ). A tanulmányi eredményesség tekintetében a regressziós eredmények részben alátámasztják kétváltozós eredményeinket, amely szerint az eredményesebb

hallgatók az anyaországban helyezkedtek el, azonban a regressziós eredményben a nyelvvizsga léte és az eredményesség index nem fejtett ki hatást a végleges letelepedési döntésre. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy legmarkánsabban a szakválasztás hat a lakóhely kiválasztására. A kárpátaljai munkaerőpiaci lehetőségekkel kompatibilis szakválasztás 135-szörösen növeli annak esélyét, hogy az egykori hallgatók tanulmányaik befejezését követően visszatérjenek szülőföldjükre ( $\text{Exp}(B)=135,843$ ). Hasonló eredmény mutatkozik a második modellben is: a kárpátaljai munkaerőpiaccal kompatibilis szakok 95,6%-kal csökkentik az anyaországi elhelyezkedés esélyét ( $\text{Exp}(B)=0,044$ ). Mindez alátámasztja korábbi kétváltozós eredményeinket is, miszerint a kárpátaljai munkaerőpiaci feltételekhez igazodó szakok (pl. humán területek) végzősei el tudnak helyezkedni szülőföldjükön. A kárpátaljai munkaerőpiachoz nem igazodó szakok (pl. jogi, mérnöki, műszaki, orvosi) végzőseinek csak megfelelő ukrain szakvizsgát követően van lehetőségük szülőföldjükön gyakorolni szakmájukat. Az ukrain szakvizsga sikeres teljesítését akadályozza az ukrán szaknyelv hiánya és az eltérő szakmai követelmények. A kárpátaljai elhelyezkedést tovább akadályozza a diploma nosztrifikálása. Továbbá fontos kiemelni, hogy e presztízsszakmákban Kárpátalján elhelyezkedők nem számíthatnak versenyképes fizetésre. Ez adódik Ukrajna romló gazdasági helyzetéből, illetve Kárpátalja országon belüli periférikus és rurális helyzetéből. Az említett szakterületek – magyarországi felsőoktatási intézményben történő abszolválást követően – leginkább igazodnak a magyarországi munkaerőpiaci igényekhez.

Az egyetemi évek alatt tapasztalt szakmai elégedettség jelentősen befolyásolja a végleges letelepedést. A szakmai elégedettség 14-szeresen növeli a hazatérés esélyét ( $\text{Exp}(B)=14,213$ ). Hasonló eredmények mutatkoznak második modellünkben is: a szakmai elégedettség 85,1%-kal csökkenti az anyaországi letelepedés esélyét ( $\text{Exp}(B)=0,149$ ).

Azok a válaszadók, akik intézményválasztáskor átlag fölött fontosnak tartották az anyagi tényezőket és felsőoktatás presztízst, erőteljesebben döntenek az anyaországi letelepedés mellett ( $\text{Exp}(B)=6,993$ ). Feltehetően ezen tényezők a későbbiekben is szerepet játszottak az egykori hallgatók életében. Az anyagi megbecsülést és a szakma hasznosításának esélyét a magyarországi munkaerőpiac tudja felkínálni.

A felsőoktatási intézményválasztási motivációk tekintetében a mintakövetés és a szülőföld iránti kötődés hat szignifikánsan a végleges letelepedésre. Kétváltozós eredményeinkkel összhangban a logisztikus regresszió is kimutatta, hogy akiknek átlag

fölött fontos a mintakövetés, a tradíciók ápolása és a szülőföld iránti kötődés, tanulmányaik befejeztével jóval nagyobb eséllyel ( $\text{Exp}(B)=13,420$ ) térnek haza. Ugyanakkor azon válaszadók, akik már az inézményválasztáskor is átlag fölötti mértékben orientálódtak Magyarország felé, nagyobb valószínűséggel ( $\text{Exp}(B)=3,561$ ) maradnak az anyaországban és próbálnak érvényesülni az ottani munkaerőpiacon.

A logisztikus regresszió eredményei arról tanúskodnak, hogy a társadalmi integráció és a magyarságtudat szignifikánsan nem hat a végleges letelepedési döntésre. Az esélyhányadosokat az 52. táblázat szemlélteti.

52. táblázat: Végleges letelepedésre ható tényezők ( $N=214$ )

		<b>1. modell: Kárpátalján élőkre vonatkozó eredmények</b>	<b>2. modell: Magyarországon élőkre vonatkozó eredmények</b>
		Exp. B	Exp. B
<b>Társadalmi háttérváltozók</b>	Nem (0 férfi, 1 nő)	<b>,033**</b>	2,950
	Családi állapot (0 nincs kapcsolata, 1 van kapcsolata)	,056	<b>6,611**</b>
	Objektív anyagi helyzet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,980	,350
	Anya iskolai végzettsége (0 nincs érettségi, 1 van érettségi)	1,464	2,816
	Anya iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	7,450	,252
	Apa iskolai végzettsége (0 nincs érettségi, 1 van érettségi)	1,562	,184
	Apa iskolai végzettsége (0 nem diplomás, 1 diplomás)	,881	1,379
<b>Push faktorok</b>	Szociálpolitikai és gazdasági problémák (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	15,249	,456
	Kisebbségi léthelyzet problémái (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,742	,128
	Társadalmi integrációs problémák (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,266	1,574
<b>Pull faktorok</b>	Fejlettebb szocio-ökonómiai környezet (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,045	1,644
	Szakmai lehetőségek és társadalmi integráció (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	3,396	4,944

	Munkaerőpiaci lehetőségek (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,047	,393
Tanulmányi pályafutás és eredményesség	Érettségi éve (0 az ukrán nyelv emelt szintű érettségi bevezetése előtt érettségizett, 1 az ukrán nyelv emelt szintű érettségi bevezetése után érettségizett)	,172	<b>5,535****</b>
	Felsőoktatásba való bekerülés (0 nem sikerült, 1 sikerült)	<b>,293*</b>	2,388
	Eredményesség (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,483	,442
	Nyelvvizsga (0 nincs, 1 van)	1,060	1,279
	Szakválasztás (0 nem kompatibilis a kárpátaljai munkaerőpiaccal, 1 kompatibilis a kárpátaljai munkaerőpiaccal)	<b>135,843**</b>	<b>,044****</b>
	Képesítésének megfelelően szakmájában helyezkedett el (0 nem, 1 igen)	,128	,621
	Elégedett-e az elért szakmai lehetőségekkel (0 nem, 1 igen)	<b>14,213*</b>	<b>,149**</b>
	Balassi Intézet intézményválasztási motivációk	Anyagi tényezők és felsőoktatási presztízs (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,280
Pályaorientáció és felkészülés (0 átlag alatt, 1 átlag felett)		11,573	,423
Mentsvár (0 átlag alatt, 1 átlag felett)		1,825	,869
Balassi Intézet szakválasztás	Kontextuális inspiráció (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,948	2,683
	Továbbtanulási aspiráció (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,733	,930
	Praktikus okok (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,276	,161
Felsőoktatási intézményválasztási motivációk	Mintakövetés és szülőföldi kötődés (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	<b>13,420*</b>	,767
	Presztízorientáltság (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	1,570	1,399
	Magyarország-orientáltság (0 átlag alatt, 1 átlag felett)	,342	<b>3,561*</b>
Egyetemi szakválasztási motiváció	Mintakövetés és szülőföld iránti elköteleződés	,653	,745
	Anyországi boldogulás	,082	2,709
	Tudatos szakválasztás	3,947	,694
Integráció	Kapcsolattartás munkahelyi kollégákkal (0 nem jellemző, 1 jellemző)	,290	3,139

	<b>Kapcsolattartás egyetemi társakkal (0 nem jellemző, 1 jellemző)</b>	,114	2,707
	<b>Kapcsolattartás előkészítő társakkal (0 nem jellemző, 1 jellemző)</b>	,351	,691
<b>Magyarságtudat</b>	<b>Magyar nyelv iránti elköteleződés</b>	,820	1,378
	<b>Magyar állam iránti elköteleződés</b>	,504	2,248
	<b>Magyar kultúra iránti elköteleződés</b>	5,558	,663
	<b>Vallásosság (0 nem vallásos, 1 vallásos)</b>	1,087	1,931
	<b>Nagelkerke R<sup>2</sup></b>	0,73	0,61

\*\*\*p≤0,001, \*\*p≤0,01, \*p≤0,05.

Forrás: saját szerkesztés.

A fentiekben bemutatott logisztikus regressziós eredmények arra engednek következtetni, hogy a végleges letelepedés és a tanulmányi eredményesség, az intézmény- és szakválasztás, valamint egyes társadalmi háttértényezők között szoros összefüggés tapasztalható. A hazatérésben döntően a kárpátaljai munkeriőpiaci lehetőségekkel kompatibilis szakválasztás, a mintakövetés, valamint a szülőföldi kötődés hatása mutatható ki. A magyarországi letelepedésre markánsan hat a nem és a családi állapot. A párkapcsolat és a házastárs léte pozitívan hat az anyaországi boldogulásra. A magyarországi végleges letelepedést erőteljesen befolyásolja az ukrán nyelv emelt szintű érettségi bevezetése és az ezt követő ukránosítási törekvések. A felsőoktatás presztízse, az anyagi tényezők és a Magyarország irányába való orientálódás kiemelten fontos szerepet játszik a magyarországi letelepedésben. Ezek hatása háttérbe szorítja a családi kötődést, a szülőföld iránti elköteleződést és felszámolja az otthoni baráti kapcsolatokat. Ez választ ad arra, hogy a vizsgált célcsoport döntő többsége (75,80%) Magyarországot választotta végleges letelepedése helyszínéül.

## 6. ÖSSZEGZÉS

Értekezésünkben a Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak letelepedésre vonatkozó döntéseit, tanulmányi pályafutását és társadalmi beágyazódását vizsgáltuk. Kutatásunk egyik fő célja az volt, hogy feltárjuk, megvalósult-e a határon túli magyarság számára kijelölt anyaországi támogatáspolitikai küldetése, miszerint a Magyarországon továbbtanuló külhoni fiatalok felsőoktatási tanulmányaikat követően hazatérnek-e szülőföldjükre. Amennyiben hazatérnek, profitálnak-e az anyaországban szerzett szaktudásból. Megvizsgáltuk, hogy az egykori hallgatók tanulmányaik befejeztével hol telepedtek le, és milyen tényezők hatottak a végleges letelepedési döntésükre. Kutatásunk célja között szerepelt, hogy feltárjuk, milyen különbségeket lehet kimutatni a szülőföldjükre visszatért, és vissza nem térő egykori hallgatók között az elhelyezkedést, illetve a szakmai életutat tekintve. Továbbá feltérképeztük, hogy milyen eltérések tapasztalhatóak a két csoport eredményességét illetően. Vizsgáltuk azt is, hogy milyen egyedi és közös sajátosságok fedezhetők fel a szülőföldjükre hazatérő és a Magyarországon vagy külföldön letelepülő egykori hallgatók társadalmi beágyazódásában és magyarságtudatában. Kutatási kérdéseink között szerepelt, hogy az egykori hallgatók karrierépítését miként segítette, esetleg hátráltatta az anyaországitól eltérő szocializációs folyamat, az anyaországi kapcsolati tőke vagy családi háttér hiánya. A kutatás konkrét célja feltárni a Balassi Intézet egyetemi előkészítő képzésén végzett hallgatók tanulmányi mobilitásának indokait és pályafutását, az egyetemi éveket követő életútját, munkaerőpiaci elhelyezkedését, letelepedését.

Kutatásunk újdonságértékét jelzi, hogy egy olyan intézményt vizsgáltunk, amely pedagógiai, pszichológiai és szociológiai szempontból is sajátos helyet foglal el a magyarországi oktatási intézmények között. A vizsgált intézmény külföldi és külhoni magyar érettségiző fiatalok oktatásával és nevelésével foglalkozik. Oktatási szempontból a külföldiek nyelvi és szaktárgyi előkészítése emelhető ki. A határon túli magyarok esetében nagyobb hangsúlyt fektetnek a főiskolai és egyetemi tanulmányok megkezdéséhez szükséges szaktárgyak tanítására. Nevelésszociológiai szempontból a magyarországi társadalmi körülmények közé való beilleszkedés megkönnyítése játszik döntő szerepet. A nem magyar anyanyelvű külföldiek esetén a magyar környezethez való alkalmazkodás nehezebb, mint a határon túli magyarok számára, mert teljesen idegen a nyelvi közeg, míg a külhoni magyarok esetében ez természetes. Azonban a külhoni fiatalok esetében sem elhanyagolható az új környezethez való alkalmazkodás, hiszen az

intézmény a felnőtté válás életszakaszának színtere. A külhoni fiatalok döntő többsége magyar nyelvi és kulturális közegből érkezik Budapestre, mégis egy merőben új élethelyzetben találja magát. A fővárosi környezet jelentős mértékben eltér szülőföldjük falusi és kisvárosi szocializációs környezetétől, nem is beszélve arról, hogy egy olyan közösség részévé váltak, amelynek tagjai a világ legkülönbözőbb pontjairól és más-más határon túli régiókból kerültek ki. Az intézmény segíti a hallgatók magyarországi társadalomban való eligazodását.

A disszertáció újdonságértéke abban áll, hogy először veszi górcső alá a Kárpátaljáról érkezett és a Balassi Intézetben tanult hallgatók szocio-ökonómiai hátterét, motivációit, szülőföldjük iránti elköteleződését, társadalmi beágyazódását és magyarországi tanulmányaik befejezése utáni hazatérésük arányait, amely elemzésekkel hozzájárulhat a nemzetpolitikai törekvések érvényesülésének megértéséhez, további nemzetpolitikai célok kitűzéséhez.

Kutatásunk célcsoportját a Balassi Intézet előkészítő képzésébe felvételt nyert egykori kárpátaljai hallgatók képezték. Az előkészítő intézet 1991 őszén nyitotta meg kapuit a kárpátaljai hallgatók előtt. Az anyaországi tanulás hatalmas lehetőséget jelentett számukra. Az akkor függetlenné vált Ukrajnában nem létezett magyar tannyelvű felsőoktatási intézmény. Szülőföldi továbbtanulásuk csak az ukrán nyelv megfelelő ismerete mellett valósulhatott volna meg. Az új államnyelv megfelelő ismeretével azonban nem rendelkeztek, hiszen középiskolai tanulmányaik során az orosz nyelv tanulása volt kötelező. Így a kárpátaljai magyar fiatalok nem voltak felkészülve az ukrán nyelvű felsőoktatás követelményeire, ami még vonzóbbá tette az anyaországi továbbtanulást. Az is motivációs tényezőként hatott rájuk, hogy magyarországi diplomát és versenyképesebb tudást szerezzenek. A kárpátaljai hallgatók számára előnyben részesített presztízsszakok, úgy mint az orvosi, jogi, műszaki, máig sem kínálnak magyar tannyelvű képzést szülőföldjükön. Kutatásunk újdonságértékét adja, hogy a célintézmény működését, eredményességét eddig nem vizsgálták, kárpátaljai hallgatóinak tanulmányi pályafutását és társadalmi beágyazódását nem követték nyomon.

A doktori disszertáció elején ismertettük kutatási témánk fontosságát, aktualitását. Bemutattuk a vizsgálat célját és a vizsgálni kívánt kérdéseket, majd konceptualizáltuk és operacionalizáltuk a központi fogalmakat. Értekezésünk elméleti keretét és empirikus eredményeinket a Bevezetésben bemutatott dimenziók mentén helyeztük el. Kutatási eredményeink számos esetben alátámasztják a korábbi hazai és nemzetközi empirikus eredményeket.

Értekezésünk első fejezetében a kárpátaljai oktatástörténettel és -politikával foglalkoztunk. Ebben a részben rávilágítunk, hogy az ukrainai oktatáspolitikai helyzet milyen akadályokat gördített a kárpátaljai magyar érettségizők elé. E fejezet segítségével betekintést nyerhetünk a kárpátaljai magyar érettségizők előtt álló ukrainai és magyarországi továbbtanulási lehetőségekbe. Az oktatástörténeti és -politikai háttér bemutató fejezetünk kettős célt szolgál: egyrészt lehetővé teszi a vizsgálati mintánkul szolgáló kárpátaljai fiatalok elhelyezését az adott oktatáspolitikai kontextusban, másrészt lehetőséget kínál arra, hogy megértsük azokat az okokat, amelyek a Balassi Intézet előkészítő képzésében való továbbtanuláshoz vezettek. E fejezetben különös hangsúlyt fektettünk a Balassi Intézet előkészítő képzésének történeti háttérére, hogy bemutassuk annak az intézménynek a működési mechanizmusát, amelybe a kárpátaljai fiatalok is felvételt nyerhettek a rendszerváltást követően. E fejezet fontossága abban rejlik, hogy történeti és oktatáspolitikai adalékokkal szolgáljunk kutatási eredményeink mélyebb értelmezéséhez.

Értekezésünk második nagyobb fejezetében a vizsgálat elméleti keretét hazai és nemzetközi forrásokra alapozva mutatjuk be. E tartalmi egység négy alfejezetre tagolódik, melyek mentén kijelöltük kutatásunk dimenzióit. Azokra a tényezőkre fektettük a hangsúlyt, amelyek befolyásoló erővel bírnak a végleges letelepedési döntést és a társadalmi beágyazódást illetően. Az első alfejezetben a tanulmányi célú mobilitást és az elvándorlást ösztönző tényezők dimenzióit ismertetjük. A hallgatói célú mobilitás fogalmán, típusain és megközelítésein túl bemutattuk George Ravenstein push–pull elméletét a határon túli hallgatók tanulmányi mobilitására és letelepedésére vonatkozóan. A következő alfejezetben John Ogbu kulturális ökológiai elméletének alapján rávilágítottunk a kisebbségi közösségben élő, illetve a határokon kívülre eső mobilis hallgatók tanulmányi eredményességére. A végleges letelepedés további fontos dimenziója a mobilis hallgatók kapcsolathálózati megközelítése. Mivel a társadalmi integráció és kapcsolathálózat nagy szerepet játszik mind a célországban, mind a küldő országban letelepülő mobilis hallgatók körében, Granovetter koncepciója alapján feltártuk a kapcsolathálózatok, valamint a bennük lévő erős és gyenge kötések jelentőségét. Bourdieu és Coleman társadalmi tőkeelméletét az iskolai folyamatok és a szakmai kapcsolatok fontosságára fókuszálva mutattuk be. Durkheim nyomán bemutattuk a társadalmi integrációs tényezőket, úgy mint a családi, a vallási és civil közösségek formáló erejét. Az elméleti háttér utolsó alfejezete a szülőföld iránti elköteleződést veszi górcső alá, amely szintén befolyásoló tényezőként hat a tanulmányi

célú vándorlásban és a képzettség megszerzése utáni letelepedési döntés meghozatalában. E kérdéskör vizsgálatánál fontos kiemelni Myers környezet- vagy helyspecifikus vallási tőke elméletét, amely arról ad tanúbizonyságot, hogy a vallási közösséggel szoros kapcsolatot ápoló fiatalok kevésbé hajlamosak a kivándorlás mellett dönteni. Az elméleti háttér újdonságértékét adja, hogy az itt bemutatott elméleteket sem az ukrainai, sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalom nem alkalmazta a kisebbségi közösségként számon tartott kárpátaljai mobilis hallgatók végleges letelepedési döntéshozatalára és társadalmi beágyazódására vonatkozóan.

A hazai és nemzetközi szakirodalomban feltárt elméleti megközelítések bemutatását követően betekintést nyújtunk az empirikus kutatás koncepciójába és módszertanába. E részben ismertettük kutatási kérdéseinket és hipotéziseinket a bemutatott elméleti keretbe ágyazva. Vizsgálatunk újszerűségét jelzi, hogy kutatási kérdéseinket eddig sem kárpátaljai, sem magyarországi viszonylatban nem mérték fel. Kutatásunk novumaként említhető, hogy kvalitatív jellegű fókuszcsoportos interjúk során kapott eredményeinkre alapoztuk a kvantitatív jellegű kérdőíves felmérésünk kidolgozását. Módszertani szempontból újdonságértékkel bír, hogy a végleges letelepedési döntést és a társadalmi beágyazódást több szempontból közelítettük meg: feltártuk a szociodemográfiai háttérjellemzők hatását, továbbá beemeltük a hallgatói mobilitáshoz, tanulmányi eredményességhez, társadalmi integrációhoz és szülőföld iránti elköteleződéshez kapcsolódó tényezők hatását. A különböző tényezők befolyásoló hatását a végleges letelepedési helyszíneknek megfelelően kárpátaljai, magyarországi és külföldi viszonylatban vizsgáltuk, majd többváltozós modellek alkalmazásával teszteltük. E kérdéskör vizsgálatát célzó több háttérváltozót egy modellbe bevonó regressziós eredmények még nem láttak napvilágot. Módszertani szempontból fontos kiemelni, hogy az adatfelvétel egyénileg történt. A kárpátaljai egykori hallgatók teljes körű lekérdezésére törekedtünk. Mivel a személyiségi jogokat védő törvények nem tették lehetővé az egykori hallgatók kilétének közlését, a hallgatók felkutatása hólabda módszerrel történt. E módszer segítségével a célpopuláció 59,01%-át (N=347) sikerült elérni. Kutatásunk során az adatbázis primer elemzését végeztük el.

A továbbiakban a doktori disszertáció módszertani fejezetében bemutatott hipotézisek bizonyítását és annak eredményét vesszük górcső alá.

Az első hipotézisünk, hogy *az anyaországi támogatáspolitikai küldetése nem valósult meg, a képzettséget szerzett hallgatók többsége nem szülőföldjén kamatoztatja a Magyarországon megszerzett tudását.* Empirikus eredményeink világosan rámutatnak,

hogy az anyaországi támogatáspolitikai küldetése nem valósult meg. Első hipotézisünk beigazolódott, hiszen az előkészítő intézet képzésén résztvevő egykori kárpátaljai hallgatók döntő többsége (75,80%) Magyarországon hasznosítja tudását. Eredményeink arról árulkodnak, hogy a külföldi magyar fiatalok felsőoktatási továbbtanulása egy olyan migrációs lépcsőként tartható számon, amely megteremtheti a célországban való végleges letelepedés feltételét. Adatainkkal alátámasztott megállapításunk ellentmond a magyarországi támogatáspolitikában megfogalmazott célkitűzéseknek. Az egykori hallgatók mindössze 16,8%-a tért vissza szülőföldre, 7,4%-a pedig külföldöt választotta végleges letelepedése helyszínéül. Esetükben átmeneti migrációs állomásként szolgált az anyaországi továbbtanulási lehetőség. A külföldöt választók mobilitási döntése mögött általában a tökéletes karrierlehetőségek hajszolása húzódik, s gyakran elérhetetlen célokért küzdő idegen válik belőle.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy *a Magyarországon vagy külföldön letelepülő egykori hallgatók tehetősebb családi háttérrel rendelkeznek, magasabban iskolázott szülők gyermekei.* A szociodemográfiai státusz dimenzióját vizsgálva arra a következtetésre jutottunk, hogy a Kárpátaljára hazatérő egykori hallgatók Magyarországon és külföldön élő hallgatótársaikhoz viszonyítva alacsonyabb státuszú iskolázottságú szülők gyermekei. A Magyarországon letelepülő és a külföldöt választó egykori hallgatók szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Itt érvényesül Bourdieu tőkeelmélete, amely rávilágít, hogy a nagyobb kulturális tőke ambiciózusabb jövőterveket eredményez. Vélhetően a magasabb státuszú iskolázottsággal rendelkező szülők gyermekei nagyobb kulturális tőkével, mélyebb háttértudással rendelkeznek, ennek következtében nyitottabbak az anyaországi és a külföldi letelepedésre. Mivel az anyagi helyzet tekintetében nem találtunk szignifikáns eltérést a Kárpátaljára hazatérő és a Magyarországon vagy külföldön élő egykori hallgatók között, ezért kijelenthető, hogy második hipotézisünk csak részben nyert igazolást.

Harmadik hipotézisünkben azt feltételezzük, hogy *a kárpátaljai hallgatók befogadó országban való maradását leginkább a húzó tényezők befolyásolják.* Ravenstein push–pull elméletét a kárpátaljai hallgatók migrációs okainak feltárására alkalmaztuk. Eredményeink során körvonalazódott, hogy a vizsgált egykori hallgatók tolotényezőként leginkább az alacsony bérezést, a korrupciót, az elvándorlást és a rossz egészségügyi ellátást tartják számon. A húzó tényezők közül a jobb megélhetés, a magasabb bérek, a jól prosperáló munkalehetőség, a színvonalasabb oktatás kecsegteti a volt hallgatókat. A push és pull tényezőket faktorelemzéssel csoportosítottuk. A Magyarországot választók

tartották a legfontosabbnak az anyaországban lévő fejlettebb szocio-ökonómiai környezetet és a jobb munkaerőpiaci lehetőségeket. A külföldön élőket kevésbé befolyásolták e tényezők, a Kárpátaljára hazatérők letelepedési döntéshozatalára pedig nem hatottak a húzó tényezők. Harmadik hipotézisünk igazolást nyert: regressziós eredményeink arról tesznek tanúbizonyságot, hogy a kárpátaljai fiatalok végleges letelepedési döntésében szerepet játszottak a push és pull faktorok, a húzó tényezők azonban lényegesebb hatást gyakoroltak a döntéshozatalra. Eredményünket megerősíti King – Findlay nézete, miszerint a hallgatói mobilitás esetén gyakran a húzó tényezők kerülnek túlsúlyba, továbbá beigazolódott Hautzinger push–pull elmélete, amely arról tanúskodik, hogy a stabil gazdaság, a kedvező munkaerőpiaci feltételek és a fejlettebb szociális ellátórendszerek az elvándorlás során kiemelkedően ösztönző erejűek.

Negyedik hipotézisünk alapján azt vártuk, hogy a *Magyarországon maradt hallgatók eredményesebb tanulmányi pályafutással bírnak, mint azok, akik hazatértek Kárpátaljára*. A tanulmányi pályafutás és eredményesség dimenzióját több szempontból megközelítettük. Feltártuk az intézmény- és szakválasztási motivációkat, mind az előkészítő, mind a felsőoktatási intézmény tekintetében, majd a változók kombinációival faktorokat képeztünk. A Magyarországon élőkre leginkább jellemző, hogy már a tanulmányi mobilitás elhatározásakor érvényes piacképes tudásra kívántak szert tenni, s annak birtokában elhelyezkedni az anyaországi munkaerőpiacon. Terveik az egyetem elvégzését követően sem változtak. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a szakválasztás lényegesen befolyásolja a végleges letelepedési döntést. Egy jól képzett fiatal számára a Magyarországon szerzett diplomával való elhelyezkedés számos akadályba ütközhet Kárpátalján, például az ukrán nyelv hiányos ismerete. Különösen igaz ez a presztízsszakokra. Egy nagyvárosban sokkal nagyobb eséllyel tud olyan pozíciót találni, ahol képesítésének megfelelően elhelyezkedne. A Magyarországon élők legnagyobb hányada szakmájának megfelelően talált magának munkát. A hazatérők körében alacsonyabb a szakmában való elhelyezkedők aránya, a külföldiek 70%-a pedig nem képesítésének megfelelően dolgozik, s azok hányada is magas, akik alkalmi munkákból élnek. Eredményeinket megerősíti Ogbu kulturális ökológiai elmélete, miszerint az önkéntes kisebbségek a kevésbé megfizetett munkákat is hajlandóak elvállalni. Fontos kiemelni, hogy az újonnan önkéntes kisebbségi létet választó egykori hallgatók nem önkéntes kisebbségi létből indultak. Végleges letelepedési döntéshozatal esetén inkább vállalják az önkéntes kisebbségi létből fakadó nehézségeket, mint a szülőföldi hazatérést, és az azzal járó újbóli nem önkéntes kisebbségi létbe kerülést. Az

egykori hallgatók legnagyobb része a nem önkéntes kisebbségi létből való kilépés mellett döntött, s az anyaországi többségi társadalomba beolvadva próbált érvényesülni. Eredményeink arra engednek következtetni, hogy a kisebbségi léthelyzetből való kilépés pozitívan hat az eredményességre, mivel kutatásunk során bebizonyosodott, hogy a Magyarországon maradt hallgatók eredményesebb pályafutással bírnak, mint azok, akik hazatértek Kárpátaljára vagy más külföldi országban próbálták szerencsét. Ezzel megerősítést nyert hipotézisünk.

Ötödik hipotézisünkben Durkheim mechanikus szolidaritásra vonatkozó elmélete alapján valószínűsítettük, hogy a hagyományosnak tekinthető kárpátaljai társadalomba beágyazódó egykori hallgatóknál leginkább a családi és az intézményekhez köthető közösségek funkcionáltak integrációs tényezőkként. Durkheim nyomán kimutattuk, hogy a vallási és civil aktivitásra jellemző kapcsolatháló sűrűsége meghatározott szerepet játszik a szülőföldi társadalmi beágyazódásban. A családtagokkal való aktív kapcsolattartás (kommunikációs sűrűség) eredményeink alapján nem feltétlenül segíti elő a kárpátaljai társadalmi beágyazódást. A szervezeti tagság a társadalmi integráció egyik mutatója, így ebből a szempontból is megvizsgáltuk dimenziókat. E tekintetben a Kárpátaljára hazatérők a legaktívabbak. A Magyarországon letelepülő egykori hallgatók kevésbé csatlakoznak társadalmi, vallási vagy kulturális egyesületekhez. A külföldön élők pedig szinte egyáltalán nem rendelkeznek intézményes háttérrel. A Kárpátaljára visszatérők csatlakoznak leginkább különböző szervezetekhez és egyesületekhez. Vélhetően ebben szerepet játszik a tradicionális értékrend követése és a fokozottabb kisebbségi érdekvédelemre irányuló szervezeti mozgósítás. Durkheim elméletét alkalmazva kijelenthető, hogy a hagyományosnak tekinthető kárpátaljai társadalomra jellemző a kollektív tudat és a közösség tagjait összekötő szolidaritás. Összességében megállapíthatjuk, hogy hipotézisünket eredményeink csak részben igazolták, mivel a családi kötelek nem minden esetben bírnak integrációs funkcióval, a civil aktivitás viszont elősegíti a szülőföldi környezetbe való társadalmi beágyazódást.

A társadalmi beágyazódás további vizsgálatánál feltételeztük, hogy az *anyaországban maradt hallgatók szélesebb kapcsolati hálójával rendelkeznek, mint hazatérő diáktársaik*. A társadalmi integráció dimenzióit különböző erős és gyenge kötésű kapcsolatok létével vizsgáltuk a végleges letelepedés mentén. Mind gyenge, mind erős kötésű kapcsolatokkal leginkább azok az egykori hallgatók rendelkeznek, akik Magyarországot választották lakhelyükként. Vélhetően e kapcsolatokra a továbbtanulás során kezdtek szert tenni. Ez alátámasztja Coleman (1994) társadalmi tőke elméletét,

miszerint az iskolai folyamatok döntően hatnak a társadalmi kapcsolatok kialakítására. Az azonos nyelvhasználat és a közös kulturális értékek elősegítik a társadalmi integrációt, s a megszerzett kapcsolatok a magyarországi letelepedésre ösztönözték az egykori hallgatókat. A szülőföldjükre visszatérők jóval kisebb arányban rendelkeznek erős kötésű kapcsolatokkal. Hazatérésüket követően leginkább szakmai kapcsolatokat alakítottak ki. A szakmai és bizonyos személyes kapcsolatokat azonban az anyaországi kollégákkal is fenntartják. E jelenség az ún. „lebegő életmód” kialakítására enged következtetni, amely során a hazatérők megtartják az anyaországi kapcsolataikat, készen állva arra, hogy szükség esetén ők is áttelepülhessenek Magyarországra. A külföldön letelepedő egykori hallgatók leginkább külföldön ápolnak erős és gyenge kötésű kapcsolatokat, kevésbé fontosak számukra a korábbi szülőföldi és magyarországi kapcsolathálók.

Hetedik hipotézisünket azon feltételezés mentén vizsgáltuk meg, hogy *a szülőföldjükre visszatérő hallgatók nagyobb szülőföld iránti elköteleződéssel és erősebb kárpátaljai identitással bírnak*. Az identitástudat alakulásában fontos szerepet tölt be az egyház. Bár Myers környezet- vagy helyspecifikus vallási tőke elmélete nem igazolódott a végleges letelepedés mentén, fontos kiemelni, hogy a vallási közösséggel szorosabb kapcsolatot fenntartók kötődnek leginkább a magyar nyelvhez, a magyar kultúrához és a magyar államhoz. A magyar állam iránti elköteleződés és a vallásosság tradicionálisan egymást erősítő fogalmak. Vizsgálati mintánk Kárpátaljára visszatérő csoportjának nemzeti azonosságtudatán tetten érhető egyfajta regionális tudat, hiszen leggyakrabban kárpátaljai magyarként definiálták magukat, s leginkább a kárpátaljai régiót jelölték meg hazájukként. A Magyarországon élők nemzeti azonosságában már elvész ez az önazonosságtudat, ők leginkább magyarként definiálták magukat. A külföldön élőkbe az európai identitástudat kezd beépülni. A regionális tudat erőssége (Kárpátalját érzik hazájuknak, kárpátaljai magyarnak tekintik magukat) felerősíti a magyar nyelv, állam és kultúra iránti elköteleződést. A Magyarországon és külföldön leteleplők kevésbé kötődnek szülőföldjükhöz. Ezzel párhuzamosan magyarságtudatuk is elszürkül, s esetükben meggyengül a kárpátaljai társadalomra jellemző közösségi tudat. Példaként említhető, hogy náluk kevésbé játszanak szerepet a magyarságtudat szerves részét képező olyan alappillérek, mint az anyanyelv, a magyar szertartási nyelvű egyházhoz való tartozás, a nemzeti szimbólumok, illetve a szülőföldhöz való érzelmi, kulturális és politikai kötődés. A Magyarországon és különösen a külföldön élők esetén érvényüket veszítik a szülőföldi igazodáshoz szükséges korábbi normák és szabályok. Ezek a társadalmi beágyazódás ellen hatnak, mivel meggátolják a közös cél érdekében való

csoportszolidaritás kialakulását. Eredményeink arról tanúskodnak, hogy a Kárpátaljára visszatérő hallgatók nagyobb szülőföld iránti elköteleződéssel, erősebb kárpátaljai identitással bírnak. Ezzel alátámasztást nyert fenti hipotézisünk.

Értekezésünk legfontosabb eredménye, hogy a végleges letelepedési döntésre legnagyobb mértékben az intézmény- és a szakválasztás gyakorol hatást. A szülőföldre való visszatérésre leginkább a kárpátaljai munkaerőpiaci lehetőségekkel kompatibilis szakválasztás, a mintakövetés, valamint a szülőföldi kötődés hatása mutatható ki. A magyarországi letelepedésre intenzíven hat a nem, a családi állapot és az ukrainai kötelező ukrán nyelv és irodalom emelt szintű érettségi vizsga bevezetése. Regressziós eredményeink kimutatták, hogy a végleges letelepedési döntésre legerőteljesebben a húzó tényezők hatnak. Kiemelten fontos szerepet játszik a felsőoktatás presztízse, az anyagi tényezők és a Magyarország irányába való orientálódás. E húzó tényezők befolyásoló ereje a későbbiek során sem szűnik meg, s közreműködik a végleges letelepedési döntéshozatalban. A vonzó tényezők túlsúlya a magyarországi letelepedés irányába billenti a mérleg nyelvét.

Eredményeink alapján kijelenthetjük, hogy a Balassi Intézet előkészítő képzése sikeresen teljesítette azt a funkcióját, hogy a kárpátaljai érettségizőket felzárkóztassa a magyarországi felsőoktatási képzés színvonalához. Ebben főleg az játszik szerepet, hogy a nagy múltra visszatekintő intézmény szakképzett pedagógusai megfelelő szaktudással és pedagógiai kompetenciával rendelkeznek. Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a kárpátaljai diákok többségénél nyelvi előkészítő nélkül tudták megkezdeni a szakmai felkészítést. Az oktatás nyelvének ismerete – a nem magyarajkú külföldi hallgatókhoz viszonyítva – komoly helyzeti előnyt jelentett. Az intézet eredményességét bizonyítja, hogy a képzés elvégzését követően a vizsgált célcsoport 85,9%-a tudta megkezdeni felsőoktatási tanulmányait. A támogatáspolitikai oldaláról nézve közel sem volt ilyen sikeres az intézmény működése. Az ebből a szempontból megfogalmazott elvárások, miszerint az előkészítő képzés hozzájárul a kárpátaljai elit újratermeléséhez, csekély mértékben teljesült. Erről tanúskodik, hogy a vizsgált egykori hallgatók mindössze 16,8%-a tért vissza szülőföldjére. Statisztikai eredményeink ismeretében egyértelműen megállapítható, hogy az általunk vizsgált periódusban az intézmény sokkal inkább előmozdította a kárpátaljai diákok egyéni karrierépítését, mint a kisebbségi elitpótlást. Az intézmény részesévé vált a magyar–magyar *brain drain*-nek (agyelszívásnak) is nevezett jelenségnek. Kutatásunk igazolta, hogy a jogi, az orvosi és a műszaki pályákat választók

a magyarországi munkaerőpiacon helyezkedtek el, ami negatívan hat a kisebbségi magyar elit utánpótlására.

Eredményeink alapján érdemes lenne megfontolni, hogyan lehetne hatékonyabbá tenni az anyaországi támogatáspolitikát szülőföldi elitpótlásra irányuló törekvéseit. Mivel a vizsgált intézmény magyarországi felsőoktatási tanulmányokra készít fel, egyes szakok esetében nem volt reális elvárás a szülőföldre való hazatérés. Kutatásunkból jól kirajzolódik, hogy a támogatáspolitikát akkor tudná betölteni a szülőföldi értelmiségi elitképzésre irányuló nemzetpolitikai célját, ha a szülőföldi felsőoktatási rendszerben bővítene a magyar tannyelvű képzési kínálatot. Kárpátalján a humántudományi és egyes természettudományi képzések magyar tannyelvű lefedettsége a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, illetve az Ungvári Nemzeti Egyetem Ukrán–Magyar Oktatási–Tudományos Intézete révén nagyrészt biztosított. A szülőföldi magyar elitképzés biztosítása szempontjából jelen esetben megfontolandó lenne a presztízsszakok magyar nyelvű vagy részben magyar nyelvű oktatásának kialakítása Kárpátalján. Ez azonban a szakmai háttér és az állami licenzálási nehézségek miatt jelentős akadályokba ütközne. Működőképebb megoldásként szolgálna egy olyan kárpátaljai előkészítő felállítása, amely a helyi magyar érettségizők számára nyújtana megfelelő ukrán nyelvi ismereteket és szaktárgyi felkészítést. Ennek nyomán növelhetnénk azok arányát, akik sikeresen teljesítik az ukrain felsőoktatás bemeneti követelményeit, akár a presztízsszakokon is. Az ukrán tannyelvű felsőoktatási intézmények presztízsszakokjaira (orvosi, jogi, műszaki) felvételt nyert hallgatók számára szakkollégiumot lehetne létrehozni, ahol elsajátíthatnák a szaknyelvet. Ezt szülőföldi ösztöndíjrendszer kialakításával lehetne támogatni. Vélekedésünk szerint az ukrán nyelv megfelelő ismerete és szaktudás birtokában több kárpátaljai magyar diplomás vállalna szülőföldjén munkát, hiszen végzettségük megfelelné az ukrain munkaerőpiaci elvárásoknak. Ez hathatósabban segítené a kárpátaljai magyar közösség értelemét. Az elképzelés gyakorlati megvalósíthatósága azonban a romló ukrain gazdasági mutatók, illetve a vonzóbb magyarországi karrierépítés lehetősége miatt erősen kérdéses.

A kutatás továbbvitelét illetően számos irány határozható meg. Érdemes lenne a Balassi Intézet egykori kárpátaljai hallgatóinak végleges letelepedési döntését, tanulmányi pályafutását, eredményességét és további életútját összevetni más külföldi régiókból érkező hallgatókéval. Vizsgálat alá lehetne vonni, hogy milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg a magyarországi támogatáspolitikát hasznosulása terén Kárpátalja, Erdély, Felvidék és Délvidék között. További kutatási irányt szabhatna a

végleges letelepedési döntésre ható tényezők elemzése, illetve összehasonlítása a kárpátaljai és a más határon túli régiókból érkezők viszonylatában. E tényezők közé sorolhatók a szociodemográfiai jellemzők, húzó és toló tényezők, tanulmányi pályafutás, eredményesség, társadalmi integráció és szülőföld iránti elköteleződés.

Távlati céljaink között szerepel egy nagymintás kutatás lebonyolítása, amely olyan Magyarországon tanuló kárpátaljai hallgatók felmérésére fókuszál, akik – mellőzve a Balassi Intézet előkészítő képzését – közvetlenül nyertek felvételt valamely magyarországi felsőoktatási intézményekbe.

## 7. SUMMARY

Our dissertation focused on settlement decisions, academic career, and social embedding of former Transcarpathian students of Balassi Institute. One of our main objectives was to explore whether the support policy mission assigned to Hungarians living abroad was accomplished and according to which foreign youngsters studying in Hungary return to their homeland after completing their higher education studies. The question is if they return home, whether they benefit from the expertise acquired in the motherland. We examined where the former students settled down after completing their studies and what factors influenced their decision on a permanent settlement. One of our objectives was to explore what differences can be revealed between students returning to their homeland and students leaving their homeland to find a job and professional career. Furthermore, we mapped out the differences in terms of the effectiveness of the two groups. We also examined what unique and common features can be discovered in social embedding and Hungarian awareness of students returning to their homeland and settling down in Hungary or abroad. One of our questions was how the career building of former students was helped or possibly hindered by a different socialisation process from the home country, the lack of contact capital or family background in the home country. The specific aim of the research is to explore the reasons for learning mobility of the students graduating from the preparatory course of Balassi Institute, their career, their life path after the university years, their employment in the labour market and their settlement.

The novelty of our research is indicated by the fact that we examined an institution that occupies a special place among the Hungarian educational institutions from a pedagogical, psychological and sociological point of view. The examined institution deals with the education and training of foreign and Hungarian graduates abroad. The linguistic and subject preparation of foreigners can be highlighted from an educational point of view. In the case of Hungarians across the border, great emphasis is placed on teaching the subject necessary for starting college and university studies. The facilitation of the integration into the Hungarian social conditions plays a decisive role from a sociological education point of view. As for non-Hungarian-speaking foreigners, adaptation to the Hungarian environment is more difficult than for Hungarians living abroad because the language medium is entirely foreign. At the same time, it is natural in the case of Hungarians abroad. However, in the case of Hungarian youngsters abroad, adaptation to the new environment cannot be neglected since the institution is the scene of adulthood.

Many Hungarians abroad come to Budapest from Hungarian linguistic and cultural backgrounds yet find themselves in a completely different life situation. The metropolitan environment differs significantly from the rural and small-town socialisation environment of their motherland, not to mention that they have become part of a community whose members have come from all over the world and from different cross-border regions. The institution helps students to integrate into Hungarian society.

The novelty of the dissertation is that it examines for the first time the socio-economic background, motivations, commitment to the homeland and the proportion of return after graduation in Hungary of Transcarpathian students finishing their studies at the Balassi Institute. Also, it can contribute to the understanding of national policy ambitions and setting further national policy goals.

The target group of the research was former Transcarpathian students admitted to the Balassi Institute preparatory course. The preparatory institute opened its doors to Transcarpathian students in the autumn of 1991. Learning in the motherland was an excellent opportunity for them. There was no Hungarian-language higher education institution in Ukraine, which at the time became independent. Their further education in their homeland could have taken place only with proper knowledge of the Ukrainian language. However, they did not properly speak the new state language since learning the Russian language was compulsory during their grammar school studies. Therefore, Transcarpathian Hungarian students were not prepared for higher education requirements in the Ukrainian language, making further education in the motherland more attractive. Hungarian degrees and more competitive knowledge were also motivational factors. Prestige majors preferred by Transcarpathian students such as law, medicine, engineering still do not offer Hungarian-language training in their homeland. The novelty of our research is that the operation and effectiveness of the target institution have not been examined so far, and Transcarpathian students' academic career and social embedding have not been followed up.

At the beginning of the doctoral dissertation, we described the importance and topicality of our research topic. We demonstrated the aim of the research and questions to be examined and then conceptualised and operationalised the central concepts. The theoretical frame of our dissertation and empirical results were placed in line with the dimensions described in the introduction. In many cases, our research results confirm previous domestic and international empirical results.

In the first chapter, we dealt with Transcarpathian educational history and policy.

In this part, we highlight the obstacles that the educational policy in Ukraine has created for Hungarian graduates in Transcarpathia. With the help of this chapter, we can gain insight into the Transcarpathian Hungarian graduates' further educational opportunities in Ukraine and Hungary. The chapter on educational history and policy background serves a dual purpose: on the one hand, it enables us to place Transcarpathian students as research samples in the given educational policy context. On the other hand, it provides an opportunity for us to understand the reasons that led to further training in the Balassi Institute preparatory course. This chapter emphasised the Preparatory Institute's historical background to introduce the institution's operating mechanism into which Transcarpathian youngsters could also be admitted after the transition. The importance of this chapter is to provide historical and educational policy additions for a deeper interpretation of our research results.

In the second more extensive chapter of the dissertation, we present the theoretical framework of the research based on domestic and international sources. This content unit is divided into four subchapters, along which we have designated the dimensions of our research. We highlighted the factors that influence the decision on permanent settlement and social embedding. In the first subchapter, we introduce learning mobility and the dimensions of migration-inducing factors. In addition to the concept, types and approaches of student mobility, we presented George Ravenstein's push-pull theory on student mobility and settlement of cross-border students. In the following subchapter, we shed light on the learning effectiveness of mobile students living in the minority community and across borders based on John Ogbu's cultural-ecological theory. A further important dimension of permanent settlement is the networking approach of mobile students. Since social integration and network play a significant role among the students settling in the destination country and mobile students settling in the sending country, we explored the importance of networks and their strong and weak bonds based on Granovetter's concept. Bourdieu and Coleman's social capital theory was introduced by focusing on school processes and professional relationships. In the wake of Durkheim, we presented social integration factors and the shaping power of family, religious and civil communities. The last subchapter of the theoretical background examines commitment to the homeland, which also acts as an influencing factor in the migration for study purposes and the decision to settle down after graduation.

At this point, it is important to highlight Myers' environment- or location-specific religious capital theory, which shows that young people with close ties to the religious

community are less inclined to emigrate. The novelty of the theoretical background is that the theories presented here have not been applied in the Ukrainian, domestic or international literature in terms of Transcarpathian mobile students' decision-making on permanent settlement and social embedding.

Following the presentation of the theoretical approaches explored in the domestic and international literature, we provide an insight into the concept and methodology of empirical research. In this section, we presented our research questions and hypotheses embedded in the presented theoretical framework. The novelty of the research is that our research questions have not been assessed either in Transcarpathia or Hungary so far. As a novelty of our research, we based our quantitative questionnaire survey on the results obtained during qualitative focus group interviews. From a methodological point of view, the fact that we approached the permanent settlement decision and social embedding from several points of view are of novelty value: we explored the impact of sociodemographic background characteristics and integrated the impact of factors related to student mobility, learning effectiveness, social integration, and commitment to the homeland into the dissertation. The effect of the different factors was examined in Transcarpathia, Hungary and abroad in terms of permanent settlement scenes, and then we tested it using multivariate models. Regression results involving several background variables in one model have not yet been published. From a methodological point of view, it is essential to emphasise that the data collection was done individually. We intended to ask all former Transcarpathian students. Because laws protecting privacy rights did not allow the identities of former students to be disclosed, students were searched using the snowball method. With this method, 59.01% (N = 347) of the target population was reached. In our research, we performed a primary analysis of the database.

In the following, we examine the hypotheses presented in the methodological chapter of the doctoral dissertation and its results.

The first hypothesis is *that the mission of their motherland aid policy has not been realised; most qualified students do not use their knowledge in their homeland*. Our empirical results clearly show that the mission has not been realised. Our first hypothesis was confirmed since the vast majority of former Transcarpathian students involved in the training of the preparatory institute utilise their knowledge in Hungary. Our results reveal that the foreign Hungarian youngsters' further training in higher education institutions can be considered as a migration step, creating the conditions for permanent settlement in the country of destination. Our statement based on data is in contradiction with the objectives

laid down in Hungarian aid policy. Only 16,8 % of former students returned to their homeland, while 7,4 % settled abroad permanently. In the latter case, the further education opportunity in the motherland served as a temporary migration stage.

Our second hypothesis assumed *that former students settling in Hungary or abroad have a wealthier family background, and they are the children of higher educated parents*. Examining the dimension of sociodemographic status, we have concluded that former students returning to Transcarpathia have lower educated parents than their counterparts living in Hungary or abroad. Former students settling in Hungary and abroad have highly educated parents. Bordieu capital theory prevails, which points out that greater cultural capital leads to more ambitious plans. Presumably, highly educated parents' children have greater cultural capital and more profound background knowledge; therefore, they are more open to settling down in their motherland and abroad. Since we have not found any significant differences in terms of the financial situation between former students returning to Transcarpathia and those living in Hungary or abroad, therefore it can be stated that our second hypothesis was only partially verified.

The third hypothesis assumes that *Transcarpathian students' stay in the host country is mainly influenced by pull factors*. We applied Ravenstein's push-pull theory to explore the Transcarpathian students' migration causes. Our results revealed that former students mostly regarded low wages, corruption, migration and inadequate health care as pull factors. Among the pull factors, the higher standard of living, better wages, the well-prosperous job opportunity and higher-quality education entice former students. The push-pull factors were grouped by factor analysis. Former students settling down in Hungary considered the developed socio-economic environment of the motherland and better labour market opportunities the most important factors. Students living abroad were less affected by the latter, while the pull factors did not influence settlement decision-making of students returning to Transcarpathia. Our third hypothesis was confirmed: our regressive results show that pull and push factors played a part in Transcarpathian youngsters' permanent settlement decision, however, pull factors had a more significant impact on decision-making. Our result is confirmed by King-Findley's theory, according to which pull factors often play a more significant part in student mobility. Furthermore, Hautzinger's push-pull theory has been proven, which shows that a stable economy, favourable labour market conditions and more advanced social welfare systems are highly stimulating for emigration.

Our fourth hypothesis assumes that *students remaining in Hungary would have more effective study careers than those who returned home to Transcarpathia*. We examined the dimension of study career and effectiveness from several perspectives. We revealed the institution- and major-motivations in the preparatory and higher education institutions and then formed factors with combinations of variables. The most characteristic of those living in Hungary is that they intended to acquire marketable knowledge valid when deciding on study mobility and finding a job in the mainland labour market. Their plans have not changed after university graduation. Our results suggest that the choice of major significantly influences the decision on a permanent settlement. For a well-educated young person, employment with a degree obtained in Hungary may encounter various obstacles in Transcarpathia, such as a lack of Ukrainian language knowledge. It is particularly true for the prestige majors. In a big city, the former students are much more likely to find a position according to their qualifications. The majority of people living in Hungary found a job according to their profession. Among returnees, the proportion of graduates employing in their profession is lower, and 70% of foreigners do not work according to their qualifications, and the proportion of those living on casual jobs is also high. Our results are confirmed by Ogbu's cultural-ecological theory, according to which voluntary minorities are also willing to take on less paid jobs. It is essential to highlight that former students opting for voluntary minority did not start as a voluntary minority. Concerning decision-making on permanent settlement, they accept the difficulties arising from the voluntary existence of a minority rather than the return to their homeland and the re-entry into a non-voluntary minority. Most of the former students decided to leave the non-voluntary minority and tried to make their way in the world on their own by merging into the majority society of the motherland. Our results suggest that leaving the minority situation positively affects the effectiveness. Our research has shown that students staying in Hungary have more productive careers than those who returned home to Transcarpathia or tried their luck in another foreign country. Our hypothesis was confirmed.

Our fifth hypothesis, based on Durkheim's theory of mechanical solidarity, assumed that in terms of former students embedded in traditional Transcarpathian society, family and institutional communities functioned mainly as integration factors. In the wake of Durkheim, we have shown that the density of religious and civil activity networks plays a definite role in the social embedding of the homeland. Based on our results, active contact with family members (communication density) does not necessarily promote

social integration in Transcarpathia. Organisational membership is an indicator of social integration, so we also examined our dimension from this perspective. In terms of the latter perspective, graduates returning to Transcarpathia are the most active. Former students settling down in Hungary are less likely to join social, religious or cultural associations. Former students living abroad have almost no institutional background at all. Graduates returning to Transcarpathia mostly join various organisations and associations. Presumably, the follow-up of traditional values and the organisational mobilisation for the increased protection of minority interests play a role in it. Applying Durkheim's theory, it can be stated that the Transcarpathian society, which can be considered traditional, is characterised by solidarity between the collective consciousness and the members of the community. Overall, we can state that our hypothesis was only partially confirmed by our results, as family ties do not always have an integrative function. However, civic activity promotes social integration into the homeland environment.

In further examining social embedding, *we hypothesised that students remaining in the home country have a more comprehensive network of contacts than their returning fellow students.* The dimensions of social integration were examined by the existence of various strong and weakly bound relationships as for the permanent settlement. Former students choosing Hungary as their place of residence have the most connections, both weak and strong. Presumably, they began to acquire these connections during their further education. It supports Coleman's (1994) social capital theory, according to which school processes play a decisive role in forming social relationships. The same language use and shared cultural values promote social integration, and the acquired contacts encouraged former students to settle down in Hungary. Former students returning to their homeland have a much smaller proportion of strong connections. After their return, they mainly formed professional relationships. However, they also maintain professional and certain personal relationships with colleagues in the mother country. This phenomenon suggests developing a so-called "floating lifestyle" in which graduates returning home maintain their mainland relations, ready to relocate to Hungary if necessary. Former students settling down abroad mainly cultivate strong and weak ties abroad, the previous networks of homeland and Hungary are less important for them.

We examined our seventh hypothesis based on the assumption that *students returning to their homeland have a greater commitment to their homeland and a stronger Transcarpathian identity.* The church plays a vital role in the development of the sense

of identity. Although Myer's theory of environment- or place-specific religious capital has not been verified in terms of the permanent settlement, it is essential to emphasise that those who maintain a closer relationship with the religious community are most connected to the Hungarian language Hungarian culture, and the Hungarian state. Commitment to the Hungarian state and religion are traditionally mutually reinforcing concepts. A kind of regional consciousness can be seen discovered in the national identity of the former students returning to Transcarpathia, as they most often defined themselves as Transcarpathian Hungarians and mostly marked the Transcarpathian region as their homeland. This self-identity is already lost in the national identity of those living in Hungary, and they primarily defined themselves as Hungarians. European identity is beginning to build into former students living abroad. The strength of regional consciousness (they feel Transcarpathia as their homeland and consider themselves Transcarpathian Hungarians) reinforces their commitment to the Hungarian language, state and culture. Former students settling down in Hungary and abroad are less attached to their homeland. At the same time, their Hungarian awareness is fading, and in their case, the community consciousness (a characteristic of the Transcarpathian society) is weakening. For example, the fundamental pillars integral to the Hungarian awareness, such as the mother tongue, belonging to the Hungarian-language church, national symbols, and emotional, cultural and political attachment to the homeland, play a lesser role. Concerning former students living in Hungary and especially abroad, the previous norms and rules necessary for homeland adjustment become obsolete. These counteract social embedding by preventing the development of group solidarity for a common goal. Our results show that students returning to Transcarpathia have a greater commitment to their homeland and a stronger Transcarpathian identity. Therefore, our hypothesis was confirmed.

The most important conclusion of the dissertation is that the institution- and major-choice have the greatest influence on the permanent settlement decision. Choosing a major compatible with the labour market opportunities in Transcarpathia, following a pattern, and the effect of the connection to the homeland characterised their returning to the homeland. Settlement in Hungary is intensively affected by gender, marital status and the introduction of the advanced level school-leaving examination in Ukrainian language and literature in Ukraine. Regression results showed that the permanent settlement decision is most strongly influenced by the pull factors. The prestige of higher education, material factors and the orientation towards Hungary play a significant role. The

influencing power of these pull factors will not disappear later on, and it will participate in the permanent settlement decision. The predominance of attractive factors strikes a balance in favour of settling down in Hungary.

Based on our results, we can state that the preparatory course of the Balassi Institute successfully carried out its mission of catching up with the Transcarpathian graduates to the standard of higher education in Hungary. It is mainly because the qualified teachers of the institution with a long history have the appropriate expertise and pedagogical competence. The majority of Transcarpathian students were able to begin vocational training without language preparation. Knowledge of the education language was a serious situational advantage compared to non-Hungarian-speaking international students. The effectiveness of the institute is demonstrated by the fact that after completing the course, 85.9% of the examined target group were able to start their higher education studies. Concerning support policy, the operation of the institution was far from successful. The expectations that the preparatory course contributes to the reproduction of the Transcarpathian elite have been met to a small extent. It is proved by the fact that only 16.8% of the former students returned to their homeland. In the light of the statistical results, it can be clearly stated that in the examined period, the institution promoted the individual career building of Transcarpathian students much more than the minority elite replacement. The institution became a part of the brain drain phenomenon. Our research proved that those who chose legal, medical and technical professions were employed in the Hungarian labour market, which has a negative effect on the supply of the Hungarian minority elite.

Based on our results, it would be worth considering how the efforts of the motherland support policy to replace the elite in the homeland could be made more effective. As the examined institution prepares for higher education studies in Hungary, returning home was not a realistic expectation for certain majors. Our research highlights that the support policy could fulfil its national goal of elite intellectual education in the homeland if the Hungarian-language education supply in the homeland higher education system expanded. In Transcarpathia, Ferencz Rakoczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education and Uzhgorod National University- Ukrainian-Hungarian Educational Institute provide training in humanities and sciences in the Hungarian language. As for Hungarian elite training in the homeland, the establishment of prestige majors in Hungarian or partly in Hungarian should be considered in Transcarpathia. However, this would face significant obstacles due to professional background and state

licensing difficulties. A more workable solution would be to set up a preparatory institute in Transcarpathia, which would provide adequate Ukrainian language knowledge and professional training for local Hungarian graduates. As a result, we could increase the proportion of those who successfully meet the entry requirements for higher education in Ukraine, even concerning prestigious majors. A vocational college could be set up for students admitted to prestigious majors (medicine, law, engineering) in Ukrainian-language higher education institutions to learn the technical language. It could be supported by developing a homeland scholarship scheme. In our opinion, with expertise and proper knowledge of the Ukrainian language, more Hungarian graduates from Transcarpathia would take up a job in their homeland, as their qualifications would meet the expectations of the Ukrainian labour market. However, the practical feasibility of the idea is highly questionable due to the deteriorating economic indicators in Ukraine and the possibility of more attractive career building in Hungary.

As for further research, several directions can be laid down. It would be worth comparing the permanent settlement decision, study career, effectiveness and further life path of the former Transcarpathian students of the Balassi Institute with those from other foreign regions. The differences and similarities between Transcarpathia, Transylvania, Upper Hungary and Southern territories in utilising Hungarian support policy could be examined. Another research direction could be analysing and comparing the factors influencing the final settlement decision concerning Transcarpathian students and students from other cross-border regions.

These factors include sociodemographic characteristics, pull-push factors, study career, effectiveness, social integration and commitment to the homeland.

One of our long-term goals is to conduct large-scale research focusing on the survey of Transcarpathian students studying in Hungary who have been admitted directly to higher education institutions in Hungary without the preparatory course of the Balassi Institute.

## HIVATKOZOTT DOKUMENTUMOK

„Az ukrajnai oktatás működését és fejlődését biztosító elengedhetetlen intézkedésekről” = Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005> [Letöltés ideje: 2021. január 08.]

1171-es rendelet = Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának 1171. számú rendelete. Ukránul: Наказ 25.12.2007 № 1171 «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році» [http://search.ligazakon.ua/l\\_doc2.nsf/link1/RE14696.html](http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE14696.html) [Letöltés ideje: 2021. január 14.]

33. számú rendelet = Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának 33. számú rendelete. Ukránul: НАКАЗ 24.01.2008 N 33 Про затвердження Порядку проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0073-08/ed20101007/conv> [Letöltés ideje: 2021. január 11.]

34. számú törvény = Ukrajna oktatási törvénye. Ukránul: Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451.: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12> [Letöltés ideje: 2021. január 2.]

36. számú törvény = Ukrajna Nemzeti kisebbségekről szóló törvénye. Ukránul: ЗАКОН УКРАЇНИ Про національні меншини в Україні. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, N 36, ст.529: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2494-12#Text> [Letöltés ideje: 2021. január 2.]

Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ZE38TKlc6gAJ:https://www.ajbh.hu/documents/10180/122652/Regionalis%2Bvagy%2Bkisebbse%25CC%2581gi%2Bnyelvek%2BEuro%25CC%258%201pai%2BCharta%25CC%2581ja.pdf/e70ba9fb-e1d5-465c-b00c-> [Letöltés ideje: 2021. január 14.].

A regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartájának ukrajnai ratifikálásáról szóló = Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/802-15#Text> [Letöltés ideje: 2021. január 12.].

2010. évi XLIV. törvény a magyar állampolgárságról szóló 1993. évi LV. törvény módosításáról: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000044.TV&fbclid=IwAR0QgVusbswkTeVkOVShfl6eaNB2ZUDHA2PBuPwzyMVRl9-H9UOqvVwuoV4> [Letöltés ideje: 2020. december 18.].

2012-es nyelvtörvény = Закон України «Про засади державної мовної політики» № 5029-VI від 03.07.2012 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17#n284> [Letöltés ideje: 2021. március 18.].

*Balassi ösztöndíjprogram honlapja (2020a): Határon túli, külföldi magyarok felsőoktatási előkészítő képzése.* <https://balassischolarship.kormany.hu/leiras-hataron-tuli-elokeszito>. [Letöltés ideje: 2020. december 8.]

*Balassi ösztöndíjprogram honlapja (2020b): Stipendium Hungaricum felsőoktatási előkészítő képzés.* <https://balassischolarship.kormany.hu/leiras-stipendium-hungaricum-elokeszito>. [Letöltés ideje: 2020. december 8.]

*Education at a Glance 2018:* <https://doi.org/10.1787/888934163933> [Letöltés ideje: 2021. január 18.]

*ELTE MÁSZ honlapja (2020):* <https://martonaron.elte.hu/kollegium/budapest>. [Letöltés ideje: 2020. december 18.]

*Erasmus+ Annual report 2019:* <https://op.europa.eu/hu/publication-detail/-/publication/381dc9a5-3f4d-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en?fbclid=IwAR0wNJBhvxu1pm6L5bpo0azM5RH5r79jnZuwSgs0Qi2gsukVyAnJ6BKojmw> [Letöltés ideje: 2021. január 18.]

*Európai Számvevőszék 2018. Különjelentés. Mobilitás az Erasmus+ program keretében:* [https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/erasmus-22-2018/hu/?fbclid=IwAR2f\\_YqMaZHNKbqpf53b4e8im4r77mjuUV-p8gOwIHJ1-nurGYacAUzkovg#chapter0](https://op.europa.eu/webpub/eca/special-reports/erasmus-22-2018/hu/?fbclid=IwAR2f_YqMaZHNKbqpf53b4e8im4r77mjuUV-p8gOwIHJ1-nurGYacAUzkovg#chapter0) [Letöltés ideje: 2021. január 19.]

*„Genius” Jótékonyági Alapítvány pályázati kiírása:* <http://genius-ja.uz.ua/osztodij-lehetoseg-alap-osztatlan-es-mester-kepzes-kezdoknek.html> [Letöltés ideje: 2021. január 12.].

*„Genius” Jótékonyági Alapítvány pályázati tájékoztató:* <http://genius-ja.uz.ua/tajekoztato-a-felsooktatasi-intezmenyek-reszere-a-magyarorszagi-reszkepzeses-tanulmanyokra-erkezo-hallgatok-fogadasarol.html> [Letöltés ideje: 2021. január 12.].

*KSH (2017): A nők és a férfiak élete Európában. Statisztikai portré:* [https://www.ksh.hu/interaktiv/eurostat/womenmen/images/pdf/WomenMenEurope-DigitalPublication-2017\\_hu.pdf?lang=hu](https://www.ksh.hu/interaktiv/eurostat/womenmen/images/pdf/WomenMenEurope-DigitalPublication-2017_hu.pdf?lang=hu) [Letöltés ideje: 2020. december 11.]

*Magyar–ukrán alapszerződés (1991): SZERZŐDÉS a jószomszédság és az együttműködés alapjairól a Magyar Köztársaság és Ukrajna között:* <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99500045.tv> [Letöltés ideje: 2021. január 11.]

*Mikrocenzus (2016): A foglalkozások presztízse. Központi Statisztikai Hivatal, 2018:* [https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus\\_2016\\_13.pdf](https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_13.pdf) [Letöltés ideje: 2020. december 18.]

*Migration Data Portal*: <https://migrationdataportal.org/themes/international-students> [Letöltés ideje: 2021. január 16.]

*Sz. n. (2016): Az ELTE része lesz a Márton Áron Szakkollégium.* In: *Vajdaság Ma*, 2016. augusztus 30. <https://www.vajma.info/cikk/magyarország/16705/Az-ELTE-resze-lesz-a-Marton-Aron-Szakkollegium-.html>. [Letöltés ideje: 2020. december 18. ]

Tudósítás 2016 = Tudósítás a UNE szervezési kérdéseiről <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/news/vchena-rada-uzhnu-rozglyanula-nizku-vazhlivih.htm> [Letöltés ideje: 2020. november 18. ]

*Ukrajna alkotmánya* = КОНСТИТУЦІЯ УКРАЇНИ (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141.: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> [Letöltés ideje: 2021. január 12.]

*Ukrajna Alkotmánybíróságának végzései* = Рішення Конституційного Суду України: <http://www.ccu.gov.ua/docs/9> [Letöltés ideje: 2021. január 21.]

*Ukrajna elnökének törvényerejű rendeletei és rendelkezései* = Президент України «Укази» <http://www.president.gov.ua/documents/decrees> [Letöltés ideje: 2021. január 14.]

*Ukrajna felsőoktatási törvénye* = Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004): <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [Letöltés ideje: 2021. január 6.]

*Ukrajna Legfelsőbb Tanácsának törvényei és határozatai* = Верховна рада України «Законодавство України»: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [Letöltés ideje: 2017. június 14.]

*Ukrajna Miniszteri Kabinetjének határozatai* = Рішення Уряду: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npasearch> [Letöltés ideje: 2021. január 14.]

*Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma rendeletei és határozatai* = Міністерство освіти і науки України. Законодавство: <https://mon.gov.ua/ua/npa> [Letöltés ideje: 2021. január 12.]

*Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma: A 2018-as felvételi feltételei* = Міністерство освіти і науки: Умови прийому до вищих навчальних закладів в 2018 році: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/vstupna-kampaniya-2018/umovi-prijomu-na-navchannya-do-zakladiv-vishoyi-osviti-ukrayini-v-2018-roci> [Letöltés ideje: 2021. január 04.]

*Ukrán Oktatás-minőségértékelő Központ* = Український центр оцінювання якості освіти (<http://testportal.gov.ua/about/>) [Letöltés ideje: 2021. január 14.]

*Ukrán Oktatásügyi Minisztérium*: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/694/zagalni-vidomosti/> [Letöltés ideje: 2017. január 14.]

*Ukrajna oktatásügyi törvénye* = ЗАКОН УКРАЇНИ Про освіту <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [Letöltés ideje: 2021. január 18.]

„Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról” című törvény = Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19>

UNESCO (1971): *Statistics of Students Abroad: 1962–1968*. Paris, UNESCO. [Letöltés ideje: 2021. január 10.]

UNESCO (2004): *Global Education Digest 2006*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. [Letöltés ideje: 2021. január 10.]

UNESCO (2006): *Global Education Digest 2006*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics. [Letöltés ideje: 2021. január 10.]

UNESCO (2018): *Total Outbound Internationally Mobile Tertiary Students Studying Abroad*. [Letöltés ideje: 2021. január 10.]

*Ungvári Nemzeti Egyetem honlapja* <http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/university-history> [Letöltés ideje: 2021. január 15.]

*Wittgenstein Centre* <http://dataexplorer.wittgensteincentre.org/wcde-v2/> [Letöltés ideje: 2021. január 24.]

*II. RF KMF honlapja:* <http://kmf.uz.ua/hu/a-foiskola-tortenetebol/> [Letöltés ideje: 2021. január 14.]

*II. RF KMF, 1. pályázati felhívás:* <http://kmf.uz.ua/hu/erasmus/hallgatoi-palyazat/> [Letöltés ideje: 2021. január 09.]

*II. RF KMF, 2. pályázati felhívás:* <http://kmf.uz.ua/hu/makovecz-hallgatoi-mobilitasi-program-2018-2019/> [Letöltés ideje: 2021. január 09.]

## HIVATKOZOTT IRODALOM

Adams, Walter (1968): *The brain drain*. Macmillan Press. New York.

Albert Fruzsina – Dávid Beáta – Körösi Zsuzsanna (2000): Kísérlet életútinterjúk kapcsolathálózati elemzésére. In: *Évkönyv* 8. 323–337.

Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2012): Az interperszonális kapcsolathálózati struktúra átrendeződése Magyarországon. In: Kovách Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont (Szociológiai Intézet). 343–356.

Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2015): Mikromilió integrációs megközelítésben. A személyes kapcsolatokra vonatkozó eddigi kutatási eredmények áttekintése. In: *Socio.hu* 4. 1–11.

Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2016): A magyarországi kapcsolathálózati struktúrák jellemzői 2015-ben. In: *Socio.hu* 3. 22–47.

Altbach, Philip G. (2004): Globalisation and the University: Myths and Realities in an Unequal World. In: *Tertiary Education and Management* 10. 3–25.

Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Budapest, Osiris Kiadó.

Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1998): A kapcsolathálózati erőforrások átrendeződésének tendenciái a kilencvenes években. In: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): *Társadalmi Riport*. Budapest, TÁRKI. 237–256.

Angelusz Róbert – Tardos Róbert (2012): *Hálózatok, stílusok, struktúrák*. Budapest, ELTE Angelusz Róbert Társadalomtudományi Szakkollégium.

Bacsikai Katinka – Morvai Tünde – Csánó Júlia (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban. In: *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad – Budapest, Partium–PPS–UMK. 224–241.

Bagu László (1993): Magyar főiskola létrehozásáról döntöttek Beregszászban. In: *Kárpátaljai Szemle* 6. 12–13.

Balla Gyula (2008): Magyar tannyelvű képzési kínálat és a munkaerőpiac Kárpátalján. In: Szarka László – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Aron Szakkollégium. 89–108.

Bandhari, Rajika – Blumenthal, Peggy (eds.) (2011): *International Students and Global Mobility in Higher Education. National Trends and New Directions*. Basingstoke–New York, Palgrave Macmillan.

Bauer Béla – Pillók Péter – Szabó Andrea (2013): Előszó – a MOZAIK2011 kutatásról. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Pillók Péter (szerk.): MOZAIK2011 –

magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Kutatási jelentés. Szeged – Budapest, Belvedere Meridionale és a Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 7–13.

Bauer, Eva (2004): A szociológiaelmélet keletkezéséről: a szociológiai gondolkodás kezdetei. In: Morel, Julius – Bauer, Eva – Meleghy, Tamás – Niedenzu, Heinz-Jürgen – Preglau, Max – Staubmann, Helmut (szerk.): *Szociológiaelmélet*. Budapest, Osiris Kiadó. 19–42.

Bauman, Zygmunt (1995): *Life in Fragments – Essays in Postmodern Morality*. Oxford; Cambridge [Mass.]: Blackwell.

Bauman, Zygmunt (1997): *Postmodernity and its Discontents*. New York University Press.

Bauman, Zygmunt (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2000): *Liquid modernity*. Cambridge, Polity Press.

Bauman, Zygmunt (2011): From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity. In: Hall, Stuart – Du Gay, Paul (eds.): *Questions of Cultural Identity*. London – Thousand Oaks – New Delhi, SAGE Publications. 18–36.

Bárdi Nándor – Misovicz Tibor (2010): A kisebbségi magyar közösségek támogatásának politikája. In: Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarok a 21. században*. KEH, Bp. 66–76.

Barkats = Боркач Є. І. (2013): Академічна мобільність в Угорщині на початку XXI століття In: *Вісник Житомирського державного університету* 67. 44–47.

Berács József – Bander Katalin – Hubert József – Nagy Gábor (2014): A magyar felsőoktatás nemzetközi versenyképességének néhány tényezője a globális és a regionális mobilitás tükrében. In: *A felsőoktatási mobilitást akadályozó és ösztönző tényezők Magyarországon. 1. kötet*. Tempus Közalapítvány. 5–52.

Berács József (2011): Diák mobilitás és Magyarország vonzereje. In: Berács József – Hrubos Ildikó – Temesi József (szerk.): „Magyar Felsőoktatás 2010” Konferencia dokumentumok. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtudományi Kar Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 44–54.

Berács József (2017): Hallgatói mobilitás, külföldi hallgatók a magyar felsőoktatásban. In: Berács József – Derényi András – Kádár-Csoboth – Péter Kovács Gergely Polónyi – István Temesi József (szerk.): *Magyar Felsőoktatás 6. Stratégiai helyzetértékelés*. Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja, Budapest, 57–63.

Beregszászi Anikó – Cserniczkó István – Orosz Ildikó (2001): *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.

Beregszászi Anikó – Cserniczkó István (2007): A Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája – ukrainai módra. In: *Kisebbségkutatás* 2. 251–261.

Bijwaard, Govert E. (2010): Immigrant Migration Dynamics Model for The Netherlands. In: *Journal of Population Economics* 23. 1213–1247.

Blossfeld, Hans-Peter – Yossi Shavit (1993): Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries.«In Yossi Shavit and Hans-Peter Blossfeld (eds.) *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview Press. 1–24.

Bobrytska Valentina (2013): Educational Policy of Ukraine as a Crucial Problem of Ukrainian State Formation / V.I.Bobrytska // Материали за 9-та научна практична конференция «Настоящи изследвания и развитие», 17–25. януари 2013. – Том 15. – София, «Бял ГРАД-БГ» ООД. – С. 65–67.

Bognár Anikó (2005): A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában – is. In: *Új Pedagógiai Szemle* 55 (9). 37–45.

Bornemissza Eszter (1992): Magyarországon kevés a pénz a határon túli magyar fiatalok oktatására. Az álom véget ért? In: *Kárpátalja* 4 (2). 14.

Botlik József – Dupka György (1991): *Ez hát a hon... Tények, adatok, dokumentumok a kárpátaljai magyarság életéből 1918–1991*. Budapest–Szeged, Mandátum–Universum.

Botlik József – Dupka György (1991): II. Beadvány az SZKP KB politikai Bizottságának, az SZKSZ Legfelsőbb Tanácsa Elnökségének In: Kisantal Gyula–Nagy Károly (szerk.) *Ez hát a hon...* Budapest – Szeged Mandátum – Universum. 173–174.

Bourdieu, Pierre (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 156–177.

Brenzovics László (1994): Viták a „kalács” körül. In: *Kárpátaljai Szemle* 2(1). 13.

Brenzovics László (1998): Nehéz körülmények között. In: Kacsur Gusztáv (szerk.): *Útközben. Tanulmányok a kárpátaljai magyarságról*. Ungvár, KMKSZ. 74–75.

Brenzovics László (2006): A dolgok állása. In: Orosz Ildikó (szerk.): *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Ungvár – Beregszász, PoliPrint – KMF. 404–407.

Brenzovics László (2009): Kárpátalja történetének korszakai és gazdasági-társadalmi helyzete a XX. században. In: Baranyi Béla (szerk.): *Kárpátalja*. Pécs – Budapest, MTA Regionális Kutatások Központja – Dialóg Campus Kiadó. 75–106.

Brémond, Janine – Gélédan, Alain (2005): *Közgazdasági és társadalomtudományi kisenciklopédia*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Brooks, Rachel (2005): *Friendship and Educational Choice. Peer Influence and Planning for the Future*. Basingstoke – New York, Palgrave Macmillan.

Brooks, Rachel – Waters, Johanna (2011): *Student Mobilities, Migration and the Internationalization of Higher Education*. New York, Palgrave Macmillan.

Brubaker, Rogers (1998): Migrations of Ethnic Unmixing in the „New Europe”. In: *International Migration Review* 4. 1047–1065.

Buda Béla (1974): Dürkheim után. Az öngyilkosság szociológiai és szociálpszichológiai kutatásának eredményei és feladatai. In: Adorka Rudolf – Buda Béla – Cseh-Szombathy László (szerk.): *A deviáns viselkedés szociológiája*. Budapest, Gondolat Kiadó. 423–438.

Christian Epare (2008): A nemzet peremén. Külhoni magyar ösztöndíjasok a fővárosban. In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.) *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Aron Szakkollégium. 13–16.

Coleman, James S. (1994): Társadalmi tőke. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *A gazdasági élet szociológiája*. Budapest, Aula Kiadó. 99–127.

Collins, Randall (1994): *Four Tradition of Sociological Theory*. New York-Oxford, Oxford University Press.

Constantin, Sergiu (2012): Kisebbségi oktatás Olaszországban: jog és gyakorlat. In: *Pro Minoritate* 1. 3–24.

Csanády Márton Tamás – Kmetty Zoltán – Kucsera Tamás Gergely – Személyi László – Tarján Gergely (2008): A magyar képzett migráció a rendszerváltás óta. In: *Magyar Tudomány* 5. 603–611.

Császár István (2013): A 72-es beadvány és résztvevőik közös ismertetése. In: Darcsi Karolina – Dobos Sándor (szerk.): *A 72-es beadvány. Nemzetiségi és oktatáspolitikai a 60-70-es években a Szovjetunióban*. Ungvár, PoliPrint. 52–56.

Csata Zsombor (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. In: *Erdélyi Társadalom* 1. 99–132.

Csernicskó István (2009): A nyelvi jogi szabályozást meghatározó tényezők Ukrajnában. In: *Magyar Tudomány* 11. 1297–1303.

Csernicskó István (2009): *Az ukrainai oktatáspolitikai a nyelvi asszimiláció szolgálatában*. In: *Korunk* 2. 33–40.

Csernicskó István (2012): *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. Ungvár, PoliPrint Kiadó.

Csernicskó István (2014): Magyar nyelvű felsőoktatás Kárpátalján: kihívások, perspektívák. In: Kónya Péter (szerk.): *Univerzita v kontexte zmien: Zborník príspevkov z mezinárodnej vedeckej konferencie, konanej 28–30. novembra 2012 v Prešove*. Presov, Vydavateľstvo Presovskej Univerzity. 341–354.

Csernicskó István (2016): *Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában*. Ungvár, Auldor-Shark.

Csernicskó István – Fedinec Csilla (2015): *Nyelvpolitika határon: a 2012-es ukrainai nyelvtörvény elő- és utóéletéről*. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból*. Ungvár, Auldor-Shark. 206–238.

Csernicskó István – Ferenc Viktória (2009): *Az ukrainai oktatáspolitikai és a kárpátaljai magyar felsőoktatás*. In: Horváth István – Tódor Erika Mária (szerk.): *Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség. Nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai tanulmányok*, Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 27–29.

Csernicskó István – Hires László Kornélia (2017): *Ifjúságkutatások Ukrajnában és Kárpátalján*. In: Papp Z. Attila (szerk.): *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok. A GeneZys 2015 eredményei*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet. 171–191.

Csernicskó István – Hires-László Kornélia (2002): *A kárpátaljai magyarok lokális, regionális és nemzeti identitásáról*. In: *Kisebbségkutatás 2*. 384–388.

Csernicskó István – Hires-László Kornélia – Karmacs Zoltán – Márku Anita – Máté Réka – Tóth-Orosz Enikő (2020): *Tévíút az ukrán nyelvpolitikában: Ukrajna törvénye „Az ukrán mint államnyelv működésének biztosításáról” (elemző áttekintés)*. Törökbálint, Termini Egyesület.

Csernicskó István – Melnyk Svitlana (2007): *Az ukrainai kisebbségek és a nyelvi oktatás*. In: Orosz Ildikó (szerk.): *Magyarok a Tisza-forrás környékén. A felső-Tisza-vidéki magyarok anyanyelvi-oktatási helyzete egy kutatás tükrében*. Ungvár, PoliPrint. 120–148.

Csernicskó István – Soós Kálmán (2002): *Mozaik 2001. Gyorsjelentés – Kárpátalja*. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Laki László – Nemeskéri István (szerk.): *Mozaik 2001. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet. 91–135.

Cserti Csapó Tibor – Forray R. Katalin (2011): *Határokon átnyúló felsőoktatás – Külföldi tapasztalatok*. In: Forray R. Katalin – Híves Tamás (szerk.): *Oktatás a határok mentén*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 57–65.

Csete Örs – Papp Z. Attila – Setényi János (2010): *A kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón*. In: Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarok a 21. században*. Budapest, KEH. 44–55.

Csoma Mózes (2012): *Koreaiak Magyarországon az 1950-es években*. Könyvpont Kiadó – L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Csoma Mózes (2014): *1989. Diszkózene a Kvangbok sugárúton – Észak-Korea a rendszerváltozások évében*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Csoma Mózes (2016): „Az Urálban találkozunk!”. *Korea és Magyarország 1956-ban*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Csoóri Zsófia (2016): Tanítóképzés Kárpátalján az Osztrák-Magyar Monarchia időszakában. In: Товканець, Ганна Василівна (szerk.): *Науковий вісник Мукачівського державного університету Серія «Педагогіка та Психологія»*. 1/3. Munkács, Munkácsi Állami Egyetem. 31–34.

Dávid Beáta – Lukács Ágnes – Huszti Éva – Barna Ildikó (2017): Kapcsolati napló – pluszok és mínuszok. Új módszer az egocentrikus kapcsolathálózat kutatásában. In: Kovách Imre (szerk.): *Társadalmi integráció. Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. Szeged, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet – Belvedere Meridionale Kiadó. 331–359.

Deák András (2014): Kifulladásig – Az orosz-ukrán konfliktusról. In: *Figyelő* 36. 18–19.

Deákné Dusa Ágnes Réka (2017): *A hallgatói mobilitás mint a nemzetköziesedés célja és eszköze*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem.

Derék Pál (2003): Az egységesülő európai felsőoktatás alapelvei. A hungarológia jövője az Európai Unió egyetemein. In: Újváry Gábor (szerk.): *A Balassi Bálint Intézet évkönyve. Hungarológia a XXI. században*. Budapest, Balassi Bálint Intézet. 38–45.

Dmytruk et al. = Дмитрук, Наталія – Падалка, Ганна – Кіреєв, Сергій – Мостова, Ірина – Бікла, Олена – Шелепа, Владислав (2016): *Цінності української молоді. Результати репрезентативного соціологічного дослідження становища молоді*. Київ.

Dongera, Rixt van – Meer, Cor von der (2017): *Research for CULT Committee – Minority languages and education: best practices and pitfalls*. European Parliament's Committee on Culture and Education.

Drescher J. Attila (2005): Határon túli értékeink határon innen – A Márton Áron Szakkollégiumról. In: *Magyar Tudomány* 8. 1033–1036.

Dubiel, Helmut (1976): Art. Institution. In: *HWPPh* 4. 418–424.

Dupka György (2012): *A mi Golgotánk. A kollektív bűnösség alkalmazása a kárpátaljai magyarokkal és németekkel szemben. (A 4. Ukrán Front Katonai Tanácsa határozatainak végrehajtása NKVD-jelentések tükrében 1944–1946)*. Ungvár – Budapest, Szolyvai Emlékparkbizottság – Intermix Kiadó.

Durkheim, Émile (1893): *De la division du travail social*. Paris, Alcan.

Durkheim, Émile (1967): *Az öngyilkosság*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Durkheim, Émile (1971): A szociológiai módszer szabályai. Előszó a második kiadáshoz. In: Ferge Zsuzsa (szerk.): *Francia szociológia*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Durkheim, Émile (1978): *A társadalmi tények magyarázatához*. Budapest, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

Durkheim, Émile (1986): *A társadalmi munkamegosztásról. Részletek*. Budapest, MTA Szociológiai Kutató Intézet.

Durkheim, Émile (1988): *Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften*. 2. Aufl. Frankfurt, Suhrkamp.

Durkheim, Émile (2000): *Az öngyilkosság. Szociológiai tanulmány*. Budapest, Osiris.

Durkheim, Émile (2001): *A társadalmi munkamegosztásról*. Budapest, Osiris Könyvkiadó.

Durkheim, Émile (2003a): *Az öngyilkosság*. Budapest, Osiris Kiadó.

Durkheim, Émile (2003b): *A vallási élet elemi formái*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Dusa Ágnes Réka (2011): *Külföldi hallgatók a Debreceni Egyetemen*. Szakdolgozat. Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék.

Dusa Ágnes Réka (2014): *Mobilitási tőke a partiumi hallgatók körében. A mobilitási tőke és az eredményesség összefüggései*. In: Ceglédi Tímea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 215–228.

Dusa Ágnes Réka (2015): *A nemzetközi hallgatói mobilitás értelmezése eredményességi szempontból*. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad – Budapest, Partium–PPS–UMK. 25–37.

Dusa Ágnes Réka (2015): *Pedagógushallgatók nemzetközi mobilitási tervei*. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad – Budapest. Partium–PPS–UMK. 224–241.

Erdei Itala (2005) *Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében*. In: *Educatio 2005/2*. 334–336.

Erőss Ágnes – Filep Béla – Rácz Katalin – Tátrai Patrik – Várad Mónika Mária – Doris, Wastl–Walter (2011): *Tanulmányi célú migráció, migráns élethelyzetek: vajdasági diákok Magyarországon*. In: *Tér és Társadalom 4*. 3–19.

Farkas Zoltán (2013): A társadalmi tőke fogalma és típusai. In: *Szellem és Tudomány* 2. 106–133.

Fawcett, James T. (1989): *The International Migration Review* 3. Special Silver Anniversary Issue: International Migration an Assessment for the 90's. 671–680

Fazakas Sándor (2017): *Vétkeztünk... Egyház a történelmi és társadalmi bűnösszefüggések rendszerében*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Fedinec Csilla (1999): *Fejezetek a kárpátaljai magyar közoktatás történetéből (1938-1991)*. Budapest, Nemzetközi Hungarológiai Központ. 45–47.

Fedinec Csilla (2008): A kárpátaljai magyar kisebbség helyzetének változásai Ukrajnában. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat Kiadó – Kör Kft. 346–350.

Fedinec Csilla (2010a): Magyar kultúra a két világháború közötti időszakban. Iskola és egyház. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 123–129.

Fedinec Csilla (2010b): Oktatás és tudomány. Magyar oktatásügy és internacionalizmus. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 303–313.

Fedinec Csilla (2012): Ukrajna helye Európában és a magyar–ukrán kapcsolatok két évtizede. In: *Külügyi Szemle* 4. 99–123.

Fedinec Csilla (2015): A háború, melyet ukrán válságnak neveznek. In: *Új Egyenlítő* 2–3. 45–48.

Fedinec Csilla – Cserniczkó István (2020): *Nyelvi kirakós Kárpátaljáról. Történeti és politikai dimenziók (1867–2019)*. Budapest, Társadalomtudományi Kutatóközpont – Gondolat Kiadó.

Feischmidt Margit – Zakariás Ildikó (2010): Migráció és etnicitás. A mobilitás formái és politikái nemzeti és transznacionális térben. In: Feischmidt Margit (szerk.): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest, Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet. 152–169.

Fenyő Imre (2007): *Tudás és társadalom a posztmodernitás korában. Zygmunt Bauman metaforikus társadalomelmélete*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem BTK.

Fercsik Rita (2008): Szülőföldről a hazába – és vissza? In: Szarka László – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Aron Szakkollégium. 124–138.

Ferenc Viktória (2009): Hungarian Higher Education in Ukraine: Arguments for and Against. In: Pajusalu, Karl (ed.): *12th International Conference on Minority Languages: Conference Abstracts*. Tartu, University of Tartu. 53–55.

Ferenc Viktória (2010): A kisebbségi magyar felsőoktatás és nyelvi kihívásai a Kárpát-medencében: problémák és feladatok. In: *Regio 3*. 59–89.

Ferenc Viktória (2013): Kereső kutatók – a kárpátaljai magyar doktoranduszok egzisztenciális, magánéleti és szakmai kihívásai. In: *Kisebbségkutatás*. 22(2). 101–135.

Ferenc Viktória – Séra Magdolna (2013): Kárpátalja – Ukrajna. In: Szabó Andrea – Bauer Béla – Pillók Péter (szerk.): *Mozaik2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Szeged – Budapest, Belvedere Meridionale – Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet. 71–114.

Ferenc Viktória – Molnár József (2017): A TANDEM 2016 kutatás általános bemutatása és mintavételi eljárása. In: *Kisebbségi Szemle 2*. 7–19.

Ferge Zsuzsa (1985): Társadalmi struktúra, társadalmi hátrány. In: *Szociálpolitikai Értesítő*. 4–5. sz. 43–70.

Findlay, Allan M. – King, Russel – Stam, Alexandra – Ruiz-Gelices, Enric (2006): Ever Reluctant Europeans: The Changing Geographies of UK Students Studying and Working Abroad. In: *European Urban and Regional Studies 13*. 291–318.

Fischer, Claude S. (1982). *To Dwell among Friends: Personal Networks in Town and City*. Chicago, University of Chicago Press.

Fortney, Judith (1972): Immigrant Professionals, a Brief Historical Survey. In: *International Migration Review 4* (1). 50–62.

Fleck Zoltán (2004): *Szociológia jogászoknak*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Frank, Manfred (1979): *Die unendliche Fahrt: Ein Motiv und sein Text*. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.

G. J. (1968): Korszerű kollégium épült ösztöndíjas külföldi főiskolásoknak. In: *Magyar Nemzet 1968. október 13.* (243) 3.

Gellner, Ernest (1983): *Nations and Nationalism*. New York – Ithaca, Cornell University Press.

Gereben Ferenc (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség. Felmérés a közép-európai magyar népesség körében*. Budapest, MTA Kisebbségkutató Műhely – Osiris Kiadó.

Gereben Ferenc (2005): *Olvasáskultúra és identitás. A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata*. Budapest, Lucidus Kiadó.

Gereben Ferenc (2007): A határon túli magyarok kulturális identitása (Különös tekintettel a tömb- és szóránymagyarságra). In: *Pro Minoritate 1*. 24–39.

Gerő Márton – Hajdu Gábor (2015): *Az egyéni kapcsolathálóok nagysága, heterogenitása és a társadalmi integráció Magyarországon*. In: *Socio.hu* 4.12. 12–33.

Geszti Zsófia – Pákay Viktória (2006): Az identitás vizsgálata Kárpátalja beregi mikrorégiójában. In: Bakó Boglárka – Szoták Szilvia: *Magyarlakta kisebbségek és kisebbségi identitások a Kárpát-medencében*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 195–205.

Giay Béla (1998): A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv: hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó. 461–466.

Ginter Károly (1978): A Nemzetközi Előkészítő Intézet magyar oktatásának néhány elvi és gyakorlati kérdése. In: *Intézeti Szemle* 11 (26). 23–31.

Gödri Irén (2005): A bevándorlók migrációs céljai, motivációi és ezek makro- és mikrostrukturális háttere. In: Gödri Irén – Tóth Pál Péter (szerk.): *Bevándorlás és beilleszkedés a szomszédos országokból. Magyarországra irányuló bevándorlás az ezredfordulón*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 69–129.

Gödri Irén (2007): A kapcsolati tőke szerepe a magyarországi bevándorlásban. In: *Kisebbségkutatás* 16 (4). 699–727.

Gödri Irén (2010): Bevándorlás és etnicitás – összefüggések nyomában. In: Hárs Ágnes – Tóth Judit (szerk.): *Változó migráció – változó környezet*. Budapest, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 87–124.

Granovetter, Mark (2010): A gyenge kötések ereje: A hálózatelmélet felülvizsgálata. In: Angelusz Róbert – Éber Márk Áron – Gecser Ottó (szerk.): *Társadalmi rétegződés olvasókönyv*. Budapest, ELTE. 315–331.

Grigg, David B. (1977): E. G. Ravenstein and the "Laws of Migration" In: *Journal of Historical Geography* 3 (1). 41–54.

Guibernau, Monserrat (1996): *Nationalism. The Nation-State and Nationalism in the Twentieth Century*. Cambridge, MA, Polity Press.

Gürüz, Kemal (2008): *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. New York, State University of New York Press.

Györi Szabó Róbert (1998): *Kisebbségpolitikai rendszerváltás Magyarországon. A Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Kollégium és Titkárság történetének tükrében (1989–1990)*. Budapest, Osiris Kiadó.

Györi Szabó Róbert (1999): *Az anyanyelvű kisebbségi oktatási rendszerek az Európai Unióban: a finnországi svéd nyelvű és a dél-tiroli német nyelvű példa*. Budapest, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.

Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.

Hanusz Árpád – Kókai Sándor (2009): *Kárpátalja megye és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye turisztikai szakember-ellátottságának felmérése, fejlesztése. Kutatási jelentés.* Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola.

Hautzinger Zoltán – Hegedüs Judit – Klenner Zoltán (2014): *A migráció elmélete.* Budapest, Nemzeti Közszerológati Egyetem.

Hetesi Erzsébet – Kürtösi Zsófia (2009): A felsőoktatás képzési teljesítményének mérési problémái. In: Hetesi Erzsébet – Majó Zoltán – Lukovics Miklós (szerk.): *A szerológatások világa.* Szeged, JATEPress. 168–185.

Hires-László Kornélia (2009): A nemzeti és lokális identitás tényezői a kárpátaljai magyarok körében. In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században. Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak gyűjteménye.* Ungvár, Poliprint. 47–53.

Hires-László Kornélia (2010): „Az öreg fát már nagyon nehéz kivágni”. *A nemzeti és lokális identitás faktorai az ezredfordulón a kárpátaljai magyar közösségben.* Ungvár, Poliprint.

[hk]: Tanérvnyitó ünnepség a Rákóczi-főiskolán. „... népemhez mindenkor hű leszek”. In: *Kárpátalja 2009. szeptember 25.* (39. sz.) 3.

Hobsbawn, Eric (1990): *Nations and Nationalism Since 1780.* Cambridge, Cambridge University Press.

Hodinka Intézet, 2017 = Szn: Van mit veszítenünk: Porosenko aláírta az oktatási törvényt. In: *Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont honlapja.* <http://hodinkaintezet.uz.ua/van-mit-veszitenunk-porosenko-alairta-az-oktatasi-torvenyt>. Publikálás ideje: 2017. 09. 25. [Letöltés ideje: 2017. 01. 10.]

Hompola Krisztina (2019): Feledéspolitika. In: *Népszava 2019. november 11.* 261 (2).

Horváth István (2004): Az erdélyi magyar fiatalok Magyarország irányú tanulási migrációja, 1990-2000. In: *Erdélyi Társadalom 2* (2). 59–84.

Horváth Tibor (1980): Az anyanyelv szerepe a magyar mint idegen nyelv elsajátításában. In: Imre Samu – Szathmári István – Szűts László (szerk.): *A magyar nyelv grammatikája. A magyar nyelvészek III. nemzetközi kongresszusának előadásai. Nyelvtudományi Értekezések 104. sz.* Budapest, Akadémiai Kiadó. 417–423.

Hrubos Ildikó (2005): A peregrinációtól az Európai Felsőoktatási Térségig. In: *Educatio 14* (2). 223–243.

Hu, Diya – Liu, Jian (2017): Widening Participation in Higher Education: Preparatory Education Program for Students From Ethnic Minority Backgrounds. In: Shah, Mahsood – Whiteford, Gail (szerk.): *Bridges, Pathways, and Transitions International Innovations in Widening Participation.* Elsevier Science & Technology. 127–140.

Husztai Éva (2014): A negyedik út. Az egocentrikus kapcsolati háló vizsgálata a „network napló” módszer alkalmazásával. In: *Socio.hu* 3. 70–99.

Husztai Éva (2014): Társas kapcsolatok Nyíregyházán. In: *ACTA Medicinae et Sociologica* 5. 143–164.

Husztai Éva (2015): Mondd meg, kikkel töltöd az idődet, s megmondom, ki vagy. A társas támogatást nyújtó személyes kapcsolati háló néhány jellemzője és működése a Nyíregyházi járásban. In: *ACTA Medicinae et Sociologica* 6. 121–144.

Husztai Éva (2016): *Megismer-hetem. A személyes kapcsolathálózat feltárásának új formája: kapcsolati napló.* Debrecen, Debreceni Egyetem Egészségügyi Kar.

Huzdik Katalin (2014): *Migrációs potenciál alakulása, és az azt befolyásoló tényezők a XXI. század első évtizedében Magyarországon.* Doktori értekezés. Gödöllő. Szent István Egyetem.

Jekelcsik, Szerhij (2014): *Ukrajna története. Egy modern nemzet születése.* Budapest, Kairosz Kiadó.

Joó Horti Livia – Mengyán Pletikoszity Ildikó – Csernik Ilma – Badis Róbert (2014): Magyar gyerek, szerb iskola, avagy a magyar oktatás vonzereje a Vajdaságban. In: *Kisebbségkutatás* 4. 174–187.

Kádár Adrienn (2008): A „magyar-magyar agyelszívás” jelensége. In: Szarka László – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 166–179.

Kálóczi Katalin – Kulcsár Szabó Enikő (2016): A határon túli magyar oktatás, kultúra és tudományosság magyarországi támogatása az 1990-es években. In: Fedinec Csilla (szerk.): *A nemzet mint tudományos közösség. Húszéves a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága 1996–2016.* Budapest, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság. 13–35.

Kasza Georgina (2010): Helyzetkép a nemzetközi hallgatói mobilitásról In: Garai Orsolya (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010.* Budapest. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 177–192.

Kelen Károly (2006): A magyar kultúra nagy köre. Egy régi álom valóra válik. In: *Népszabadság* 2006. október 20. 247. sz. 11.

Keller Magdolna (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. In: *Educatio* 3. 441–462.

King, Russel – Findlay, Allan M (2012): Student Migration. In: Martinello, Marco – RATH, Jan (eds.): *An Introduction to International Migration Studies: European Perspectives.* Amsterdam University Press, Amsterdam. 259–280.

King, Russel – Raghuram, Parvati (2013): International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas. In: *Population, Space and Place* 19. 127–137.

King, Russel – Skeldon, Ronald (2010): 'Mind the Gap!' Integrating Approaches to Internal and International Migration'. In: *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 36(10). 1619 – 1646.

Király M. Jutka (2002): Milyenek a továbbtanulási lehetőségek Magyarországon? In: *Népújság 2002. január 31.* 4. sz. 10.

Klein, Stephen P. – Kuh, George D. – Chun, Marc – Hamilton, Laura S. – Shavelson, Richard J. (2005): An approach to measuring cognitive outcomes across higher education institutions. In: *Journal of Higher Education* 46. 3. 251–276.

Kmetty Zoltán – Koltai Júlia (2015): Kapcsolathálózatok mérése – elméleti és gyakorlati dilemmák, lehetőségek. In: *Socio.hu* 4. 34–49.

Kobály József (2000): A magyar tudományosság helyzete Kárpátalján. In: *Info-Társadalomtudomány* 51. 17–29.

Kolisnyk, Dmytro (2013): International Student Mobility as a Factor of the European Integration of Ukrainian Youth. In: *PRADEC Conference Proceedings* 1. 42–48.

Koltói Lilla (2015): A pedagógusképzés hozzáadott értéke a hallgatói kompetenciák tükrében. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad – Budapest, Partium–PPS–UMK. 204–215.

Kovács Imre – Kristóf Luca (2012): Elit és társadalmi integráció. In: Kovács Imre – Dupcsik Csaba – P. Tóth Tamás – Takács Judit (szerk.): *Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon.* Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet. 30–45.

Kovács Dániel (2020): *Eltűnik az egykori Külföldi Ösztöndíjasok Kollégiuma.* <https://epiteszforum.hu/eltunik-az-egykori-kulfoldi-osztondijasok-kollegiuma>.  
Publikálás ideje: 2020. augusztus 25. [Letöltés ideje: 2020. december 18.]

Kovács Elemér (1996): Így látjuk mi. A kárpátaljai magyarság értékrendje. In: *Kárpátaljai Szemle* 6. 18–19.

Kovács Klára (2014): The Bologna Process in Ukraine. In: Tamás Kozma – Magdolna Rébay – Andrea Óhidy – Éva Szolár *The Bologna Process in Central and Eastern Europe.* Wiesbaden, Springer VS. 321–354.

Kovács Klára (2015): A sportolás hatása a tanulmányi eredményekre. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad – Budapest, Partium–PPS–UMK. 161–172.

Kovács Klára (2021): *Sportoló campus – eredményes hallgató? Az intézményi hatás szerepe a hallgatói sportolásban*. Szeged, Belvedere Meridionale.

Kozma Tamás – Pusztai Gabriella (2005): Hallgatók a határon: Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In: Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Kiadó, Budapest. 423–453.

Kozma Tamás (2006): Regionális átalakulás és térségi visszhang. A „partiumi” felsőoktatás esete. In: Juhász Erika (szerk.): *Régió és oktatás. A „Regionális egyetem” kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 13–25.

Kozma Tamás (2010): Expanzió. Tények és előrejelzések, 1983–2020. In: *Educatio* 1. 7–18.

Kozma Tamás (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In: Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen, CHERD-Hungary. 45–74.

Kozma Tamás (2012): *Oktatáspolitikai*. Debrecen – Pécs, k. n.

Kulin Zoltán (1994): Felső fokon magyarul. In: *Kárpátaljai Szemle* 8 (2). 9–10.

Kutsenko – Rudenko = Куценко В. И.–Руденко Н. П. (2010): Освітня міграція: соціально-економічні та професійні аспекти In: Кравців Василь Степанович (редакт.) *Регіональна економіка, науково-практичний журнал №16* 123–125.

Ladányi János (2015): *Önpusztító nemzeti habitus*. Budapest, L’Harmattan Kiadó.

Ladó Balázs (2016): Felháborodtak a hallgatók a budapesti Márton Áron Szakkollégiumban. In: *Felvidék.ma* 2016. augusztus 28. <https://felvidek.ma/2016/08/felhaborodtak-a-hallgatok-a-budapesti-marton-aron-szakkollegiumban>. [Letöltés ideje: 2020. december 18.]

Lajos Tamás (2005): A mobilitás, mint a felsőoktatás erőforrása. In: *Educatio* 2. 267–281.

Langerné Rédei Márta (2008): *A tanulmányi célú mobilitás*. MTA doktori értekezés. Budapest.

Langerné Rédei Márta (2009): A tanulói migráció és a munkapiac. In: Illés Sándor (szerk.): *Magyarország vonzásában*. Budapest, Központi Statisztikai Hivatal Népeségtudományi Kutató Intézet. 67–129.

Laruelle, Marlene (2015): The Ukrainian Crisis and its Impact on Transforming Russian Nationalism. In: Pikulicka-Wilcewska, Agnieszka – Sakwa, Richard (eds.): *Ukraine and Russia: People, Politics, Propaganda and Perspectives*. Bristol, E-International Relations Publishing. 123–128.

- Lee, Everett S. (1966): A theory of migration. In: *Demography* 3(2). 47–57.
- Lenclud, Gérard (1994): A funkcionalista perspektíva. In: Descola, Philippe – Lenclud, Gérard – Severi, Carlo – Taylor, Anne-Christine: *A kulturális antropológia eszméi*. Budapest, Osiris-Századvég, 1994). 75–146.
- Lin, Nan (2001): *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lin, Nan (2008): A Network Theory of Social Capital. In: Castiglione, D. – Deth, J. W. van – Wolleb, G. (eds.): *The Handbook of Social Capital*. Oxford, Oxford University Press. 50–69.
- Ludassy Mária (1998): A nemzet kétféle fogalmáról. In: Csató Éva (szerk.): *Mi a nemzet?* Budapest, Akadémiai Kiadó. 3–10.
- Magocsi, Paul Robert (1978): *The Shaping of a National Identity Subcarpathian Rus', 1848–1948*. Cambridge–London, Harvard University Press.
- Major Györgyné (1986): A tanulói kudarcok számának csökkenése a NEI-ben. In: *Intézeti Szemle* 15. 30–50.
- Malyarenko Tatyana (2013): Between the Soviet legacy and opportunism. Minority policy in Ukraine. In: Cordell, Karl – Agarín, Timofey – Osipov, Alexander (eds.): *Institutional Legacies of Communism: Change and Continuities in Minority Protection*. London, Routledge. 139–153.
- Márkus Zsuzsanna (2013): Kárpátaljai középiskolások tanulmányi célú migrációs tervei. In.: *Tanulmányi célú nemzetközi migráció Kárpátalján*. Budapest, Balassi Intézet. 25–40.
- Márkus Zsuzsanna (2014): Eljönni. Itt lenni. És visszamenni? A határon túli magyar hallgatók a magyarországi munkaerőpiacon. In: *Educatio* 3. 312–319.
- Merton, Robert K. (2002): A vonatkoztatási csoport elmélete és a társadalmi mobilitás. In: Uő: *Társadalomelmélet és társadalmi struktúra*. Budapest, Osiris. 345–355.
- Mesterházy Szilvia (2003): A moldvai csángók nyelvi jogai, különös tekintettel az oktatási jogok érvényesülésére. In: Nádor Orsolya – Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 148–160.
- Mihalik Andrea (2012): *Hazai és nemzetközi hallgatói mobilitási programok: az Erasmus program sikerei*. Budapest, Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Kar.
- Moksony Ferenc (2018): *Gondolatok és adatok: Társadalomtudományi elméletek empirikus ellenőrzése*. Budapest, Budapesti Corvinus Egyetem.

Molnár Anita – Séra Magdolna (2014): Helyzetképek. A kárpátaljai ifjúság helyzete 2000–2014 között. In: Bali János – Marelyin Kiss József (szerk.): *Külhoni Magyar Ifjúságkutatás – 2014. Metszetek*. Budapest, Nemzetstratégiai Kutatóintézet. 49–71.

Molnár Csaba (2008): Érvényesülés, karrierépítés – hazatérés. Hallgatói döntéshelyzetek. In: Kötél Emőke – Szarka László (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái a 21. század elején*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 139–155.

Molnár D. Erzsébet (2015): *Kárpátaljai magyarok a Szovjetunió hadifogoly- és munkatáborában (1944–1953)*. Doktori (PhD) értekezés. Kézirat, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar.

Molnár D. István (2021): Kárpátalja lakosságának területi eloszlása az újonnan kialakított közigazgatási rendszer tükrében. In: Molnár D. Erzsébet – Molnár Ferenc (szerk.): *Társadalomtudományi tanulmányok: A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Társadalomtudományi Kutatóközpontjának tanulmánykötete*. 239–254.

Molnár Eleonóra – Orosz Ildikó (2007): Kárpát Panel – Kárpátalja. Gyorsjelentés 2007. In: Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.): *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete es perspektívái. Gyorsjelentés*. Budapest, MTA Etnikai–Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 185–243.

Molnár József – Molnár D. István (2005): *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Ungvár, PoliPrint 8.

Myers, Scott M. (2000): The Impact of Religious Involvement on Migration. In: *Social Forces* 79 (2). 755–783.

Nádor Orsolya (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv: hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest, Osiris Kiadó. 55–125.

Nádor Orsolya (2017): A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje. In: Tolcsvay Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv múltja és jelene*. Gondolat Kiadó, Budapest. 465–483.

[nagy-] (2006): Idén is tizenöten kaphattak magyar állami ösztöndíjat. In: *Kárpátalja, 2006. július 7. 27. sz. 10.*

Nagy Ilona (1978): A tanulmányi kirándulások szerepe. In: *Intézeti Szemle* 11. 125–127.

Némedi Dénes (1996): *Durkheim. Tudás és társadalom*. Budapest, Áron Kiadó.

Némedi Dénes (2010): *Klasszikus szociológia 1890–1945. Második, változatlan kiadás*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Nyíri Tamásné (1996): A NEI – Kodolányi János Intézet vázlatos története *Intézeti Szemle* 18. 5–12.

Oficinszkij, Roman (2010): Oktatás és tudomány. Óvoda és iskola. Szakképzés. Ungvári Állami Egyetem. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 299–303; 313–318.

Ogbu, John U. (1978): *Minority Education and Caste: The American System. in Cross Cultural Perspective*. Academic Press New York.

Ogbu, John U. (1983): Minority Status and Schooling in Plural Societies. In: *Comparative Education Review* 27. 168–190.

*Oktatási Közlöny* 2007. március 21. 5. sz. 636–638.

Orbán Annamária – Szántó Zoltán (2005): Társadalmi tőke. In: *Erdélyi Társadalom*. 2. 55–70.

Orosz Ildikó (1990): Non scholae, sed vitae... 1. rész. In: *Hatodik Síp* 2. 12–19.

Orosz Ildikó (1990): Non scholae, sed vitae... 2. rész. In: *Hatodik Síp* 2. 2–4.

Orosz Ildikó (1993): A Kodolányi János Magyar Nyelvű Előkészítő Intézet Beregszászban tartott felvételijének eredménye. In: *Kárpátaljai Szemle* 1. 3–4.

Orosz Ildikó (2001a): *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiség kialakulásának első évtizedében (1989–1999)*. Doktori disszertáció. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Orosz Ildikó (2001b): A kárpátaljai magyar érettségizők továbbtanulási szándékairól egy reprezentatív szociológiai felmérés adatai alapján. In: *UngBereg Pánsíp Almanach*. 101–108.

Orosz Ildikó (2005a): *A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján az ukrán államiség kialakulásának első évtizedében*. Ungvár, PoliPrint.

Orosz Ildikó (2005b). A magyar nyelvű felsőoktatás jelentősége a kárpátaljai magyarok számára. In: Kontra Miklós (szerk.): *Sült galamb? Magyar egyetemi tannyelvpolitika*. Somorja-Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum Könyvkiadó. 171–182.

Orosz Ildikó szerk. (2006a): *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Ungvár – Beregszász, PoliPrint – KMF.

Orosz Ildikó (2006b): Esettanulmány a kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. In: Orosz Ildikó (szerk.): *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Ungvár – Beregszász, PoliPrint – KMF. 353–373.

Orosz Ildikó (2007): *A függetlenségtől a narancsos forradalomig*. Ungvár, PoliPrint.

Orosz Ildikó (2009a): A terület regionális kulturális identitásának kérdései. In: Baranyi Béla (szerk.): *Kárpátalja*. Pécs – Budapest, MTA Regionális Kutatások Központja – Dialóg Campus Kiadó. 354–367.

Orosz Ildikó (2009b): Bolognai rendszer – balkáni módszer. In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században. Nemzetközi tudományos konferencia előadásainak gyűjteménye*. Ungvár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola – Hodinka Antal Intézet. 129–141.

Orosz Ildikó (2012): A magyar nyelvű oktatás helyzete. In: Orosz Ildikó (szerk.) *Két évtized távlatából*. Ungvár, PoliPrint. 192–193.

Orosz Ildikó (2012): A magyar nyelvű oktatás Kárpátalján. In: Demeter József (szerk.): *A Kárpát-medencei tehetséggondozás jó gyakorlatai*. Budapest, Magyar Tehetségszolgáltató Szervezetek Szövetsége. 131–139.

Orosz Ildikó (2014): Helyzetkép a kárpátaljai magyar nyelvű oktatásról. In: Diószegi László (szerk.): *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Budapest, Teleki László Alapítvány. 56–60.

Orosz Ildikó (2015): Magyar nyelvű pedagógusképzés Kárpátalján. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad – Budapest, Partium-PPS-UMK. 52–64.

Orosz Ildikó – Molnár Eleonóra (2007): KÁRPÁT PANEL – KÁRPÁTALJA. GYORSJELENTÉS 2007. In: Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk.): *Kárpát Panel 2007 A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés*. Budapest. MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 185–244.

Orosz Ildikó – Beregszászi Anikó – Cserniczkó István – Bátyi Szilvia (2011): A magyar oktatás Kárpátalján. In: Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János (szerk.) *Nyelv és oktatás kisebbségben: Kárpát-medencei körkép*. Budapest, Tinta Könyvkiadó. 213–277.

Orosz Ildikó – Pally Katalin (2021): *A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében*. Beregszász – Ungvár. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.

P. Szabó Ernő (2003): A magyar nyelv és hungarológia. A Himnusz születésnapján egyéves a Balassi Bálint Intézet. In: *Magyar Nemzet* 18 (1). 14.

Pally Katalin (2019): Nemzeti kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményessége. In: *Educatio* 28 (4). 810–818.

Papp Z. Attila (2008): A kisebbségi oktatás politikai, jogi, társadalmi keretei. In: Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest. Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet. 384–389.

Papp Z. Attila (2014a): Oktatáspolitikai koncepciók kisebbségben. Külhoni és anyaországi változások. In: *Educatio* 1. 67–80.

Papp Z. Attila (2014b): A kisebbségi oktatás lehetséges magyarázatai és fejlesztési irányai. In: Diószegi László (szerk.): *Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője*. Budapest, Teleki László Alapítvány. 17–34.

Papp Z. Attila (2017a): Kárpátaljai hallgatók doktori képzésbe kerülésének motivációi. Kísérlet egy doktorandusz tipológiára. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 164–186.

Papp Z. Attila (2017b): Oktatási részvétel és továbbtanulási szándékok a Kárpát-medencei magyar fiatalok körében. In: Papp Z. Attila (szerk.): *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok. A GeneZYs 2015 eredményei*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet. 341–367.

Papp Z. Attila – Csata Zsombor (2013): Külhoni magyar doktoranduszok: nemzetközi kontextusok és Kárpát-medencei jellegzetességek. In: *Kisebbségkutatás*. 22(2). 7–34.

Papp Z. Attila – Ferenc Viktória – Márton János – Morvai Tünde – Szerbhorváth György – Zsigmond Csilla (2017): GeneZYs 2015: Külhoni magyar fiatalok a Kárpát-medencében – Összefoglaló adatok. In: Papp Z. Attila (szerk.): *Változó kisebbség. Kárpát-medencei magyar fiatalok. A GeneZYs 2015 eredményei*. Budapest, MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet. 193–239.

Pascarella, Ernest T. – Terenzini, Patrick T. (2005): *How College Affects Students. A Third decade of research*. San Francisco, Jossey-Bass.

Pascsenko, Vladimir (2008): *Zakarpatszkij vibir: Poljiticsnij rozvitok oblasztyi 1989-2006 r. cserez prizmu elektraljnoji szociologiji [Kárpátaljai választás: a megye politikai fejlődése 1989–2006-ban a választási szociológia prizmáján keresztül]*. Uzshorod, Karpatszka vezsa.

Pásztor Adél (2005): *Ellenszélben. Iskolázottsági egyenlőtlenségek a kisebbségi magyar fiatalok körében a rendszerváltozást követően*. PhD-értekezés, Budapesti Corvinus Egyetem.

Pásztor Adél (2006): Óshonos kisebbség mint nem önkéntes kisebbség. Ogbu kulturális-ökológiai elméletének tesztelése Európában. In: *Szociológiai Szemle* 2. 3–36.

Péntek János (2001): *A nyelv ritkuló légköre. Szociolingvisztikai dolgozatok*. Kolozsvár, Komp-Press, Korunk Baráti Társaság.

Péntek János (2007): Dinamikus nyelvi folyamatok és az identitás. In: *Pro Minoritate*. 53–63.

Péter László (2009): *TP 5.0. Elmélet és empiria öt globális társadalmi probléma vizsgálatában*. Kolozsvár, Kriterion Könyvkiadó.

Polónyi István – Timár János (2006): Oktatáspolitikai. In: *Magyar Tudomány 1*. 38–47.

Pusztai Gabriella (2004): A társadalmi tőke szerepe határon túli felekezeti középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában. In: *Protestáns Szemle 1*. 40–61.

Pusztai Gabriella (2009a): *A társadalmi tőke és az iskola*. Budapest, Új Mandátum.

Pusztai Gabriella (2009b): *Társadalmi tőke és iskolai pályafutás*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Pusztai Gabriella (2010): *Kollegiális kezek a felsőoktatásban. Az értelmező közösség hatása a hallgatói pályafutásra*. Akadémiai nagydoktori értekezés, Debreceni Egyetem.

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

Pusztai Gabriella (2014): „Nem biztos csak kétes a szememnek...” Hallgatói eredményességi koncepciók és mutatók a felsőoktatás-kutatásban. In: Nagy Péter Tibor – Veroszta Zsuzsa (szerk.): *A felsőoktatás kutatása*. Budapest, Gondolat. 9–29.

Pusztai Gabriella (2015a): Támogató tényezők – tanulmányi eredményességet támogató tényezők az egyetem falain belül és kívül. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad – Budapest, Partium–PPS–UMK. 79–96.

Pusztai Gabriella (2015b): Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga Aranka (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Neveléstudományi Intézet – Romológiai és Nevelésszociológiai Tanszék – Wlislöck Henrik Szakkollégium. 137–160.

Pusztai Gabriella (2020): *A vallásosság nevelésszociológiája. Kutatások vallásos nevelésről és egyházi oktatásról*. Budapest, Gondolat Kiadó.

Pusztai Gabriella – Kozma Tamás (2008): *Felsőoktatási együttműködések a „Partium” térségében*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.

Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (2017): Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (szerk.): *Szülföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen, 129–155.

Pusztai Gabriella – Nagy Éva (2005): Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. In: *Educatio* 2. 360–284.

Rácz, András (2015): *Russia's Hybrid War in Ukraine. Breaking the Enemy's Ability to Resist*. Helsinki, The Finnish Institute of International Affairs.

Raffay Ernő (1990): *Trianon titkai avagy, hogyan bántak el országunkkal*. Budapest, Tornado Damenija.

Rédei Márta (2009): *A tanulmányi célú mozgás*. Budapest, Reg-Info Kft.

Rédei Márta (2014): Vándorló diákok. In: *Demográfia* 57 (1). 73–93.

Róbert Péter (2000): Bővülő felsőoktatás – ki jut be? In: *Educatio* 9 (1). 79–94.

Ravenstein, Ernst George (1885): The Laws of Migration. In: *Journal of the Statistical Society of London* 48(2). 167–235.

Rodchenko, Volodymyr B. – Rekun, Ganna P. – Prus Yuliia I. (2017): External academic mobility of students: case for Ukraine. In: *Handel Wewnetrzhny* 1 (366) 56–68.

Romsics Ignác (2004<sup>2</sup>): *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században*. Budapest, Napvilág Kiadó.

Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris Kiadó.

Rutland, Peter (2015): An Unnecessary War: The Geopolitical Roots of the Ukrainian Crisis. In: Pikulicka-Wilcewska, Agnieszka – Sakwa, Richard (eds.): *Ukraine and Russia: People, Politics, Propaganda and Perspectives*. Bristol, E-International Relations Publishing. 129–140.

S. Novotny Júlia (2011): Munkahelyi rendszerváltás alulról. (Visszaemlékezés). In: *Múltunk* 3 (56). 166–185.

Sándor Klára (2003): Magyar nyelvésztés? Megjegyzések a csángó beiskolázási kísérletről. In: Osvát Anna – Szarka László (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanítható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* Budapest, Gondolat – MTA Kisebbségkutató Intézet. 153–182.

Sárdi Lajos (1974): A nevelőmunka rendszere a Nemzetközi Előkészítő Intézetben *Intézeti Szemle* 4. 30–41.

Singh, Michael – Rizvi, Fazal – Shrestha, Mona (2007). Student mobility and the spatial production of cosmopolitan identities. In: Gulson, Kalervo N. – Symes, Colin (eds.): *Spatial theories of education: Policy and Geography Matters*. New York – London, Routledge. 195–214.

Schild Marianna (2016): A migráció pszichológiai vetületei. In: *Hadtudományi Szemle* 1. 270–281.

Sík Endre (2001): *Kapcsolati tőke*. Budapest, TÁRKI.  
<http://www.tarki.hu/adatbankh/kutjel/pdf/a761.pdf>. [Letöltés ideje: 2017.08.01].

Sík Endre (2012): *A kapcsolati tőke szociológiája*. Budapest, Eötvös Kiadó.

Smith, Anthony D. (1991): *National Identity*. London, Penguin LTD.

Somos Béla (1976): A Nemzetközi Előkészítő Intézet a magyar felsőoktatás rendszerében. In: *Intézeti Szemle* 8. 81–87.

Somos Béla (1978): A nevelési folyamat elvi és gyakorlati egysége a külföldi hallgatók teljes tanulmányi ideje alatt In: *Intézeti Szemle* 11. 69.

Soós Kálmán (1993): Magyar tudományos élet Kárpátalján. In: *Magyar Tudomány* 5. 635–638.

Soós Kálmán (2005): Tudományos könyvkiadás Kárpátalján a rendszerváltástól napjainkig (1985–2005). In: Simon Attila (szerk.): *A határon túli magyar könyvkiadás*. Somorja – Dunaszerdahely, Fórum Kisebbségkutató Intézet – Lilium Aurum. 11–31.

Soós Kálmán (2006): Az ungvári Hungarológiai Központ In: Orosz Ildikó (szerk.) *Felsőoktatási támogatások és hasznosulásuk Kárpátalján*. Ungvár, PoliPrint Kft. – KMF. 288–289.

Souto-Otero, Manuel (2008): The Socio-Economic Background of Erasmus Students: A Trend Towards Wider Inclusion? In: *International Review of Education* 54. 135–154.

Stadny, Yegor – Slobodian, Oleksandra (2016) = Стадний, Єгор, Слободян, Олександра: *Українські студенти за кордоном: скільки і чому? (Ukrainian students abroad: where and why?)*. Feltöltés ideje: 2016. december 13. [Letöltés ideje: 2018. június 14.]

Stark Ferenc (1998): A Magyar Nyelvi Intézet beszámolója a Hungarológiai Tanácsnak. In: *Intézeti Szemle* 1. 57–66.

Sz. Bíró Zoltán (2014): Ukrajnai tanulságok. In: *Mozgó Világ* 1. 72–78.

Sz. Bíró Zoltán (2016): Oroszország és az ukrajnai válság. In: *Mozgó Világ* 9. 41–51.

Sz. n. (1959): Adeshina (Nigériából), Szainzsargal (Mongóliából), Apollo (Szudánból) magyarul tanul. 40 nép fiai készülnek budapesti egyetemi tanulmányaikra a Zombolyai utcában. In: *Hétfői Hírek* 1959. december 14. 50. sz. s.p.

Sz. n. (1972): A barátság követői. In: *Ország-Világ* 1972. március 8. 10. sz. 16–18.

Sz. n. (1994): KMPSZ közgyűlés Beregszászon. In: *Kárpátalja* 6 (5) 12.

Sz. n. (2006): A Márton Áron Szakkollégium sorsa. In: *Magyar Szó 2006. augusztus 30.* 201. sz. 15.

Szabó Dóra (2017): NetWorking Integráció a munka világába a személyes kapcsolathálózaton keresztül, holland- és Hollandiában letelepedett fiatal munkavállalók esetében. In: *ACTA Medicinae et Sociologica* 8. 131–150.

Szabó Ildikó – Murányi István (1993): Nemzet és magyarság. Állampolgárság és magyarság egy kutatás tükrében. In: *Regio* 1. 121–133.

Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások formálódásában Magyarországon 1867-2006.* Budapest, L'Harmattan Kiadó.

Szamborovszkyné Nagy Ibolya (2013): *Oktatáspolitikai és történelemtanítás a Szovjetunióban és Ukrajnában (1945-2010). I–II. Szovjetunió (1945-1991). Ukrajna (1991-2010).* Ungvár, „Líra” Poligráfcentrum.

Szanyi F. Eleonóra – Faludi Julianna – Illyés Gergely (2017): Elvagyódás, elvándorlás – migrációs folyamatok Kárpátalján. In: *Kisebbségi Szemle* 2. 85–108.

Szczepanski, Jan (1969): *A felsőoktatás szociológiája.* Budapest, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont.

Széll Krisztián (2015): Iskolai eredményesség és tanári attitűdök. In: Szemerszki Marianna (szerk.): *Eredményesség az oktatásban. Dimenziók és megközelítések.* Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 25–49.

Szemerszki Marianna (2003): Külföldi hallgatók Magyarországon. In: *Educatio* 2. 320–333.

Szemerszki Marianna (2015): A felsőfokú tanulmányi előmenetelt és sikerességet befolyásoló tényezők. In: Pusztai Gabriella – Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad – Budapest, Partium–PPS–UMK. 108–118.

Szentannai Ágota (2001): A Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése. In: *Regio* 4. 113–131.

Szögi László (2008): Szabolcs, Szatmár és Bereg megyei diákok az európai egyetemeken, 1365-1919. In: Kujbusné Mecsei Éva (szerk.) *Szabolcs-Szatmár-Beregi Levéltári Évkönyv XVIII.* Nyíregyháza, Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Levéltára. 147–157

Szögi László (2013): *Kárpátaljai diákok az európai egyetemeken.* Kijev – Budapest, „Mi ukránok” Kiadó. 54–60.

Sztankó István (1978): Intézetünk negyedszázados múltja. In: *Intézeti Szemle* 11. 11–18.

Szűcs István (2003): A partiumi magyar nyelvű oktatás keretei és szerkezete. In: Szűcs István (szerk.): *Társadalomtudomány, neveléstudomány*. Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem. 11–33.

T. Mirnics Zsuzsa (2001): Hazától hazáig. A Vajdaságban és Magyarországon tanuló vajdasági magyar egyetemi hallgatók életkilátásai és migrációs szándékai. In: Gábrity Molnár Irén – Mirnics Zsuzsa (szerk.) *Fészekhagyó vajdaságiak*. Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság. 162–204.

Takács Károly (2011): *Társadalmi kapcsolathálózatok elemzése*. Budapest, BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet.

Takács Tamara (2015): *Közösségi kötődés és identitás egy határmenti felsőoktatási térségben*. Doktori disszertáció. Kézirat. Debrecen, Debreceni Egyetem.

Takács Zoltán – Kincses Áron (2013): A Magyarországra érkező külföldi hallgatók területi jellegzetességei. In: *Regional Statistics–Hungarian Edition (Területi Statisztika) I.* 38–53.

Takács Zoltán – Tátrai Patrik – Eröss Ágnes (2013): A Vajdaságból Magyarországra irányuló tanulmányi célú migráció. In: *Tér és Társadalom*. 27(2). 77–95.

Takács Zoltán (2013): *Felsőoktatási határ/helyzetek*. Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság.

Tardos Róbert (1995): *Kapcsolathálózati megközelítés: új paradigma*. <http://www.socialnetwork.hu/cikkek/TardParadigma.htm#00>. [Letöltés ideje: 2017. 07. 29.]

Tátrai Patrik – Molnár József – Molnár D. István – Kovály Katalin – Eröss Ágnes (2018): A migrációs folyamatok hatása a kárpátaljai magyarok számának alakulására. In: *Metszetek*. 7(1). 5–29.

Tátrai Patrik – Molnár József – Kovály Katalin – Eröss Ágnes (2020): SUMMA 2017: a kárpátaljai magyarok demográfiai felmérése. In: Ferenc Viktória – Kovály Katalin (szerk.): *Kárpátalja mozgásban: társadalmi változások és interetnikus viszonyok az Euromajdan után*. Budapest, Bethlen Gábor Alapkezelő Zrt. 21–51.

Teichler, Ulrich (1998): The Transition from Higher Education to Employment in Europe. In: *Higher Education in Europe* 23 (4). 535–558.

Teichler, Ulrich (2009): Internationalisation of Higher Education: European Experiences. In: *Asia Pacific Education Review* 10. 93–106.

Teperics Károly (2012): A tanulmányi célú nemzetközi migráció Magyarországon – esettanulmány. In: Nyári Diána (szerk.): *Kockázat – Konfliktus – Kihívás. A VI. Magyar Földrajzi Konferencia, a MERIEXWA nyitókonferencia és a Geográfus Doktoranduszok Országos Konferenciájának Tanulmánykötete*. Szeged, Szegedi Tudományegyetem Természeti Földrajzi és Geoinformatikai Tanszék. 845–858.

Thomas, Alastair H. (1996): The Concept of the Nordic Region and the Parameters of Nordic Cooperation. In: Miles, Lee (ed.): *The European Union and the Nordic Countries*. London–New York, Routledge. 15–31.

Thorn, Kristian – Holm-Nielsen, Lauritz B. (2005): *International mobility of researchers and scientists - Policy options for turning a drain into a gain*. UNU-WIDER Project on the International Mobility of Talent Santiago Chile.

Tilly, Charles (2001): Áthelyeződött hálózatok. In: Sik Endre (szerk.): *A migráció szociológiája*. Budapest, Szociális és Családügyi Minisztérium.

Tinto, Vincent (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. In: *Review of Educational Research* 45 (1), 89–125.

Tinto, Vincent (1993): *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, University of Chicago Press.

Todaro, Michael P. – Maruszko, Lydia (1987): Illegal Migration and US Immigration Reform: A Conceptual Framework. In: *Population and Development Review* 13. 101–114.

Tornyai Zsuzsa Zsófia (2007): Határon túli doktoranduszlányok. In: *Napút* 4. 15–25.

Tót Éva (2005): Magyar hallgatók külföldön. *Educatio* 2. 302–319.

Tödt, Heinz Eduard (1987): Art. Institution. In: *TRE* 16. 206–220.

Utasi Ágnes (2002): *A bizalom hálója*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.

V. N. V. (2002): Ujvári Gábor a Balassi Intézet feladatairól. Új irányok. In: *Heti Válasz* 2002. december 6. 49. sz. 52.

Vájlók Sándor (1939): A magyar közművelődés helyzete a visszatért Felvidéken In: Csátár István – Ölvedi János (szerk.): *A visszatért Felvidék adattára*. Budapest, Mahr Ottó és TSA „Rákóczi” Könyvkiadó Vállalata. 141–142.

Vámos Ágnes (2016): *Kétnyelvű oktatás Magyarországon tannyelvpolitika, tannyelvpedagógia*. Doktori értekezés. Kézirat.

Van Mol, Christof (2014): *Intra-European Student Mobility in International Higher Education Circuits. Europe on the Move*. Basingstoke–New York, Palgrave Macmillan.

Váradi Mónika Mária (2013): Migrációs történetek, döntések és narratív identitás. A tanulmányi célú migrációról – másként. In: *Tér és Társadalom* 27 (2). 96–117.

Veroszta Zsuzsa (2013): A mesterképzésig juttató erők – A felsőoktatási bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása. In: Garai Orsolya – Veroszta Zsuzsa (szerk.): *Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály. 9–37.

Vidnyánszky István (2010): Nemzetállamok az Osztrák-Magyar Monarchia romjain. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 30–48.

Volosevits - = Волосевич, Інна–Герасимчук, Сергій–Костюченко, Тетяна (2015): *Молодь України – 2015*. [*Ukrajna Ifjúsága–2015*] Київ.

Wadhwa, Vivek (2009): *Losing the World's Best and Brightest: America's New Immigrant Entrepreneurs*. Kansas City, The Ewing Marion Kauffman Foundation.

Wallace, Claire – Stola, Dariusz (eds.) (2001): *Patterns of Migration in Central Europe*. Basingstoke, Palgrave.

Wasserman, Stanley – Faust, Katherine (1999): *Social Network Analysis. Methods and Applications*. New York, Cambridge University Press.

Weiss János (2001): Utószó helyett. In: Frank, Manfred: *A stílus filozófiája*. Budapest, Janus–Osiris. 265–295.

Wellman, Barry – Frank, Kenneth A. (2001): Network Capital in a Multi-Level World: Getting Support from Personal Communities. In: Lin, Nan – Cook, Karen – Burt, Ronald S. (eds.): *Social Capital: Theory and Research*. Chicago, Aldine De Gruyter. 234–275.

Wiessel Katalin: A Nemzetközi Diákklub tevékenysége. *Intézeti Szemle 11*. 132.

Zadorozsnyij, Volodimir (2010): A kulturális és művészeti élet intézményei. Oktatás és iskolaügy. In: Fedinec Csilla – Vehes Mikola (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politikai, kultúra*. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 108–110.

Záhonyi András (2002): Hungarológia a XXI. században. In: *Népújóság 2002. október 24*. 42. sz. 10.

Zinoviyeva et al.= Зиновьева В.И., Покровская Е.М., Раитина М.Ю. (2020): Международный обмен: особенности адаптации иностранных студентов в процессе обучения в российской вузовской системе (на примере Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники). In: *RUSIN 2020*. Nr. 62. 235–250.

Zubánics László (1994): Magyar ifjúságpolitika Kárpátalján. Nevelés és oktatás. III. rész. In: *Kárpátalja 3* (5). 12.

Zselicky Béla (1998): *Kárpátalja a cseh és a szovjet politika érdekerében. 1920–1945*. Budapest, Napvilág Kiadó.

# PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE



**DEBRECENI  
EGYETEM**

**DEBRECENI EGYETEM  
EGYETEMI ÉS NEMZETI KÖNYVTÁR**

H-4002 Debrecen, Egyetem tér 1, Pf.: 400  
Tel.: 52/410-443, e-mail: publikaciok@lib.unideb.hu

Nyilvántartási szám: DEENK/436/2021.PL  
Tárgy: PhD Publikációs Lista

Jelölt: Pally Katalin  
Doktori Iskola: Humán Tudományok Doktori Iskola  
MTMT azonosító: 10045882

## A PhD értekezés alapjául szolgáló közlemények

### Magyar nyelvű könyvrészletek (3)

- 1. Pally, K.:** Hazatérni vagy ottmaradni?: A kárpátaljai mobilis hallgatók letelepedésére ható tényezők vizsgálata.  
In: Társadalomtudományi tanulmányok. Szerk.: Molnár D. Erzsébet, Molnár Ferenc, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász-Ungvár, 255-274, 2021. ISBN: 9786177868643
- 2. Pally, K.:** Nemzeti kisebbségi közösségek.  
In: Nevelésszociológia : Elméletek, közösségek, kontextusok. Szerk.: Pusztai Gabriella, Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 159-176, 2020, (Pallas Debrecina, ISSN 1587-7191 ; 20) ISBN: 9789633188835
- 3. Pally, K.:** Kárpátalja magyar tannyelvű felsőoktatástörténete a szovjet érában.  
In: Oktatás, gazdaság, társadalom. Szerk.: Juhász Erika, Endrődy Orsolya, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest, 721-732, 2019, (HERA évkönyvek, ISSN 2064-6755 ; 6.) ISBN: 9786155657030

### Magyar nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (5)

- 4. Pally, K.:** Mérlegen a felzárkóztatás: A kárpátaljai mobilis hallgatók eredményességi mutatóinak nyomában.  
*Cív. szle. Kisz.*, 251-273, 2021. ISSN: 1786-3341.  
IF: 0.188 (2020)
- 5. Pally, K.:** Az ukrán oktatáspolitikai hatása a kárpátaljai magyar tannyelvű felsőoktatásra.  
*Neveléstudomány*. 7 (26), 56-75, 2019. ISSN: 2063-9546.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.21549/NTNY.25.2019.2.4>
- 6. Kovács, K., Pally, K.:** Kárpátaljai mobilis hallgatók identitástudatának vizsgálata a Nemzetközi Előkészítő Intézet példáján.  
*Kisebbségi Szemle*. 2, 65-81, 2019. ISSN: 2498-8049.
- 7. Pally, K.:** Nemzeti kisebbségi hallgatók tanulmányi eredményessége.  
*Educatio*. 28 (4), 810-818, 2019. ISSN: 1216-3384.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2063.28.2019.4.11>





8. **Pallay, K.:** A Balassi Intézet egyetemi előkészítőjének története.  
*Kult. Köz.* 3, 5-9, 2018. ISSN: 0133-2597.

Magyar nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

9. **Pallay, K.:** Szülőföld iránti elköteleződés és magyarságtudat a kárpátaljai mobilis hallgatók körében.  
*PedActa.* 9 (1), 69-86, 2019. EISSN: 2248-3527.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.24193/PedActa.9.1.8>

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (1)

10. **Pallay, K.:** Social Integration of the Former Transcarpathian Students of the Balassi Institute.  
*Cent. Eur. J. Educat. Res.* 2 (3), 82-89, 2020. ISSN: 2677-0326.

Magyar nyelvű konferencia közlemények (1)

11. **Pallay, K.:** Tanulmányi célú mobilitás perspektívái a kárpátaljai hallgatók körében.  
In: Tanulóközpontú oktatás, módszertani megújulás a szakképzésben és a felsőoktatásban:  
VII. Trefort Ágoston Tanárképzési Konferencia : Tanulmánykötet. Szerk.: Tóth Péter,  
Hanczvikkel Adrienn, Duchon Jenő, Óbudai Egyetem : Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai  
Központ, Budapest, 220-233, 2017. ISBN: 9789634490739

### További közlemények

Magyar nyelvű könyvek (2)

12. Orosz, I., **Pallay, K.:** A kárpátaljai oktatás helyzete a 2019-es külső független érettségi eredményeinek tükrében. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász-Ungvár, 548 p., 2021. ISBN: 9786177868780
13. Kovács, K., Ceglédi, T., Csók, C., Demeter-Karászi, Z., Dusa, Á. R., Fényes, H., Hrabéczy, A., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Markos, V., Szabó, B. É., Németh, D. K., **Pallay, K.**, Pusztai, G., Szigeti, F., Tóth, D. A., Váradi, J.: Lemorzsolódott hallgatók 2018. CHERD-H. 2019, Debrecen, 102 p., 2019. (Oktatókutatók könyvtára ; 6.) ISBN: 9786156012005

Idegen nyelvű, külföldi könyvek (1)

14. Orosz, I., **Pallay, K.:** Stan osviti na zakarpatti u svitli rezul'tativ zovnishn'ogo nezalezhnogo ocinjuvannja 2019 roku: monografija. II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász-Ungvár, 564 p., 2021. ISBN: 9786177868797





Magyar nyelvű könyvrészletek (5)

15. Fényes, H., **Pallay, K.**, Mohácsi, M.: A továbbtanulási motivációk és a perzisztencia összefüggései.  
In: Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban. Szerk.: Pusztai Gabriella; Szigeti Fruzsina, CHERD, Debrecen, 76-91, 2021, (Oktatókutatók Könyvtára, ISSN 2732-1800 ; 12) ISBN: 9786156012128
16. **Pallay, K.**: Hallgatói életutak az identitás tükrében.  
In: Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban. Szerk.: Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina, CHERD, Debrecen, 20-24, 2021, (Oktatókutatók Könyvtára, ISSN 2732-1800 ; 11) ISBN: 9786156012098
17. **Pallay, K.**: A lemorzsolódott hallgatók döntéshozatali sajátosságai.  
In: Lemorzsolódott hallgatók 2018 / Kovács Klára, Ceglédi Tímea, Csók Cintia, Demeter-Karászi Zsuzsanna, Dusa Ágnes Réka, Fényes Hajnalka, Hrabéczy Anett, Kocsis Zsófia, Kovács Karolina Eszter, Markos Valéria, Máté-Szabó Barbara, Németh Dóra, Pallay Katalin, Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina, Tóth Dorina Anna, Várad Judit, CHERD-H., Debrecen, 8-14, 2019, (Oktatókutatók Könyvtára)ISSN ; 6) ISBN: 9786156012005
18. Karászi, Z., **Pallay, K.**, Tóth, D. A.: A hallgatói jogviszony megszűnésével kapcsolatos szabályozás komparatív elemzése.  
In: Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Szerk.: Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina, Debreceni Egyetemi, Debrecen, 28-37, 2018, (Oktatókutatás a 21. században, ISSN 2559-8864 ; 6) ISBN: 9789633187548
19. Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A. É., **Pallay, K.**, Szabó, B. É., Szigeti, F., Tóth, D. A.: A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerzése interjúk alapján.  
In: Lemorzsolódás és perzisztencia a felsőoktatásban. Szerk.: Pusztai Gabriella, Szigeti Fruzsina, Debreceni Egyetemi, Debrecen, 63-90, 2018, (Oktatókutatás a 21. században, 2559-8864 ; 6) ISBN: 9789633187548

Idegen nyelvű tudományos közlemények hazai folyóiratban (5)

20. Demeter-Karászi, Z., **Pallay, K.**, Tóth, D. A.: A comparative study of termination of student status in Central Europe.  
*J. Adult Learn. Know. Innov.* 3 (1), 1-5, 2019. EISSN: 2631-1348.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/2059.2018.06>
21. Pusztai, G., Fényes, H., Szigeti, F., **Pallay, K.**: Dropped-out Students and the Decision to Drop-out in Hungary.  
*Cent. Eur. J. Educat. Res.* 1 (1), 31-40, 2019. ISSN: 2677-0326.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.37441/CEJER/2019/1/1/3341>





22. Kovács, K. E., Dusa, Á. R., Kocsis, Z., **Pallay, K.**, Szűcs, T., Pálfi, J.: Practical or theoretical persistence?: The investigation of (f)actors influencing students' persistence at three levels. *Hung. educ. res. j.* 9 (2), 238-256, 2019. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/063.9.2019.1.22>
23. Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K. E., Kovács, K., Müller, A. É., **Pallay, K.**, Szabó, B. É., Szigeti, F., Tóth, D. A.: The discovery of the possible reasons for delayed graduation and dropout in the light of a qualitative research study. *J. Adult Learn. Know. Innov.* 3 (1), 27-38, 2019. EISSN: 2631-1348.  
DOI: <https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.08>
24. Pusztai, G., **Pallay, K.**, Joó, O., Cséke, K., Farkas, J.: Two Gap-filling Books on Non-immigrant Minorities. *Hung. Educ. Res. J.* 8 (1), 109-115, 2018. ISSN: 2062-9605.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14413/HERJ/8/1/10>

Idegen nyelvű tudományos közlemények külföldi folyóiratban (1)

25. Fényes, H., Mohácsi, M., **Pallay, K.**: Career consciousness and commitment to graduation among higher education students in Central and Eastern Europe. *Econ. Sociol.* 14 (1), 61-75, 2021. ISSN: 2071-789X.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14254/2071-789X.2021/14-1/4>

Idegen nyelvű konferencia közlemények (1)

26. **Pallay, K.**: Transcarpathian Hungarians in the Maze of Ukrainian Education Policy.  
In: A köz- és felsőoktatás előtt álló kihívások a XXI. században Kelet-Közép-Európában az oktatási reformok tükrében : nemzetközi tudományos konferencia Beregszász, 2019. március 28-29. : tanulmánykötet. Szerk.: Berghauer-Olasz Emőke, Gávriljuk Ilona, Hutterer Éva, Pallay Katalin, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvár, 321-333, 2019. ISBN: 9786177692330

Magyar nyelvű absztrakt kiadványok (2)

27. Szigeti, F., Kovács, K. E., Ceglédi, T., Kocsis, Z., **Pallay, K.**: A késleltetett diplomaszerezés lemorzsolódás háttérében álló tényezők feltárása egy a pe-dagógus hallgatók körében végzett kvalitatív kutatás alapján (poszter).  
In: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések : absztrakt kötet. Szerk.: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián, Misléy Helga, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest, 502, 2018. ISBN: 9789634890515





28. Szigeti, F., Bocsi, V., Ceglédi, T., Kocsis, Z., Kovács, K., Müller, A. É., **Pallay, K.**, Szabó, B. É.,  
Tóth, D. A.: A pedagógushallgatók késleltetett diplomaszerezésének és a lemorzsolódás  
lehetséges okainak feltárása egy kvalitatív kutatás tükrében.  
In: Oktatás, gazdaság, társadalom : HuCER 2018 : absztraktkötet / kiadja: Magyar Nevelés-  
és Oktatáskutatók Egyesülete, Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest,  
204, 2018. ISBN: 9786155657047

**A közlő folyóiratok összesített impakt faktora: 0,188**

**A közlő folyóiratok összesített impakt faktora (az értekezés alapjául szolgáló közleményekre):  
0,188**

A DEENK a Jelölt által az iDEa Tudóstérbe feltöltött adatok bibliográfiai és tudományometriai  
ellenőrzését a tudományos adatbázisok és a Journal Citation Reports Impact Factor lista alapján  
elvégezte.

Debrecen, 2021.09.09.



## ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

### Ábrák

1. ábra: Kárpátalja közigazgatási területei (a 2020-ban lezárult közigazgatási reformot megelőző állapot).....	28
2. ábra: A felsőfokú végzettségűek aránya a 15 éves és idősebb népességben belül, országonként .....	46
3. ábra: A kivándorlás és a bevándorlás különbözete ezer főben Ukrajnában korszakonként ...	54
4. ábra: Koreai diákok a Zombolyai utcai diákotthon előtt .....	59
5. ábra: A Pak Den Áj Gyermekotthon egykori épülete a Hűvösvölgyben .....	61
6. ábra: Az egykori Külföldi Ösztöndíjasok Kollégiuma a Budaörsi úton 2020 augusztusában	65
7. ábra: A Külföldi Ösztöndíjasok Kollégiumának hallgatóiról szóló cikk.....	67
8. ábra: A Balassi Intézet központja Budapesten, a Somlói úton.....	69
9. ábra: A Márton Áron Szakkollégium épülete a Kunigunda útján .....	71
10. ábra: A külföldi hallgatók számának növekedése a felsőoktatásban világszerte (1998–2018) .....	80
11. ábra: Az Erasmus programban résztvevő küldött és fogadott hallgatók száma országonként 2014–2016 között .....	83
12. ábra: Külföldön tanuló ukrain hallgatók száma (N) .....	90
13. ábra: Letelepedési motivációk a legnagyobb küldő országokban.....	97
14. ábra: A kárpátaljai hallgatók létszáma tanévenként.....	139
15. ábra: Az egykori hallgatók származási helye.....	147
16. ábra: A végleges letelepedés jelölése százalékos megoszlásban (N=347).....	149
17. ábra: Az apa iskolai végzettsége százalékos megoszlásban (N=342) .....	150
18. ábra: Az egykori hallgatók Kárpátalján fennálló problémák mértékéről alkotott véleménye (N=347).....	153
19. ábra: Az egykori hallgatók húzóerőfaktorok mértékéről alkotott véleménye (N=347).....	154
20. ábra: Az intézményválasztás motivációi (N=347) .....	166
21. ábra: Az egykori hallgatók szakválasztásának tudományágak szerinti megoszlása az előkészítő intézetben (N=347) .....	171
22. ábra: A szakválasztási döntésre ható tényezők (N=347) .....	172
23. ábra: Az intézménnyel kapcsolatos elégedettség (N=346) .....	174
24. ábra: Az intézményválasztás motivációit jelölő válaszok aránya. (N=338) .....	177
25. ábra: A szakválasztás motivációit jelölő válaszok aránya. (N=339) .....	177
26. ábra: A meglévő nyelvvizsga jelölése százalékos megoszlásban (N=347) .....	182
27. ábra: Az egykori hallgatók által választott felsőoktatási intézmények (N=327).....	183
28. ábra: Az egykori hallgatók szakválasztásának tudományágak szerinti megoszlása (N=336) .....	185

29. ábra: A munkaerőpiaci elhelyezkedés helyszíne (N=348) .....	191
30. ábra: A szervezeti tagságban való részvétel (N=347) .....	196
31. ábra: Kapcsolattartási jellemzők (N=347) .....	200
32. ábra: Társas támogatottság megoszlása (N=347) .....	201
33. ábra: A szülőföldre látogatás gyakorisága (N=285) .....	206
34. ábra: A közösségi hovatartozás jelölése százalékos megoszlásban (N=341) .....	209
35. ábra: A nemzeti közösséghez való tartozás jelölése százalékos megoszlásban (N=346)....	209
36. ábra: A vallási besorolás jelölése százalékos megoszlásban (N=343).....	212
37. ábra: Az egykori hallgatók identitáskritériumokról alkotott véleménye (N=346) .....	215

## Táblázatok

1. táblázat: Kárpátalja lakosságának alakulása 1989 és 2001 között .....	30
2. táblázat: Ukrajna nemzetiségi megoszlása a 2001-es népszámlálás adatai alapján.....	39
3. táblázat: Az ukrajnai iskolák tanulóinak száma nemzetiségi megoszlás szerint .....	53
4. táblázat: A KNDK kormányának javaslata az 1953-ban külföldre küldendő diákok létszámáról .....	60
5. táblázat: Beiratkozott kárpátaljai diákok létszáma.....	76
6. táblázat: Magyarország felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók száma a külhoni küldő országok szerint.....	93
7. táblázat: A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók száma állampolgárságuk szerint.....	94
8. táblázat: Őshonos kisebbségek klasszifikációja a többségi-kisebbségi célok tekintetében...	112
9. táblázat: A vallásosság mértéke régiók szerinti megoszlásban az értelmiségiek körében ....	129
10. táblázat: A kutatás dimenziói és indikátorai .....	144
11. táblázat: A vizsgálat mintájának szocio-kulturális, demográfiai és képzési jellemzői.....	148
12. táblázat: Az apa iskolai végzettsége és a végleges letelepedés összehasonlítása (N=347)	150
13. táblázat: Az anya iskolai végzettsége és a végleges letelepedés összehasonlítása (N=347). .....	151
14. táblázat: A nemek közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán).....	155
15. táblázat: Az anya iskolai végzettsége közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán) .....	156
16. táblázat: Az apa iskolai végzettsége közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán) .....	157
17. táblázat: A végleges letelepedés közötti különbségek átlagpontszámai a push és pull faktorokban (átlagpontok 0–100 fokú skálán) .....	158
18. táblázat: A társadalmi háttérváltozók és a húzó, valamint toló tényezők hatása a magyarországi letelepedésre (N=338).....	159
19. táblázat: A társadalmi háttérváltozók és a húzó, valamint toló tényezők hatása a magyarországi letelepedésre (N=338).....	160
20. táblázat: Az intézményválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei.....	167
21. táblázat: Az intézményválasztási motivációk kategóriája és az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolásának különbségei .....	168
22. táblázat: Az érettségi megszerzésének év szerinti korszakolása és a faktorok összevetése (átlagpontok 0–100 fokú skálán).....	169
23. táblázat: A szakválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei.	173
24. táblázat: A bemeneti követelmény és a végleges letelepedés összehasonlítása (%) (N=346) .....	175
25. táblázat: Az egyetemi felvételi sikeressége és a végleges letelepedés összefüggése (%) ....	176

26. táblázat: Az intézményválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei.....	178
27. táblázat: A szakválasztási motivációk kategóriája és a végleges letelepedés különbségei.	179
28. táblázat: Az intézményválasztási motivációk faktorának összevetése a végleges letelepedés mentén .....	180
29. táblázat: A szakválasztási faktorok összevetése a végleges letelepedéssel .....	181
30. táblázat: Végleges letelepedés és a meglévő nyelvvizsga összevetése (%). (N=344) .....	183
31. táblázat: A végleges letelepedés és a választott szakirány összevetése (%) (N=347).....	187
32. táblázat: A választott szakirány és a nemek összevetése (%). (N=335). .....	188
33. táblázat: A tanulmányi többletmunka és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=333).....	189
34. táblázat: A tanulmányi többletmunka indexében elért átlagpontok a legfontosabb társadalmi háttérváltozók mentén .....	189
35. táblázat: A képzési szintek és a végleges letelepedés összevetése (%) (N=344) .....	191
36. táblázat: Az elhelyezkedés helyszíne és a végleges letelepedés összevetése (%). (N=347)	192
37. táblázat: Az érettségi korszakolása és az elhelyezkedés helyszínének összevetése (%). (N=335.).....	192
38. táblázat: A munkaerőpiaci elhelyezkedési időtartam és a végleges letelepedés összevetése (N=325).....	193
39. táblázat: A szakmában való elhelyezkedés és a jelenlegi főfoglalkozás összevetése a végleges letelepedéssel (%) .....	194
40. táblázat: A szervezeti tagság és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=344)	198
41. táblázat: Társas támogatottság a szabadidős tevékenységekben, a tudományban és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=338).....	203
42. táblázat: A személyes kapcsolatok és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=338).....	204
43. táblázat: A kulturális kapcsolatok és a végleges letelepedés közötti összefüggés (%). (N=338).....	205
44. táblázat: A szülőföld iránti elköteleződés a végleges letelepedés összefüggésében. ....	211
45. táblázat: A szülőföld iránti elköteleződés és a vallásosság összefüggése. ....	213
46. táblázat: A végleges letelepedés és a magyarságtudati itemek összevetése.....	216
47. táblázat: A kialakított faktorok összevetése a végleges letelepedés mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán) .....	217
48. táblázat: A kialakított faktorok összevetése a családi állapot mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán.) (N=328).....	218
49. táblázat: A kialakított faktorok összevetése a vallásosság mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán).(N=328).....	219
50. táblázat: A kialakított faktorok összevetése az identitást tükröző változók mentén (átlagpontok 0–100 fokú skálán).(N=328).....	220

<i>51. táblázat: A kialakított faktorok és a vállalt identitás összevetése (átlagpontok 0–100 fokú skálán). (N=328).....</i>	<i>221</i>
<i>52. táblázat: Végleges letelepedésre ható tényezők (N=214) .....</i>	<i>226</i>

## RÖVIDÍTÉSMUTATÓ

II. RF KMF – II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

BBI – Balassi Bálint Intézet

BGYTF – Bessenyei György Tanárképző Főiskola

BJUT – Julia Timosenko Blokkja

BCE – Budapesti Corvinus Egyetem

BME – Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem

CEDOS – Társadalomtudományi Elemzőközpont (Центр дослідження суспільства)

ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System

EHEA – European Higher Education Area

ELTE – Eötvös Loránd Tudományegyetem

DE – Debreceni Egyetem

HERD – Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area

IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement

ISCED – International Standard Classification of Education

KEOR – Képzési területek osztályozási rendszer

KKM – Külgazdasági és Külügyminisztérium

KMFA – Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány

KMFÖT – Kárpátaljai Magyar Felsőoktatási és Ösztöndíjtanács

KMKSZ – Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség

KMPSZ – Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség

KNDK – Koreai Népi Demokratikus Köztársaság

KRE – Károli Gáspár Református Egyetem

MANYI – Magyar Nyelvű Intézet

MÁSZ – Márton Áron Szakkollégium

NEI – Nemzetközi Előkészítő Intézet

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

OTDK – Országos Tudományos Diákköri Konferencia

PISA – Programme for International Student Assessment

PPKE – Pázmány Péter Katolikus Egyetem

PTE – Pécsi Tudományegyetem

SE – Semmelweis Egyetem

STEM – Science, Technology, Engineering and Mathematics

SZTE – Szegedi Tudományegyetem

UMDSZ – Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség

UNE – Ungvári Nemzeti Egyetem

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

USZSZK – Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság

## MELLÉKLETEK

### 1. táblázat: Dimenziók, indikátorok, változók

Dimenzió	Indikátor	Kérdés/változó/érték
<b>Mobilitás és végleges letelepedés</b>	Push (toló tényezők)	Súlyozza, melyek jelenleg Kárpátalja problémái! (1=egyáltalán nem probléma, 5=nagyon nagy probléma): munkanélküliség, alacsony keresetek, korrupció, rossz közlekedés, útviszonyok, a települések fejletlensége, otthoni kapcsolatok felelevenítése, rossz egészségügyi ellátás, jövőkép hiánya, szórakozási lehetőségek hiánya, kisebbségek hátrányos helyzete, elvándorlás, az államnyelv nem kellő mértékű ismerete, az ország keleti részein fennálló háborús helyzet.
	Pull (húzó tényezők)	Mi motiválta abban, ahogy végleges letelepedési helyét választotta? (1=egyáltalán nem ért egyet, 5=teljes mértékben egyetért): munkalehetőség, karrierépítés, családalapítás, párkapcsolati okok, barátok, új ismeretségek, tapasztalatszerzés, Kárpátalján nem találta képzettségének megfelelő munkát, új kihívások, az Ukrajnában kialakult gazdasági és politikai helyzet, jobb megélhetés, magasabb bérek, kényszerhelyzet (katonai behívók), pezsgőbb kulturális élet, az ukrán nyelv tudásának hiánya, jobb egészségügyi ellátás, az oktatás színvonala, fejlettebb infrastruktúra, jobb közlekedési feltételek, szülőföld iránti elköteleződés, hátrányos megkülönböztetés kárpátaljai magyar származásom miatt, könnyebb munkahelyi beilleszkedés.
	Letelepedés	Tanulmányai után hol telepedett le? (Kárpátalján, Magyarországon, más külföldi országban). Tervezi-e, hogy visszatér szülőföldjére? (igen, nem, Kárpátalján élek)
<b>Tanulmányi pályafutás</b>	Középiskola	Milyen tannyelvű iskolában érettségizett? (magyar, ukrán, orosz) Milyen középiskolában szerezte meg az érettségi bizonyítványt? (1. hagyományos 1–11 (12) osztály, 2. gimnázium, 3. líceum, 4. szakközépiskola, 5. egyéb) Az érettségi megszerzésének éve.
	Előkészítő képzés	Melyik évben nyert felvételt az előkészítő intézetbe? Honnan értesült az előkészítő lehetőségéről? (sajtó, iskola, tanárain, osztálytársaim, egyéb) Milyen szakra/szakpárra jelentkezett? Milyen képzési formában vett részt a NEI-ben? (államilag támogatott, költségtérítéses)

		<p>Melyik évben fejezte be tanulmányait az előkészítőben?</p> <p>A Balassi Intézetben eltöltött évet értékelje egy 5-ös skálán! (1=egyáltalán nem elégedett, 5=teljes mértékben elégedett értéket jelent): felkészítés a továbbtanulásra, közösségi élet, a szaktantervek felszereltsége, kollégium színvonala, az oktatók és a hallgatók viszonya, a pedagógusok szakmai felkészültsége, a képzés szervezettsége, szabadidős lehetőségek (kulturális sportolási), a hallgatók támogatása továbbtanulás/felvételi kapcsán, intézményen belüli étkezési lehetőségek.</p>
	Felsőoktatás	<p>Az előkészítő elvégzése után melyik egyetemre nyert felvételt?</p> <p>Milyen szakon tanult?</p> <p>Milyen felsőoktatási intézményben tanult, milyen szakon? (semmilyenben, FSZ, BA/BSc, MA/MSc, osztatlan).</p>
<b>Intézményválasztási motiváció</b>	Előkészítő képzés	<p>Az előkészítőben történő tanulás szempontjából mennyire befolyásolták Önt az alábbi állítások? (1=egyáltalán nem játszott szerepet, 4=teljes mértékben szerepet játszott): anyanyelvemen tanulhatok, nem kell tandíjat fizetni, felkészülés a magyarországi felvételi vizsgákra/emelt szintű érettségi vizsgákra, nem tettem le az ukrán tesztvizsgát a külső független vizsgaközpontokban, kikerülhettem az ukrain felsőoktatási intézményekben lévő korrupciót, ösztöndíjban részesültem, nem vettem fel ukrain felsőoktatási intézménybe, nem vettem fel magyarországi felsőoktatási intézménybe, kihívás volt számomra, hogy elsajátítsam a magyar nyelvet, külső ösztönzés (családom, barátaim), a Magyarországon zajló oktatás színvonala miatt, nem éreztem magam kellőképpen felkészültnek a felsőoktatási tanulmányokhoz, hogy kiderüljön, mihez van tehetségem.</p>
	Felsőoktatási intézmény	<p>Szerepet játszottak-e az alábbi tényezők továbbtanulása szempontjából? (1=egyáltalán nem játszott szerepet, 4=teljes mértékben szerepet játszott): erre készítette az előkészítő, jól jövedelmező állást találjak, elismert foglalkozásom legyen, anyanyelvemen tanulhassak, diplomával könnyebb elhelyezkedni, sokféle kapcsolatot alakítsak ki, Magyarországon tudjak elhelyezkedni, szülőföldemen tudjak elhelyezkedni, családi példát követtem, barátaim példáját követtem, tanárok véleménye/nyomása miatt, ösztöndíjas hely miatt.</p>

<b>Eredményesség</b>	Tanulmányok melletti elköteleződés	Az előkészítő elvégzése után melyik egyetemre nyert felvételt? Milyen szakon tanult? Milyen típusú képzésben tanult eddig a felsőoktatásban, amelyeket befejezett? (semmilyen, FSZ, BA/BSc, MA/MSc, osztatlan, PhD, elkezdtem, de nem fejeztem be). Amennyiben lemorzsolódott a felsőoktatási intézményben, mi volt annak oka? (gyenge előképzettség, motiváció hiánya, kitartás hiánya, nem megfelelő munkamorál, egyéb)
	Tanulmányi többletmunka	Az előkészítő befejezése után az egyetemi felvételi/emelt szintű érettségi évében jogosult volt-e az alábbi címen többletpontokra? (középfokú komplex nyelvvizsga miatt, felsőfokú komplex nyelvvizsga miatt) Egyetemi/főiskolai éve alatt mely állítások voltak igazak? (készítettem OTDK dolgozatot vagy posztert, előadtam vagy bemutattam posztert konferencián, tudományos publikációt jelentettem meg, valamilyen önálló alkotással rendelkeztem, részesültem érdemösztöndíjban, magánórákat adtam/korrepetáltam, évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltöttem be, részt vettem tehetséggyonozó ösztöndíjas programban)
	Munkavállalás	Diplomaszerzést követően mennyi idő után sikerült munkát találnia? (két hónap, négy hónap, fél év, nyolc hónap, egy év, több mint egy év). Hol sikerült elhelyezkednie? (Kárpátalján, Ukrajnában más megyében, Magyarországon, külföldön, sehol). Mi a jelenlegi főfoglalkozása? (beosztott, alkalmazott, vezető beosztás, alkalmi munka, egyéni vállalkozó, társtulajdonos, hallgató, munkanélküli, GYES-en, GYED-en van, háztartásbeli) Képesítésének megfelelően szakmájában helyezkedett el? (igen, nem)
<b>Társadalmi beágyazódás</b>	Kapcsolatháló	Kivel tart közelebbi kapcsolatot? (1=egyáltalán nem jellemző, 4=teljes mértékben jellemző): munkahelyi kollégáival, családjával, volt egyetemi évfolyamtársaival/barátaival, volt előkészítő barátaival, lakóhelyén élő barátaival. Van-e olyan barátja, akire igazak az alábbiak? (igen, Magyarországon; igen, Kárpátalján; igen, mindkét helyen; más országban; nincs): akivel megbeszéli magánéleti problémáit; akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét; akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit; aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi, akivel tudományos kérdésekről beszélget; akivel olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget; akivel művészetről

		beszélget, akivel együtt tanul/tanult, akivel együtt szokott sportolni.
	Szervezeti tagság	Állandó lakhelyén tagja-e? (sportklubnak, művészeti csoportnak, vallási közösségnek, szurkolói körnek, hobbi vagy szabadidős klubnak, politikai szervezetnek, pártnak, civil szervezetnek, önkéntes csoportnak, jótékonyági szervezetnek)
<b>Magyarságtudat és szülőföld iránti elköteleződés</b>	Nemzeti és vallási identitástudat	Leginkább úgy írnám le magam, mint (európaít, magyart, ukránt, kárpátaljai magyart). Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítson, mennyire fontos az, hogy (1=egyáltalán nem fontos, 4=nagyon fontos): legalább egyik szülő magyar legyen, mindkét szülő magyar legyen, magyar legyen az anyanyelve, magyar állampolgár legyen, tisztelje a piros-fehér-zöld zászlót, magyarnak tartsa magát, ismerje és/vagy szeresse a magyar kultúrát, magyar szertartási nyelvű egyházhoz tartozzon, Magyarországon szülessen, élete nagyobb részében magyarok között éljen, szavazzon nemzeti érdekeket képviselő pártra, magyar nyelvű iskolát végezzen, jól beszéljen magyarul. Melyik állítással tudná magát a legjobban jellemezni? (vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni, vallásos vagyok a magam módján, nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem, nem vagyok vallásos, határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok).
	Szülőföld iránti elköteleződés	Mit tekint hazájának? (Ukrajnát, Magyarországot, Kárpátalját, a települést, ahol született, a települést, ahol él, Európát, úgy érzi, nincs igazi hazája)
<b>Társadalmi-demográfiai háttér</b>	Kor	Folytonos változó
	Nem	Nő, férfi
	Családi állapot	egyedülálló; házas; nem házas, de együtt él valakivel; párkapcsolatban, elvált, özvegy
	Lakóhely	Nevezze meg lakóhelyét!
	Kulturális tőke	Édesanyjának/ nevelőanyjának/édesapjának/nevelőapjának mi a legmagasabb befejezett iskolai végzettsége az Ön hallgató korában? (folytonos változóként elvégzett osztályok száma, kategoriális változóként alapfokú, középfokú, felsőfokú)
	Gazdasági tőke	Relatív anyagi helyzet (Milyen volt családja anyagi helyzete az előkészítőben eltöltött idő akatt: az átlagosnál sokkal jobb; az átlagosnál valamivel jobb; nagyjából átlagos; az átlagosnál valamivel rosszabb; az átlagosnál sokkal rosszabb.)

Forrás: saját szerkesztés.

2. táblázat: A toló tényezők faktora (N=347)

	<b>1. faktor</b> <b>Szociálpolitikai</b> <b>és gazdasági</b> <b>problémák</b>	<b>2. faktor</b> <b>Kisebbségi</b> <b>léthelyzet</b> <b>problémái</b>	<b>3. faktor</b> <b>Társadalmi</b> <b>integrációs</b> <b>problémák</b>
rossz közlekedés, útviszonyok	,786		
alacsony keresetek	,758		
korrupció	,757		
a települések fejletlensége	,641		
rossz egészségügyi ellátás	,599		
jövőkép hiánya	,538		
az államnyelv nem kellő mértékű ismerete			,765
kisebbségek hátrányos helyzete			,692
elvándorlás			,645
az ország keleti részein fennálló háborús helyzet			,609
otthoni kapcsolatok hiánya			,761
szórakozási lehetőségek hiánya			,718

Forrás: saját szerkesztés.

3. táblázat: A húzó tényezők faktora (N=347)

	1. faktor Fejlettebb szocio-ökonómiai környezet	2. faktor Szakmai lehetőségek és integráció	3. faktor Munkaerőpiaci lehetőségek
fejlettebb infrastruktúra	,881		
jobb közlekedési feltételek	,839		
jobb egészségügyi ellátás	,822		
az oktatás színvonala	,813		
jobb megélhetés, magasabb bérek	,674		
pezsgőbb kulturális élet	,570		
új kihívások			,715
barátok, ismeretségek			,667
könnyebb munkahelyi beilleszkedés			,666
tapasztalatszerzés			,652
munkalehetőség			,841
karrierépítés			,822

Forrás: saját szerkesztés.

4. táblázat: Az intézményválasztási motivációk faktora (N=347)

	1. faktor Anyagi tényezők és felsőoktatási presztízs	2. faktor Pályaorientáció és felkészülés	3. faktor Mentsvár
Nem kell tandíjat fizetni	,823		
Ösztöndíjban részesültem	,756		
Anyanyelvemen tanulhatok	,571		
Kikerülhettem az ukrainai felsőoktatási intézményekben lévő korrupciót	,499		
A Magyarországon zajló oktatás színvonala miatt	,413		
Nem éreztem magam kellőképpen felkészültnek a felsőoktatási tanulmányokhoz		,683	
Hogy kiderüljön, mihez van tehetségem		,644	
Külső ösztönzés (család, barátok)		,585	
Kihívás volt számomra		,550	
Felkészülés a magyarországi felvételi vizsgákra/emelt szintű érettségire		,399	
Hogy elsajátítsam a magyar nyelvet		,387	
Nem vettek fel ukrainai felsőoktatási intézménybe			,784
Nem vettek fel magyarországi felsőoktatási intézménybe			,643

Forrás: saját szerkesztés.

5. táblázat: A szakválasztás mögött húzóó érvék faktora (N=347)

	1. faktor Kontextuális inspiráció	2. faktor Továbbtanulási aspiráció	3. faktor Praktikus okok
Erre a szakra vettek fel	,763		
Ezen a szakon kaptam ösztöndíjat	,756		
Kihívás volt számomra	,535		
Nyelvvizsga céljából	,535		
Hogy elsajátítsam a magyar nyelvet	,450		
Barátaim példáját követtem	,332		
Ebből a tárgyból szerettem volna felvételi vizsgát/emelt szintű érettségít tenni		,919	
Ebben a szakirányban szeretnék egyetemi/főiskolai tanulmányt végezni		,913	
Anyanyelvemen tanulhatok			,716
Nem kell tandíjat fizetni			,681

Forrás: saját szerkesztés.

6. táblázat: Az intézményválasztási motivációk faktora (N=347)

	1. faktor Mintakövetés és szülőföldi kötődés	2. faktor Presztízs- orientáltság	3. faktor Magyarország- orientáltság
Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni	,752		
Tanárok véleménye, nyomása miatt	,724		
Barátaim példáját követtem	,638		
Családi példát követtem	,460		
Jól jövedelmező állást találok		,848	
Elismert foglalkozásom legyen		,838	
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki		,568	
Diplomával könnyebb elhelyezkedni		,558	
Magyarországon tudjak elhelyezkedni			,697
Anyanyelvemen tanulhassak			,629
Ösztöndíjas hely miatt			,616

Forrás: saját szerkesztés.

7. táblázat: A szakválasztási motivációk faktora (N=347)

	1. faktor Mintakövetés és szülőföldi kötődés	2. faktor Anyaországi boldogulás	3. faktor Tudatos szakválasztás
Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni	,707		
Tanárok véleménye, nyomása miatt	,693		
Barátaim példáját követtem	,663		
Családi példát követtem	,538		
Magyarországon tudjak elhelyezkedni		,838	
Anyanyelvemen tanulhassak		,602	
Ösztöndíjas hely miatt		,566	
Sokféle kapcsolatot alakítsak ki		,546	
Jól jövedelmező állást találjak			,853
Elismert foglalkozásom legyen			,808
Erre készített fel a Balassi Intézet előkészítője			,455



Forrás: saját szerkesztés.

8. táblázat: Magyarságtudatot jelölő kijelentések faktora (N=347)

	1. faktor Magyar nyelv iránti elköteleződés	2. faktor Magyar állam iránti elköteleződés	3. faktor Magyar kultúra iránti elköteleződés
Legalább egyik szülő magyar legyen	,778		
Mindkét szülő magyar legyen	,771		
Magyar legyen az anyanyelve	,666		
Jól beszéljen magyarul	,407		
Élete nagyobb részében magyarok között éljen		,616	
Magyarországon szülessen		,616	
Magyar állampolgár legyen		,605	
Magyar nyelvű iskolát végezzen		,594	
Szavazzon nemzeti érdekeket képviselő pártra		,497	
Ismerje és/vagy szeresse a magyar kultúrát			,715
Tisztelje a piros-fehérezöld zászlót			,561
Magyarnak tartsa magát			,492

Forrás: saját szerkesztés.

## Kutatási kérdőív

EvaSys	Pally Katalin_doktori_v2	
		

A megjelölés módja:     Kérem, használjon tollat vagy vékony hegyű filcet. Az űrlap automatikus feldolgozásra kerül.

Javítás:     Az optimális beolvasási eredmények érdekében kérem, kövesse a bemutatott példákat.

Kedves Kitöltő! Az alábbi kérdőív kitöltésével doktori disszertációm megírásához járul hozzá, amely a budapesti Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI, Balassi Intézet előkészítő képzés) kárpátaljai hallgatóinak társadalmi háttérét, tanulmányi pályafutását és karrierútját vizsgálja. A kitöltés névtelen, a válaszokat kizárólag összesítve, statisztikai elemzés céljából használom fel. Nincsenek jó és rossz válaszok, az adatok elemzéséhez fontos azonban, hogy minden kérdésre válaszoljon. A válaszait a megfelelő helyeken x-szel jelölve, illetve rövid válasszal adja meg. Köszönöm a segítségét!

### 1. TÁRSADALMI HÁTTÉR ÉS ISKOLAI ÉLETŰT

#### 1.1 Milyen középiskolában szerezte meg az érettségi bizonyítványt?

- hagyományos 1-11. (10 vagy 12) osztályos középiskola  
 8 osztályos gimnázium  
 szakközépiskolai osztály (technológiai líceum, szaklíceum)  
 reál profilú líceumi osztály  
 humán profilú líceumi osztály  
 egyházi fenntartású líceum

#### 1.2 Az érettségi megszerzésének éve:

#### 1.3 Milyen tannyelvű iskolában érettségizett?

- magyar  
 ukrán  
 orosz

#### 1.4 Közvetlenül az érettségi után felvételizett-e NEI-be?

- igen  
 nem

#### 1.5 Amennyiben nem rögtön érettségi után felvételizett, mivel foglalkozott? Több választ is megjelölhet.

- Dolgoztam  
 Munkanélküli voltam  
 Máshol tanultam  
 Egyéb

#### 1.6 Amennyiben az egyéb opciót jelölte, kérem fejtsse ki:

### 2. NEI pályafutás

#### 2.1 Melyik évben nyert felvételt a NEI-be?

#### 2.2 Honnan értesült a NEI lehetőségéről?

- sajtó (újság, rádió, tévé, internet)  
 iskola  
 tanárain  
 osztálytársaim  
 szüleim, rokonaim  
 barátaim

#### 2.3 Ki befolyásolta abban, hogy a NEI-t választotta?

- magam döntése volt  
 szüleim, rokonaim, barátaim hatására  
 tanárain, pályaválasztási tanácsadó  
 osztálytársaim

## 2. NEI pályafutás [Folytatás]

### 2.4 Milyen szakra /szakpárra jelentkezett?

Mi indokolta leginkább, hogy ezt a szakot választotta?  
(1-egyáltalán nem játszott szerepet, 4-teljes mértékben szerepet játszott)

	✓	↷	⊖	✗
2.5 anyanyelvemen tanulhatok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 nem kell tandíjat fizetni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 ebben a szakirányban szeretnék egyetemi/ főiskolai tanulmányt végezni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 a későbbiekben ebben a szakirányban szeretnék munkába állni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9 erre a szakra vettem fel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10 ezen a szakon kaptam ösztöndíjat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11 ebből a tárgyból szerettem volna felvételi vizsgát tenni/emelt szintű érettségi vizsgát tenni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.12 nyelvvizsga céljából	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.13 kihívás volt számomra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.14 barátaim példáját követtem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.15 hogy elsajátítsam a magyar nyelvet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.16 Egyéb				

### 2.17 Milyen képzési formában vett részt a NEI-ben?

- Államilag támogatott  Költségtérítéses

### 2.18 Melyik évben fejezte be tanulmányait a Nemzetközi Előkészítő Intézetben?

### 2.19 Az egyetemi felvételit belső érettségivel vagy az egyetemen/vizsgaközpontban tette?

- belső érettségi a NEI-ben  egyetem  közép szintű vizsga  
 emelt szintű vizsga

### 2.20 NEI befejezése után sikerült-e az egyetemi felvételi/emelt szintű érettségi vizsga?

- igen  nem

A NEI-ben történő tanulás szempontjából mennyire befolyásolták Önt az alábbi állítások?  
(1-egyáltalán nem játszott szerepet, 4-teljes mértékben szerepet játszott)

	✓	↷	⊖	✗
2.21 anyanyelvemen tanulhatok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.22 nem kell tandíjat fizetni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.23 felkészülés a magyarországi felvételi vizsgákra/ emelt szintű érettségi vizsgákra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.24 nem tettem le az ukrán tesztvizsgát a külső független vizsgaközpontokban	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.25 kikerülhettem az ukrainai felsőoktatási intézményekben lévő korrupciót	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.26 ösztöndíjban részesültem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 2. NEI pályafutás [Folytatás]

2.27 nem vettek fel ukrainai felsőoktatási intézménybe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.28 nem vettek fel magyarországi felsőoktatási intézménybe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.29 kihívás volt számomra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.30 hogy elsajátítsam a magyar nyelvet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.31 külső ösztönzés (családom, barátaim)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.32 a Magyarországon zajló oktatás színvonala miatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.33 nem éreztem magam kellőképpen felkészültnek a felsőoktatási tanulmányokhoz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.34 hogy kiderüljön, mihez van tehetségem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.35 Egyéb				

A NEI-ben eltöltött évet értékelje egy 5-ös skálán! 1-egyáltalán nem elégedett, 5-teljes mértékben elégedett értéket jelent.

	1	2	3	4	5
2.36 felkészítés a továbbtanulásra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.37 közösségi élet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.38 a szaktantermek felszereltsége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.39 kollégium színvonala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.40 az oktatók és a hallgatók viszonya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.41 a pedagógusok szakmai felkészültsége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.42 a képzés szervezettsége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.43 szabadidős lehetőségek (kulturális sportolási)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.44 a hallgatók támogatása továbbtanulás/felvételi kapcsán	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.45 intézményen belüli étkezési lehetőségek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 3. Felsőoktatási pályafutás

3.1 A NEI elvégzése után melyik egyetemre nyert felvételt?

3.2 Milyen szakon tanult?

3.3 Milyen típusú képzésben tanult eddig a felsőoktatásban, amelyeket befejezett? Több választ is megjelölhet.

- |                                                        |                                    |                                 |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> semmilyenben                  | <input type="checkbox"/> FSZ       | <input type="checkbox"/> BA/BSc |
| <input type="checkbox"/> MA/MSc                        | <input type="checkbox"/> Osztatlan | <input type="checkbox"/> PhD    |
| <input type="checkbox"/> elkezdtem, de nem fejeztem be |                                    |                                 |

3.4 Amennyiben lemorzsolódott a felsőoktatási intézményben, mi volt annak oka?

- |                                               |                                                   |                                                      |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> gyenge előképzettség | <input type="checkbox"/> motiváció hiánya         | <input type="checkbox"/> családi környezet problémái |
| <input type="checkbox"/> kitartás hiánya      | <input type="checkbox"/> nem megfelelő munkamorál | <input type="checkbox"/> egyéb                       |

### 3. Felsőoktatási pályafutás [Folytatás]

#### 3.5 Amennyiben az egyéb opciót jelölte, kérem fejtse ki:

A NEI befejezése után az egyetemi felvételi/ emelt szintű érettségi évében jogosult volt-e az alábbi címen többletpontokra?

3.6 Sportteljesítmény miatt	<input type="checkbox"/> igen	<input type="checkbox"/> nem
3.7 Fogyatékoság miatt	<input type="checkbox"/> igen	<input type="checkbox"/> nem
3.8 Hátrányos helyzet miatt	<input type="checkbox"/> igen	<input type="checkbox"/> nem
3.9 Középfokú komplex nyelvvizsga miatt	<input type="checkbox"/> igen	<input type="checkbox"/> nem
3.10 Felsőfokú komplex nyelvvizsga miatt	<input type="checkbox"/> igen	<input type="checkbox"/> nem

Szerepet játszottak-e az alábbi tényezők továbbtanulása szempontjából?  
(1-egyáltalán nem játszott szerepet, 4-teljes mértékben szerepet játszott)

#### Intézményválasztásban

	1	2	3	4
3.11 erre készített a NEI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.12 jól jövedelmező állást találok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.13 elismert foglalkozásom legyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.14 anyanyelvemen tanulhassak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.15 diplomával könnyebb elhelyezkedni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.16 sokféle kapcsolatot alakítsak ki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.17 Magyarországon tudjak elhelyezkedni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.18 Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.19 családi példát követtem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.20 barátaim példáját követtem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.21 tanárok véleménye/nyomása miatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.22 ösztöndíjas hely miatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Szakválasztásban

	1	2	3	4
3.23 erre készített a NEI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.24 jól jövedelmező állást találok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.25 elismert foglalkozásom legyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.26 anyanyelvemen tanulhassak	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.27 diplomával könnyebb elhelyezkedni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.28 sokféle kapcsolatot alakítsak ki	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.29 Magyarországon tudjak elhelyezkedni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.30 Szülőföldemen tudjak elhelyezkedni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.31 családi példát követtem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.32 barátaim példáját követtem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.33 tanárok véleménye/nyomása miatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**3. Felsőoktatási pályafutás [Folytatás]**

3.34 ösztöndíjas hely miatt

3.35 Milyen nyelvvizsgákkal rendelkezik? Milyen szintűek? Nevezze meg!

A NEI-ben és az egyetemen eltöltött idő alatt tagja volt-e, tartozott-e a következőkhöz?

A NEI-ben töltött évek alatt

3.36 Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifjúsági szervezet

 Igen  Nem

3.37 civil szervezet, önkéntes csoport

 Igen  Nem

3.38 sportklub/ sportegyesület

 Igen  Nem

3.39 szurkolói kör

 Igen  Nem

3.40 politikai szervezet, párt, mozgalom

 Igen  Nem

3.41 HÖK vagy egyéb érdekképviselői tagság

 Igen  Nem

3.42 tehetséggondozó program, szakkollégium

 Igen  Nem

3.43 Kulturális csoport, művészeti kör, tánckör, zenekar, énekkar, hagyományőrző csoport

 Igen  Nem

3.44 Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport

 Igen  Nem

Az egyetemen/főiskolán eltöltött idő alatt

3.45 Egyházi, felekezeti szervezet, vallásos kisközösség, ifjúsági szervezet

 Igen  Nem

3.46 civil szervezet, önkéntes csoport

 Igen  Nem

3.47 sportklub/ sportegyesület

 Igen  Nem

3.48 szurkolói kör

 Igen  Nem

3.49 politikai szervezet, párt, mozgalom

 Igen  Nem

3.50 HÖK vagy egyéb érdekképviselői tagság

 Igen  Nem

3.51 tehetséggondozó program, szakkollégium

 Igen  Nem

3.52 Kulturális csoport, művészeti kör, tánckör, zenekar, énekkar, hagyományőrző csoport

 Igen  Nem

### 3. Felsőoktatási pályafutás [Folytatás]

#### 3.53 Jótékonyági, karitatív szervezet, csoport

- Igen  Nem

#### 3.54 Egyetemi/főiskolai éve alatt mely állítások voltak igazak? Több válasz is jelölhető.

- |                                                                               |                                                                         |                                                                                                                                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Készítettem OTDK dolgozatot vagy posztert            | <input type="checkbox"/> Előadtam vagy bemutattam posztert konferencián | <input type="checkbox"/> Tudományos publikációt jelentettem meg, valamilyen önálló alkotással rendelkezem (program, alkalmazás, művészeti alkotás) |
| <input type="checkbox"/> Részesültem érdemösztöndíjban                        | <input type="checkbox"/> Magánórákat adtam/korrepetáltam                | <input type="checkbox"/> Évfolymfelelős/csoportfelelős posztot töltöttem be                                                                        |
| <input type="checkbox"/> Részt vettem tehetség gondozó ösztöndíjas programban |                                                                         |                                                                                                                                                    |

### 4. Munkavállalás

#### 4.1 Diplomaszerezés után mennyi idő után sikerül munkát találni?

- |                                            |                                             |                                         |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> két hónapon belül | <input type="checkbox"/> négy hónapon belül | <input type="checkbox"/> féléven belül  |
| <input type="checkbox"/> 8 hónapon belül   | <input type="checkbox"/> egy év alatt       | <input type="checkbox"/> több mint 1 év |

#### 4.2 Hol sikerült elhelyezkedni?

- |                                      |                                                   |                                         |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Kárpátalján | <input type="checkbox"/> Ukrajnában, más megyében | <input type="checkbox"/> Magyarországon |
| <input type="checkbox"/> Külföldön   | <input type="checkbox"/> sehol                    |                                         |

#### 4.3 Mi a jelenlegi főfoglalkozása?

- |                                                                    |                                                                               |                                                          |
|--------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> beosztott, alkalmazott (nem közszférában) | <input type="checkbox"/> beosztott, alkalmazott közszférában (közalkalmazott) | <input type="checkbox"/> vezető beosztású magánszférában |
| <input type="checkbox"/> vezető beosztású állami szférában         | <input type="checkbox"/> alkalmi munkából él meg                              | <input type="checkbox"/> egyéni vállalkozó               |
| <input type="checkbox"/> társtulajdonos                            | <input type="checkbox"/> hallgató, egyetemista                                | <input type="checkbox"/> munkanélküli                    |
| <input type="checkbox"/> GYES-en, GYED-en van                      | <input type="checkbox"/> háztartásbeli                                        | <input type="checkbox"/> egyéb                           |

#### 4.4 Amennyiben az egyéb opciót jelölte, kérem fejtsse ki:

#### 4.5 Sorolja fel az elhelyezkedést gátló tényezőket! Több válasz is jelölhető.

- |                                                                             |                                                 |                                                          |
|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> nyelvvizsga/nyelvtudás hiánya                      | <input type="checkbox"/> kapcsolati tőke hiánya | <input type="checkbox"/> nem keresett szakirányú diploma |
| <input type="checkbox"/> végzettségének nem megfelelő munkakör iránti igény | <input type="checkbox"/> alacsony bérezés       | <input type="checkbox"/> egyéb                           |

#### 4.6 Amennyiben az egyéb opciót jelölte, kérem fejtsse ki:

#### 4.7 Segítette-e az elhelyezkedést, hogy Kárpátaljáról származik?

- |                                                                       |                                                    |                                        |
|-----------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> egyáltalán nem segített, inkább hátráltatott | <input type="checkbox"/> nem segített              | <input type="checkbox"/> nem számított |
| <input type="checkbox"/> inkább segített                              | <input type="checkbox"/> teljes mértékben segített |                                        |

#### 4.8 Képesítésének megfelelően szakmájában helyezkedett el?

- Igen  Nem

#### 4.9 Amennyiben nem a szakmájában helyezkedett el, miért vállalta el a munkát? Több válasz is jelölhető.

- |                                             |                                                        |                                                     |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> anyagi javak miatt | <input type="checkbox"/> szakmai előrelépés reményében | <input type="checkbox"/> kapcsolati tőke reményében |
| <input type="checkbox"/> egyéb              |                                                        |                                                     |

#### 4.10 Amennyiben az egyéb opciót jelölte, kérem fejtsse ki:

#### 4. Munkavállalás [Folytatás]

4.11 Elégedett-e az eddig elért szakmai lehetőségekkel?

Egyáltalán nem elégedett  
 Többnyire nem elégedett  
 Többnyire elégedett  
 Elégedett  
 Teljes mértékben elégedett

#### 5. Mobilitás

5.1 Tanulmányai után hol telepedett le?

Kárpátalján       Magyarországon       Más külföldi országban

Állandó lakhelyén tagja-e?

5.2 sportklubnak/ sportegyesületnek	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.3 művészeti csoportnak	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.4 vallási közösségnek	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.5 szurkolói kör	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.6 hobbi vagy szabadidős klubnak	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.7 politikai szervezetnek/pártnak	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.8 civil szervezetnek	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.9 önkéntes csoportnak	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem
5.10 jótékonyági/karitatív szervezetnek	<input type="checkbox"/> Igen	<input type="checkbox"/> Nem

Kivel tart közelebbi kapcsolatot?

	Egyáltalán nem	Nem jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző
5.11 munkahelyi kollégáival	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12 családjával	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.13 volt egyetemi évfolyamtársaival/ barátaival	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.14 volt NEI-s barátaival	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.15 lakóhelyén kialakult barátaival	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Van-e olyan barátja, akire igazak az alábbiak?

	Igen, Magyarországon	Igen, mindenkét helyen Igen, Kárpátalján	Más országban	Nincs
5.16 Akivel megbeszéli magánéleti problémáit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.17 Akivel rendszeresen együtt tölti a szabadidejét.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.18 Akivel megbeszéli a jövőre vonatkozó terveit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.19 Aki betegség esetén meglátogatja vagy telefonon keresi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.20 Akivel tudományos kérdésekről beszélget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.21 Akivel olvasmányokról, kultúráról, közéleti kérdésekről beszélget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 5. Mobilitás [Folytatás]

5.22 Akivel művészetről beszélget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.23 Akivel együtt tanul/tanult.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.24 Akivel együtt szokott sportolni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.25 Tervezi-e, hogy visszatér szülőföldjére?     igen                       nem                       Kárpátalján élek

5.26 Amennyiben nem Kárpátalján él, milyen gyakran jár haza szülőföldjére?     hetente                       havonta                       félévente  
 évente                       csak néhány évenként                       sohasem  
 Kárpátalján élek

**Mi motiválta abban, hogy végleges letelepedési helyét választotta? (1-egyáltalán nem ért egyet, 5-teljes mértékben egyet ért)**

	1	2	3	4	5
5.27 munkalehetőség	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.28 karrierépítés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.29 családalapítás, párkapcsolatai okok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.30 barátok, új ismeretségek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.31 munkanélküliség Kárpátalján	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.32 tapasztalatszerzés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.33 Kárpátalján nem találna képzettségének megfelelő munkát	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.34 új kihívások	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.35 az Ukrajnában kialakult gazdasági és politikai helyzet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.36 jobb megélhetés, magasabb bérek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.37 kényszerhelyzet (katonai behívók)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.38 pezsgőbb kulturális élet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.39 az ukrán nyelv tudásának hiánya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.40 jobb egészségügyi ellátás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.41 az oktatás színvonala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.42 fejlettebb infrastruktúra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.43 jobb közlekedési feltételek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.44 szülőföld iránti elköteleződés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.45 hátrányos megkülönböztetés kárpátaljai magyar származásom miatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.46 könnyebb munkahelyi beilleszkedés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.47 Tervez-e a jövőben hosszabb ideig tartó külföldi tartózkodást?    *Egyáltalán nem*                      *Inkább nem*                      *Inkább igen*                      *Igen*  
                                                                 

**Ha IGEN, milyen célból?**

5.48 tanulás	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
5.49 munkavégzés	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
5.50 jövedelem kiegészítés ingázással	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>
5.51 rokon vagy baráti látogatás	<input type="checkbox"/>				<input type="checkbox"/>

## 5. Mobilitás [Folytatás]

5.52 a kelet-ukrajnai konfliktus (katonai behívások, megélhetési nehézségek)

Súlyozza véleménye szerint melyek jelenleg Kárpátalja problémái!

	Egyáltalán nem probléma	Kismértékben probléma	Nagymértékben probléma	Nagyon nagy probléma
5.53 munkanélküliség	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.54 alacsony keresetek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.55 korrupció	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.56 rossz közlekedés, útviszonyok	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.57 a települések fejletlensége	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.58 otthoni kapcsolatok felelevenítése	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.59 rossz egészségügyi ellátás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.60 jövőkép hiánya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.61 szórakozási lehetőségek hiánya	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.62 kisebbségek hátrányos helyzete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.63 elvándorlás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.64 az államnyelv nem kellő mértékű ismerete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.65 az ország keleti részein fennálló háborús helyzet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6. Magyarságtudat

- 6.1 Mit tekint hazájának?  Ukrajnát  Magyarországot  Kárpátalját  
 A települést, ahol született  A települést, ahol él  Európát  
 Úgy érzi, hogy nincs igazi hazája
- 6.2 Válassza ki a csoportok közül azt, amelyikhez leginkább tartozónak érzi magát. Vagyis fejezze be a következő mondatot: Leginkább úgy írnám le magam, mint.....  európai  magyart  ukránt  
 kárpátaljai magyart

Ahhoz, hogy valaki magyarnak számítson, mennyire fontos az, hogy

	Egyáltalán nem fontos	Nem fontos	Fontos	Nagyon fontos
6.3 legalább egyik szülő magyar legyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 mindkét szülő magyar legyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 magyar legyen az anyanyelve	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6 magyar állampolgár legyen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7 tisztelje a piros-fehér-zöld zászló	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8 magyarnak tartsa magát	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## 6. Magyarságtudat [Folytatás]

- |                                                            |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                     |                                                                                 |                          |
|------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| 6.9 ismerje és/vagy szeresse a magyar kultúrát             | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                        | <input type="checkbox"/> |
| 6.10 magyar szertartási nyelvű egyházhoz tartozzon         | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                        | <input type="checkbox"/> |
| 6.11 Magyarországon szülessen                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                        | <input type="checkbox"/> |
| 6.12 élete nagyobb részében magyarok között éljen          | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                        | <input type="checkbox"/> |
| 6.13 szavazzon nemzeti érdekeket képviselő pártra          | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                        | <input type="checkbox"/> |
| 6.14 magyar nyelvű iskolát végezze                         | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                        | <input type="checkbox"/> |
| 6.15 jól beszéljen magyarul                                | <input type="checkbox"/>                                                                                                              | <input type="checkbox"/>                                                                                                                            | <input type="checkbox"/>                                                        | <input type="checkbox"/> |
| 6.16 Melyik állítással tudná magát a legjobban jellemezni? | <input type="checkbox"/> Vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni.<br><br><input type="checkbox"/> Nem vagyok vallásos. | <input type="checkbox"/> Vallásos vagyok a magam módján.<br><br><input type="checkbox"/> Határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok. | <input type="checkbox"/> Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e vagy sem. |                          |

## 7. Személyi adatok

7.1 Születési éve:

- 7.2 Neme:  férfi  nő
- 7.3 Mi az Ön családi állapota?  egyedülálló  házas  nem házas, de együtt él valakivel
- párkapcsolatban  elvált  özvegy

7.4 Hol van az Ön jelenlegi állandó lakhelye? Nevezze meg a várost!

- 7.5 Mi az édesanyja/nevelő anyja (aki akkor ténylegesen nevelte) legmagasabb iskolai végzettsége?
- |                                                              |                                                                    |                                                                    |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> általános iskola                    | <input type="checkbox"/> szakk munkásképző, inasiskola, szakiskola | <input type="checkbox"/> szakközépiskola, technikum (érettségivel) |
| <input type="checkbox"/> gimnázium                           | <input type="checkbox"/> érettségi                                 | <input type="checkbox"/> főiskola                                  |
| <input type="checkbox"/> egyetem (tudományos fokozat nélkül) | <input type="checkbox"/> egyetem (tudományos fokozattal)           |                                                                    |
- 7.6 Mi az édesapja/nevelő apja (aki akkor ténylegesen nevelte) legmagasabb iskolai végzettsége?
- |                                                              |                                                                    |                                                                    |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> általános iskola                    | <input type="checkbox"/> szakk munkásképző, inasiskola, szakiskola | <input type="checkbox"/> szakközépiskola, technikum (érettségivel) |
| <input type="checkbox"/> gimnázium                           | <input type="checkbox"/> érettségi                                 | <input type="checkbox"/> főiskola                                  |
| <input type="checkbox"/> egyetem (tudományos fokozat nélkül) | <input type="checkbox"/> egyetem (tudományos fokozattal)           |                                                                    |
- 7.7 Mindent figyelembe véve a NEI-ben töltött idő alatt milyen volt családja anyagi helyzete:
- |                                                           |                                                        |                                            |
|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> az átlagosnál sokkal jobb        | <input type="checkbox"/> az átlagosnál valamivel jobb  | <input type="checkbox"/> nagyjából átlagos |
| <input type="checkbox"/> az átlagosnál valamivel rosszabb | <input type="checkbox"/> az átlagosnál sokkal rosszabb |                                            |

**7. Személyi adatok [Folytatás]**

**Köszönöm, hogy hozzájárult kutatásomhoz!**