

Doktori (PhD) értekezés

**KISEBBSÉGI MAGYAR
PEDAGÓGUSJELÖLTEK TANULÁSI ÚTVONALAI
(ÖSSZEHASONLÍTÓ MEGKÖZELÍTÉSBEN)**

Stark Gabriella Mária

DEBRECENI EGYETEM

BDT

2018

**KISEBBSÉGI MAGYAR PEDAGÓGUSJELÖLTEK TANULÁSI ÚTVONALAI
(ÖSSZEHASONLÍTÓ MEGKÖZELÍTÉSben)**

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

Írta: Stark Gabriella Mária okleveles pedagógus

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolája
(Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető: Prof. Dr. Kozma Tamás

.....
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 201.....

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 201.....

„Én, Stark Gabriella Mária, 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 odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábbi intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2018. szeptember 17.

.....
Stark Gabriella Mária

Tartalomjegyzék

I. Bevezetés	7
I.1. Témaválasztás	7
I.1.1. A témaválasztás aktualitása.....	7
I.1.2. A témához vezető út a saját vizsgálatok tükrében.....	11
I.2. A kutatási probléma.....	14
I.3. Az értekezés felépítése	15
II. Kutatási alapfogalmak	17
II.1. A romániai magyar kisebbség.....	17
II.1.1. A kisebbség fogalma és tipológiája – különös tekintettel a romániai magyar kisebbségre	17
II.1.2. Kisebbségi magyarság.....	19
II.2. Kisebbségi oktatás.....	21
II. 2.1. Kisebbségi oktatáskutatások irányvonalai	21
II.2.2. Kisebbségi oktatásának tipologizálása és értelmezési lehetőségei.....	24
II.2.3. A kisebbségi oktatást magyarázó tényezők.....	27
II.2.4. Kisebbségi oktatás Romániában	28
II.3. Kisebbségi felsőoktatás.....	31
II.3.1. Nemzeti kisebbségek a felsőoktatásban.....	31
II.3.2. A magyar nyelvű felsőoktatás romániai kontextusa	34
II.3.3. Kisebbségi felsőoktatás Romániában.....	36
II.4. Kisebbségi pedagógusképzés.....	40
II.5. Kisebbségi tanulási útvonalak.....	43
II.5.1. Tanulási útvonalak a kutatások tükrében.....	43
II.5.2. Kisebbségi tanulási útvonalak.....	45
II.5.3. Kisebbségi tanulási útvonalak a felsőoktatásban	55
II.5.4. Kisebbségi pedagógusképzés mint tanulási – tanítási útvonal.....	59
III. A kutatás módszertani kérdései	61
III.1. Kutatási célok, kutatási kérdések.....	61
III.2. A kutatási koncepció és a kutatás folyamatának bemutatása	62
III.3. Kutatási módszerek, eszközök és minta bemutatása	65
III.3.1. Intézményi dimenzió	65
III.3.2. Individuális dimenzió	67

IV. Intézményi dimenzió: Kisebbségi pedagógusképzés Romániában	75
IV.1. Makroszint: Kisebbségi pedagógusképzés rendszere Romániában. Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában a pedagógiai liceumi érettségítől a bolognai egyetemi oklevélíg	75
IV.1.1. Előzmények: A kisebbségi pedagógusképzési rendszer Romániában történeti megközelítésben 2011-ig	77
IV.1.2. Kisebbségi pedagógusképzési rendszer a jelenben, a 2011–2016-os időszakban	85
IV.1.3. Részösszegzés: Kisebbségi pedagógusképzés Romániában	95
IV.2. Mezoszint: PADI. Kisebbségi pedagógusképzés a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében	97
IV.2.1. Intézetalakulás törvényes keretei. Szerkezeti felépítés	97
IV.2.2. Intézeti statisztikák 2011–2016 között	98
IV.2.3. A PADI hármastükörben: vezetői, oktatói és hallgatói tükrök	103
IV.2.4. Részösszegzés: A PADI intézménye	113
IV.3. Mikroszint: Óvodapedagógus- és tanítóképzés a BBTE Szatmári Tagozatán	115
IV.3.1. Mérföldkövek a Szatmári Kihelyezett Tagozat életében 1999–2016 között ..	115
IV.3.2. Intézeti statisztikák	117
IV.3.3. A Szatmári Kihelyezett Tagozat a hallgatók és alumnusok szemszögéből ..	118
IV.3.4. Részösszegzés: A Szatmári Kihelyezett Tagozat mint regionális pedagógusképző intézmény	121
IV.4. Összegzés: Intézményi dimenzió	122
V. Individuális dimenzió: Kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai	124
V.1. Makroszint: Többségi és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalai	124
V.1.1. Kik a többségi és kisebbségi magyar pedagógusjelöltek?	124
V.1.2. Családi háttér és modellkövetés	125
V.1.3. Tanulási útvonalak sajátosságai a többségi és kisebbségi pedagógusjelöltek körében	128
V.1.4. Pedagógusképzés választásának indítékai	129
V.1.5. Pedagóguspálya iránti elköteleződés és kisebbségi tanítási útvonal	132
V.1.6. Többségi és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalai, különös tekintettel az erdélyi hallgatókra - Részösszegzés	136
V.2. Mezoszint: PADI-s tanulási útvonalak	139

V.2.1. Kik a PADI-s hallgatók?.....	139
V.2.2. Családi háttér és modellkövető attitűd.....	141
V.2.3. PADI-s tanulási útvonalak sajátosságai.....	146
V.2.4. Pedagógusképzés választásának indítékai.....	156
V.2.5. Pedagóguspálya iránti elköteleződés és PADI-s tanítási útvonalak.....	160
V.2.6. PADI-s pedagógushallgatók tanulási útvonalai – részösszegzés.....	168
V.3. Mikroszint: A Szatmári Kihelyezett Tagozat (jelenlegi és volt) hallgatóinak tanulási útvonalai.....	170
V.3.1. Kik ezek a szatmári (jelenlegi és volt) hallgatók?.....	170
V.3.2. Családi háttér és modellkövetés.....	171
V.3.3. Szatmári tanulási útvonalak sajátosságai.....	172
V.3.4. Pedagógusképzés és Szatmári Kihelyezett Tagozat választásának indítékai ..	176
V.3.5. Pedagóguspálya iránti elköteleződés és szatmári tanítási útvonalak.....	178
V.3.6. Szatmári tanulási útvonalak – Részösszegzés.....	183
V.4. Az individuális dimenzió összegzése.....	183
VI. Összegzés.....	188
Hivatkozott irodalom.....	203
Melléklet.....	223
Summary.....	262

I. Bevezetés

Értekezésemben célul tűztem ki (1) megvizsgálni és bemutatni a romániai kisebbségi pedagógusképzést a 2011–2016-os időszakban, illetve (2) megvizsgálni és bemutatni, kik a kisebbségi magyar pedagógusjelöltek, milyenek a pedagógusjelöltek kisebbségi tanulási (és tanítási) útvonalai. Értelmezési keretemet a kisebbségi tanulási útvonalak képezik és a regionális egyetem, a tanulási útvonalakat és a pedagógusképzést a kisebbségi oktatás magyarázó tényezőiként közelítem meg.

I.1. Témaválasztás

I.1.1. A témaválasztás aktualitása

Miért pedagógusképzés?

Szabó L. T. (1998: 9, 2009: 147) szerint a tanárképzés „kettős kötésben működő rendszer: a felsőoktatási rendszer részeként egyrészt jelentős szerepet kap a felsőfokú szakképzésben és az értelmiség utánpótlásának képzésében, másrészt a közoktatás szolgáltatója”.

Szikszai szerint (2010: 78) a pedagógusképzés az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma. Ideális esetben színvonalban spirálisan önmagát felfelé gerjeszti, vagy lineárisan önmagát reprodukálja, esetleg a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást. Ennek a szegmentumnak nem vitatható a viszonylagos intézményi önállósága, sem az, hogy mind az óvodapedagógus- és tanítóképzésben, mind a tanárképzésben koncentrálni kell a jelenleg teljesen fragmentált képzést, ennek szakmai bázisát, biztosítani a szelekció lehetőségét (Szikszai 2010: 89–90).

A pedagógusképzés az oktatási rendszer eredményességét, iskolai eredményességet befolyásoló tényezőként jelenik meg (Barber – Mourshed 2007, Iucu – Pănișoara 1999, 2000, Sági 2011).

Miért kisebbségi pedagógusképzés?

A pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban.

Az ideologikus diskurzusban megnyilvánul az a szándék, hogy a pedagóguspályát a nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan

főlértékeljék¹, ez a szimbolikus felértékelés azonban nem ellensúlyozhatja a valós körülményeket, melyek tovább rontják a pálya presztízsét. Veres szerint (2012: 117) az alacsony bérezés következtében a tanári szakma presztízse alacsony, a felsőoktatásból kikerülő tehetségesebb fiatalok elkerülik ezt a pályát. Szikszai is arra hívja fel a figyelmet, hogy a „nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan felértékelődő pedagóguspálya társadalmi presztízse meglehetősen alacsony” (Szikszai 2010: 11).

A kisebbségi pedagógusképzés fontosságára, kiemelt területként való indoklására a nyelvi jogokat is felhozzák: az anyanyelven való tanulás egy alapvető jog, amelyet az anyanyelvi oktatási rendszer teljes kiépítésével biztosíthatunk (Anyanyelvi oktatást az óvodától az iskoláig!) Az elemzők szerint kiemelten fontos azokra a területekre képezni szakembereket, ahol nem „átlátszó” a nyelv (a tanári pálya, a média, a teológus- és vallásánárképzés, a segítő foglalkozások, a jogászképzés, az orvosképzés, a zene- és színészképzés) (János-Szatmári – Horváth – Tolnay 2012: 91).

A térség pedagógusképzésével azért foglalkozom, mert az elemzők szerint „kihat a Kárpát-medencei társadalom jövőjére, hiszen a pedagógusok olyan értékek hírvivői lehetnek, mint a regionális és lokális közösségért és környezetért érzett felelősség és a jövőorientált, lelkiismeretes munkavégzés” (Pusztai – Ceglédi 2015: 10).

A pedagógusképzés romániai magyar kontextusának bemutatását azért is tartom fontosnak, mivel Szabó L. T. (2009: 142) szerint „a tanárok képzése az Európai Közösségben különböző oktatási módszerek és stílusok alkalmazásával folyik, melyek háttérben eltérő történeti és kulturális fejlődési utak állnak. A tanárképzés egyúttal az oktatási rendszerek eltérő követelményeit, normáit is tükrözi”.

Miért kisebbségi oktatás és felsőoktatás?

Kutatásom során a kisebbségi pedagógusképzést a kisebbségi oktatás és felsőoktatás szemszögéből közelítem meg. Miért létfontosságú kérdés a kisebbségi oktatás? Több érv is található rá a szakirodalomban. A kisebbségi oktatás mellett, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, kisebbségi identitásának fenntartásához és megerősítéséhez, a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megéléséhez (Papp 2012a: 8). Az oktatási rendszer vizsgálata azért is fontos, mert az – legyen akár többségi nyelvű, akár kisebbségi – a legfontosabb

¹ Példa a szimbolikus felértékelésre: „A jól képzett tanítók és óvodapedagógusok nélkül a magyar közösség magyarként való megmaradása Erdélyben esélytelen” (János-Szatmári – Horváth – Tolnay 2012: 88).

lokális házassági piac², óriási szerepe van a fiatalok etnikai szocializációja és nem utolsósorban párválasztása szempontjából. Így tehát a (kisebbségi) magyar oktatási hálózatnak közvetve központi jelentősége van az etnokulturális reprodukció szempontjából (Kiss T. 2012: 41).

A kisebbségi felsőoktatás a helyi közösségek értelmiségi elitjének kiművelésében játszik szerepet, ill. enyhíti azt a fokozatos lemaradást, amit a diplomával rendelkezők terén a kisebbségi magyarok körében lehet tapasztalni, továbbá megvalósítja a kisebbségi oktatás szimbolikus célját, vagyis az identitás erősítést (Ferenczi 2012: 67–68). A kisebbségek számára külön intézményekben megszervezett felsőoktatás lehetővé teszi az illető közösség nyelvén is biztosított és kulturális sajátosságokat tükröző, de ugyanakkor az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést. Továbbá biztosítja egyben az érintett közösségek képviselőinek is a felügyeletét az oktatás menete és intézményes keretei között,³ Salat szerint (2012: 50) a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom, valamint az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés alkalmassá teszi a kisebbségi intézményeket a kulturális reprodukció funkcióinak ellátására egy domináns kultúrába való beágyazottság feltételei között.

Miért ez az időkeret?

Vizsgálatom időkereteként a 2011–2016-os időszakot választottam. Miért?

- (1) Az 2011-ben életbe lépő Oktatási Törvény, amely a 84/1995-ös törvényt váltotta, 16 év után jelentős változásokat hozott a felsőoktatás és pedagógusképzés terén Romániában, átírva a pedagógus életpályamodellt, illetve átalakítva a pedagógusképzés rendszerét.
- (2) 2011-ben alakult a vizsgálatom mezoszintjét képező Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, a magyar pedagógusképzés reprezentatív intézete.
- (3) A 2011-ben életbe lépő oktatási törvény már a bevezetése után rövid időn belül számos módosítást szenvedett 2012-ben⁴, 2013-ban, 2014-ben, így nyomon követhető a vizsgált időszakban a „két lépés előre, egy lépés hátra” politika (Miroiu – Florian 2015:

² Házassági piac (marriage market): „a nem házas és párt kereső férfiak és nők összessége. A szereplők igyekeznek a preferenciáiknak legmegfelelőbb párt megtalálni” (Kiss T. 2012: 39).

³ Románia 1/2011-es oktatási törvénye külön kiemeli, hogy az oktatási intézmények vezetőségében a nemzeti kisebbségek képviselőinek is jelen kell lenniük.

⁴ 2012-ben az új kormány az 1/2011-es Oktatási Törvény 365 cikkelyéből négy kormányhatározattal megváltoztatott több, mint 150 cikkelyt, zömével a 84/1995-ös törvény szintjére alakítva vissza (Murvai 2017: 22).

30, 31–32). A kiválasztott öt éves időkeretben nagyon jól követhető a romániai reformfolyamatokra jellemző hezitálás, visszalépés, a bevezetett törvények körüli zűrzavar, az átfogó reformkoncepció hiánya, s főként a perspektivikus rendszerszemlélet hiánya. Ebben az öt éves időszakban kilenc tanügyminisztere volt Romániának⁵, csak a 2012-es évben hat tanügyminiszter adta át egymásnak a miniszteri tárcát, így érthető, miért rekedt meg számos reformfolyamat, s hirtelen új irányt vett egy új vezető kinevezésével.

(4) Az erdélyi magyar óvodapedagógus- és tanítóképzést a fókuszba helyező nagyobb lélegzetvételű kutatások sorozatába (Barabási 2006, 2007, 2008; Szabó-Thalmeiner 2010; Márton 2015) próbáltam beilleszteni saját vizsgálatomat, olyan időkeretet lefedve, amelyet a korábbi vagy párhuzamosan zajló vizsgálatok nem térképeztek fel kimerítő részletességgel.

Bár a fő csomópontot a 2011–2016-os időszak képezi, fejtegetéseimben kitérek a romániai óvodapedagógus- és tanítóképzés felsőfokúvá válásának időszakára, vagyis az 1999-ben kezdődő bolognai képzésre váltó időszakot is érintem, hogy jobban érthetőek legyenek a 2011-ben bevezetett változások.

A vizsgált időszakban az intézményi dimenzióban kiemelten követem az 1/2011-es Oktatási Törvény által indukált változásokat a pedagógusképzés terén. Nyomon követem az intézetalakulási folyamatokat a felsőoktatásban, kiemelten a Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet megalakulásának folyamatát. Továbbá azt is vizsgálom, hogy egy kihelyezett tagozat hogyan definiálja újra önmagát a nagyobb intézetbe való betagolódás folyamatában.

Az individuális dimenzióban körvonalazom, milyenek a kisebbségi erdélyi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalai 2015-ben; milyen közös vonásokat mutatnak e tanulási útvonalak más kisebbségi magyar, illetve többségi magyar hallgatók tanulási útvonalaival (2014), továbbá azt is kiemelem, hogy egy regionális pedagógusképző intézet milyen tanulási útvonalmintázatokat rajzol ki a régiójában (2016).

⁵ Tanügyminiszterek 2011–2016 között: Funeriu, Daniel (2009.09.23 – 2012.02.09.); Baba, Cătălin (2012.02.09. – 05.07.), Mang, Ioan Relu (2012.05.07 – 05. 12.), Pop, Liviu (2012.05.15. – 07. 02.), Andronescu, Ecaterina (2012.07.02. – 12.21.), Pricopie, Remus (2012.12.21 – 2014.12.14), Cîmpeanu, Sorin (2014.12.14 – 2015.11.17.), Curaj, Adrian (2015.11.17 -2016.07.07.), Dumitru, Mircea (2016.07.07. – 2017.01.04.)

I.1.2. A témához vezető út a saját vizsgálatok tükrében

Témaválasztásom személyes érintettségű, ugyanis a kisebbségi pedagógusképzésnek passzív és aktív szereplője is voltam/vagyok. A pedagógusképzés erős és gyenge pontjait először passzív státuszban, a pedagógusképzés különböző lépcsőfokait végigjáró diákként tapasztaltam meg a tanítóképző líceumban/szakközépiskolában, majd pedagógia – magyar nyelv és irodalom szakos tanárjelöltként, illetve neveléstudományi MA és PhD tanulmányaim során. A pedagógushallgatói státuszom választása részben romantikus indíttatású volt (gyermekkorai álom beteljesülése), részben az elhivatottság vezérelte. Az alapképzés befejezése után a pedagógusképzés aktív szereplőjévé váltam, a középiskolai óvodapedagógus- és tanítóképzőben, illetve a tanítóképző főiskolán, majd egyetemen oktatva lehetőségem nyílt a pedagógusképzési rendszer előnyeivel és hátrányaival szembesülni, s törekedni a képzés minél hatékonyabbá tételére mikroszinten. Ezért képezi fő kutatási területemet a pedagógusképzés, amely kiemelt területe a kisebbségi oktatásnak és felsőoktatásnak, elsősorban szimbolikus, identitásképző funkciója, nyelvmegőrző és kultúra-átörökítő funkciója miatt (Szikszai 2010).

Így mikor kutatási témát kellett választanom, biztos voltam benne, hogy pedagógusképzéssel szeretnék foglalkozni, csak az nem volt világos, hogy ennek melyik szeletével, s hogy hogyan tudom az érdeklődési területemet és a mindennapi munkahelyi életterületemet kutatási témává alakítani/operacionalizálni.

A pedagógusképzésből kiindulva a kisebbségi tanulási útvonalak értelmezési keretéhez hosszabb, rögzösebb út vezetett. Az értelmezési keretem folyamatos alakulása párhuzamosan részkutatási szakaszokkal járt,

Vizsgálódásom kezdeti szakaszában a bolognai folyamat hatásait vizsgáltam a romániai magyar pedagógusképzésre. Összehasonlító vizsgálatot valósítottam meg, Szabó-Thalmeiner (2007: 205–209; 2009: 89) a középfokú és főiskolai szintű pedagógusképzésre fókuszáló vizsgálatát adaptáltam és ismételtem meg, hallgatói és oktatói lekérdezés tükrében elemeztem a bolognai folyamat bevezetésének hatékonyságát a pedagógusképzési rendszerbe (Stark 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2013b). Az oktatói és hallgatói lekérdezés eredményei szerint a bolognai folyamat következtében átalakult óvodapedagógus- és tanítóképzés túlzottan elméletorientált képzést nyújt. A hallgatók kritikusan ítélték meg az óvodapedagógus- és tanítóképzés minőségét, mint az oktatók. Viszont az oktatók kevésbé érezték

felkészültnék a bolognai rendszerből kilépő hallgatókat a tanításra, mint maguk a hallgatók. Az oktatók rosszabbnak ítélték meg a munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyeket is, mint a hallgatók. A kutatásból nem rajzolódott ki egyértelmű kép, hogy hatékonyabbnak ítélik-e meg az egyetemi szintű képzést a főiskolai képzésnél (s közvetve korábbi elődjénél, a pedagógiai líceumi képzésnél). Az oktatók és hallgatók kidomborították a képzés előnyeit és hátrányait, de nem tudtak teljesen objektív képet alkotni a rendszerről, amelynek jelenleg részesei (Stark 2009, 2010, 2011a, 2011b, 2013b).

A pedagógusképzés tartalmi változásaira fókuszálva dokumentum- és tartalomelemzés módszerét alkalmazva az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveit elemeztem (Stark 2012b). A tantervek elemzése során⁶ arra a következtetésre jutottam, hogy a romániai óvodapedagógus- és tanítóképzés 2011–2012-ben érvényben lévő tantervei az elméleti pedagógiai-pszichológiai képzésre fektetik a hangsúlyt, megfelelve a bolognai átjárhatóság elvének, ugyanis a képzési program egy része egyezik a pedagógia alapszakok törzsanyagaival. Országos viszonylatban megállapítottam, hogy a tantervek eléggé elméletorientált jellegűek, a legelméletibb jellegű a Babeş–Bolyai Tudományegyetem román vonala, a másik végletet a legmagasabb gyakorlati óraszámú a Temesvári Nyugati Egyetem képezte. A magyar nyelvű képzések a középtájon helyezkednek el az elmélet és a gyakorlat arányát illetően. Az egyetemek minimális autonómiával rendelkeznek a képzés tantervének kidolgozásában, módosításában, ugyanis erősen gúzsba kötik őket a minőségbiztosítási és akkreditációs előírások. Ezek az előírások egyfajta megfelelési kényszert váltanak ki az egyetemektől, kompromisszumokat a képzési programok kidolgozása terén. Ez a folyamat egyfajta uniformizálódáshoz vezet, a különböző egyetemeken folyó pedagógusképzési programok elveszítik megkülönböztető sajátosságaikat a helyi igények figyelembe vételének minimális lehetőségei miatt (Stark 2012b: 198).

Partiumi kitekintésben megállapítottam, hogy nem mutatkoznak általános partiumi regionális sajátosságok az óvodapedagógus- és tanítóképzés terén. Nem a régió sajátos képzési igényeihez igazodnak a tantervek, hanem az országos (esetlegesen merevebb) előírásokhoz (Stark 2012 b: 198).

⁶ A következő romániai egyetemek bolognai tanterveit vizsgáltam meg az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon: Babeş–Bolyai Tudományegyetem (magyar, román, német vonal); Nagyvárad Állami Egyetem (magyar, román vonal); Bukaresti Egyetem (román vonal); Jászvárosi Alexandru Ioan Cuza Egyetem (román vonal); Temesvári Nyugati Egyetem (román vonal); Vasile Goldiş Egyetem (román és magyar vonal) (Stark 2012b: 196–197).

A pedagógusképzés intézményrendszerének felvázolásakor egy folyamatosan változó, de inkább visszalépő, hezitáló rendszer képét ragadtam meg elemzéseim során (Stark 2012c, 2012d, 2014a, 2015f). Külön kiemelten az 1/2011-es Oktatási Törvény által gyakorolt hatást a pedagógusképzés intézményrendszerére (Stark 2013a). Ez az oktatási törvény számos változást hozott az oktatási rendszer egészére vonatkozóan, számos módosítást eszközölt a felsőoktatásra, s ezen belül a pedagógusképzésre vonatkozóan. E változások közé tartozik a pedagógusi életpálya modell megváltozása, a középfokú tanítói/óvodapedagógusi státusz felszámolása, a könnyed átjárhatóság megszűnése a főiskolai és egyetemi képzés között, a kettős képesítés visszavezetése, a túlzott tantervi szabályozás, stb. (Stark 2013a: 299).

Az 1/2011-es Oktatási Törvény nyújtotta lehetőségek révén megalakult önálló kisebbségi pedagógusképző intézmény, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet vizsgálata résztvevő megfigyelő szemszögéből képezte kutatásom következő szakaszát, esettanulmány formájában próbáltam fejlődési dinamikájában bemutatni ezt az intézetet (Stark 2012a, 2013c, 2013d, 2014b).

Kutatásom részeredményeit bemutató munkáim, konferencia szerepléseim során szembesültem azzal, hogy milyen kedvező terepet jelent(het) kutatásom számára a kisebbségi oktatás, kisebbségi felsőoktatás, amelynek kiemelt területét képezi a pedagógusképzés, s ezen a terepen kidomboríthatom a szimbolikus és identitásképző funkciót, nyelvmegőrző és kultúraátörökítő funkciót. Így a pedagógusképzést a kisebbségi oktatás egyik magyarázó tényezőjeként kezdtem megközelíteni. Ezen a fordított úton jutottam el a kisebbségi tanulási útvonalakhoz Papp (2012a) modellje alapján. A kisebbségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalait kutatásom során számos mintán vizsgáltam (TESCEE I. és II. 2014, PADI 2015, SM ALUMNI 2016), kiemelt hangsúlyt fektetve az egyes elemzések során az erdélyi pedagógusjelöltek tanulási útvonalaira, illetve a pedagógushallgatói csoportok sajátos jegyeire (Stark 2013f, 2014c, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d, 2015e, 2016a, 2016b, 2016c, 2017a, 2017b, 2018). Jelen értekezésemben e tanulási útvonalakat összehasonlító megközelítésben mutatom be.

I.2. A kutatási probléma

A romániai magyar pedagógusképzésről született elemzéseket három kategóriába soroltam: (1) célzottan a romániai pedagógusképző rendszerre fókuszáló elemzések (Avram 2009; Bocoş 2007; Bumbuc 2009; Iucu – Pănişoară 1999, 2000; Iucu 2004; Lăscoiu 2009; Niculescu 2001; Petrovici 2007; Şerbănescu 2009, 2011, Şerbănescu – Novak – Constantin 2013; Zgaga 2006;); (2) a kisebbségi pedagógusképzésre fókuszáló elemzések (Barabási – Antal 2008; Barabási 2006, 2007, 2008, 2009, 2015; Baranyai – Szabó-Thalmeiner 2009; Birta-Székely 2007, 2012; Bura 2008; Mandel 2006, 2007 c; Márton 2015; Péter 2004; Sorbán – Nagy 2006; Szabó K. A. 2006; Szabó-Thalmeiner 2007, 2009, 2010, 2017); (3) illetve olyan európai, partiumi, határon túli stb. elemzések, melyek összehasonlító szemléletben érintik a romániai magyar pedagógusképzést (Dusa 2014; Kovács 2014; Márkus 2015; Pusztai – Engler 2014; Szabó L. T. 1998, 2009; Zgaga 2007).

Ezeknek az elemzéseknek a nagy része az **intézményrendszert** helyezi a vizsgálatok fókuszába, a képzés kontextuális, intézményi és tartalmi változóit (Avram 2009; Barabási – Antal 2008; Barabási 2007; Birta-Székely 2007, 2012; Bumbuc 2009; Bura 2008; Iucu – Pănişoară 1999, 2000; Iucu 2004; Lăscoiu 2009; Niculescu 2001; Petrovici 2007; Péter 2004; Pusztai – Engler 2014; Şerbănescu 2009, 2011; Şerbănescu – Novak – Constantin 2013; Szabó K. A. 2006; Szabó L. T. 1998, 2009; Szabó-Thalmeiner 2007, 2009, 2010, 2017; Zgaga 2006, 2007); a vizsgált változókat gyakran a képzésben érintett személyek szemszögéből felvillantva (Barabási 2006, 2008; Baranyai – Szabó-Thalmeiner 2009; Bocoş 2007; Birta-Székely 2007, 2012; Mandel 2006, 2007 c; Szabó-Thalmeiner 2007, 2009, 2010, 2017). Az elemzések kisebb része a pedagógusképzésben részt vevő **személyeket** emeli a fókuszba (Barabási 2009, 2015; Dusa 2014; Kovács 2014; Márkus 2015; Márton 2015; Sorbán – Nagy 2006; Şerbănescu – Novak – Constantin 2013; Szabó-Thalmeiner 2010, 2017).

Értekezésemben megpróbáltam ezt a két nézőpontot összekovácsolni, egyetlen szemszöggé alakítani. Így a romániai kisebbségi magyar pedagógusképzést két dimenzióban⁷ vizsgálom, intézményi és individuális dimenzióban, két kutatási célt követve:

⁷ Sokat dilemmáztam, hogy *dimenzió*, *sík*, *metszet* vagy *nézőpont* legyen az elemzési kategória megnevezése. Első választásom a *síkra* esett, az elővita tapasztalatai alapján váltottam *dimenzióra*.

(A) Intézményi dimenzió: Egyrészt megvizsgálni és bemutatni a romániai kisebbségi pedagógusképzést, ezt tekintem az intézményi dimenziónak.

(B) Individuális dimenzió: Másrészt megvizsgálni és bemutatni, kik a kisebbségi magyar pedagógusjelöltek, milyenek a pedagógusjelöltek kisebbségi tanulási (és tanítási) útvonalai, ezt tekintem az individuális dimenziónak.

Kutatásom újszerűsége e két dimenzió együttes tárgyalásában rejlik, az intézményi és individuális dimenzió révén árnyaltabb képet tudok rajzolni a kisebbségi pedagógusképzésről és magukról a kisebbségi pedagógushallgatókról. A még árnyaltabb kép érdekében az intézményi és individuális dimenziókat tovább bontom makro-, mezo- és mikroszintekre (ezek részletes taglalását lásd a kutatási koncepció bemutatásánál).

I.3. Az értekezés felépítése

Az értekezés szerkezetét tekintve, előbb bemutatom a témaválasztásom indoklását. Ezt követi a kutatási alapfogalmak bemutatása. Folyamatosan vezetem be kutatásom alapfogalmait, mindegyik alapfogalomnak (romániai magyar kisebbség, kisebbségi oktatás, kisebbségi felsőoktatás, pedagógusképzés, tanulási útvonal) egy-egy alegységet szánva.

Az első alegységben a romániai magyar kisebbségre összpontosítok, tisztázva a kisebbség fogalmát, körvonalazom a lehetséges tipologizálásokat, rávilágítok a vizsgált csoport, azaz a kisebbségi magyarság főbb sajátosságaira, továbbá összegzem a romániai magyar kisebbségre irányuló kutatások főbb irányvonalait.

A második alegységében a kisebbségi oktatás problémakörével foglalkozom. A kisebbségi oktatáskutatások irányvonalából kiindulva tipologizálom eme oktatási formákat, bemutatva ezek értelmezési lehetőségeit. Kiemelem és rendszerbe foglalom a kisebbségi oktatást magyarázó tényezőket, valamint körvonalazom a romániai kisebbségi oktatás főbb funkcióit és sajátosságait.

A harmadik alegységben a kisebbségi felsőoktatás kérdéskörét tárgyalom. Rámutatok a nemzeti kisebbségek általában alulreprezentált jelenlétére a felsőoktatásban, majd megkísérelem felvázolni a magyar nyelvű felsőoktatás romániai kontextusát. A kontextust befolyásoló tényezők közül a felsőoktatási rendelkezéseket mutatom be.

A negyedik alegységet a kisebbségi pedagógusképzés jelenti, az ötödiket pedig a kisebbségi tanulási útvonalak, amelyeket a kisebbségi oktatás (makro-, illetve mezoszintű) magyarázó tényezőiként tárgyalok.

A kisebbségi tanulási útvonalak alegységben bemutatom a tanulási útvonalak tipológiáját, majd a kisebbségi útvonalak sajátosságait az óvodától az iskoláig, valamint a felsőoktatásban. A kisebbségi pedagógusképzést mint tanulási és lehetséges tanítási útvonalat körvonalazom.

Az elméleti fogalmak felvázolását a kutatás bemutatása követi, majd az eredményeket intézményi, illetve individuális dimenzióban taglalom a negyedik és ötödik fejezetekben.

Intézményi dimenzióban a kisebbségi pedagógusképzésre fókuszálok: makroszinten magára a kisebbségi magyar pedagógusképzést, mint a többségi képzési rendszer alrendszerére. Ezt követően mezoszinten a Babeş–Bolyai Tudományegyetem pedagógusképző intézetét, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetet mutatom be, majd mikroszinten a pedagógusképző intézet egyik kihelyezett tagozatát, a Szatmári Kihelyezett Tagozatot.

Individuális dimenzióban a kisebbségi pedagógusjelöltek tanulási útvonalait térképezem fel. Makroszinten a többségi és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalainak sajátosságait vázoló fel. Mezoszinten az erdélyi – állami óvodapedagógus- és tanítóképzésben résztvevő – pedagógusjelöltek tanulási útvonalait mutatom be, s ezáltal magának a romániai kisebbségi pedagógusképző rendszernek a sajátosságait vázoló fel. Mikroszinten az egyik tagozatra fókuszálok, s azt mutatom be, hogy a kisebbségi pedagógusi tanulási útvonalak hogyan válnak tanítási útvonalakká. A Szatmári Kihelyezett Tagozat jelenlegi (2015) és volt hallgatói szemszögéből elemzem, hogy egy regionális pedagógusképző intézmény milyen pedagógusgenerációkat nevelt ki, milyen tanítási útvonal-mintázatok rajzolódnak ki, illetve hogyan értékelik a (vén)diákok magát a regionális pedagógusképző intézményt.

II. Kutatási alapfogalmak

A második fejezetben tisztázom kutatásom alapfogalmait. Öt alapfogalomra épül az értekezésem:

- (1) romániai magyar kisebbség;
- (2) kisebbségi oktatás;
- (3) kisebbségi felsőoktatás;
- (4) kisebbségi pedagógusképzés;
- (5) kisebbségi tanulási útvonalak.

II.1. A romániai magyar kisebbség

II.1.1. A kisebbség fogalma és tipológiája – különös tekintettel a romániai magyar kisebbségre

A kisebbség értelmezése, illetve a kisebbségeket érintő oktatási formák és azok értelmezése is számos diszciplináris irányba fordul. Maga a kisebbségfogalom igen összetett és változatos jelentésmezőt takar. Salat (2012: 51) megállapítása szerint a szakértők szerint nincs konszenzus arra vonatkozóan, hogy melyik a jelenség összetettségét leghitelesebben tükröző tipológia, melyek az egyes kategóriákba való besorolás objektív szempontjai, illetve milyen következményei vannak, ha egy közösséget valamelyik kategóriához tartozónak azonosítunk.

A kisebbség fogalma azért is kerül az érdeklődés középpontjába, mivel a népesség osztályozása során megkülönböztetjük a „másikat”, az idegent az „éntől”, és ez magával vonja a nemzeti hovatartozás reprezentációját (Raveaud 2003: 19–20).

A kisebbségi csoportokat számos dimenzió mentén tipologizálhatjuk. A több dimenzió alkalmazásával elkerülhető az a túlzottan egyszerűsítő megközelítés, amely a kisebbségen azokat értette, akik magyar létükre szomszédos országban élnek, illetve akik nem magyar létükre Magyarországon élnek (Kozma 2005).

A leggyakoribb tipologizálásként az őslakos (az állam területén történelmi gyökerekkel rendelkező etnikai, nyelvi és vallási közösségek) és bevándorló csoportok megkülönböztetése jelenik meg, továbbá az anyaországgal rendelkező, illetve nem rendelkező csoportok megkülönböztetése (Ogbu 1978, Raveaud 2003, Papp 2012a, Salat 2008, 2012). A romániai magyarság mint kisebbségi csoport őslakos, anyaországgal rendelkező csoportnak számít.

Eme általános besorolás mellett érdemes más elkülönítési kritériumot is alkalmazni, mely jobban megragadja a vizsgált csoport sajátosságait. Értekezésemben Szarka (1999) tipológiájából⁸ indulok ki, melyet az 1. táblázatban vázolok fel. E tipológia elkülöníti a nemzeti kisebbségek csoportját, az etnikai kisebbségeket, valamint a regionális kisebbségi csoportokat.

1. táblázat: Kisebbségtipológia (Forrás: Szarka 1999 nyomán)

Kisebbségi tipológia	Jellemző
Nemzeti kisebbség	Kiforrott nemzeti közösségtudat
Etnikai kisebbség	Tartós külön fejlődés az eredeti vagy anyanemzeti közösségtől Kötődés alapja a beszélt nyelv és származás
Regionális kisebbség	Identitás egy régióhoz való kötődés

Szarka (1999) szerint a *nemzeti kisebbségek* csoportjába azok sorolhatók, akik kiforrott nemzeti közösségtudattal rendelkeznek. Az *etnikai kisebbségek* csoportjába azok sorolhatók, akik az eredeti vagy anyanemzeti közösségtől tartósan külön fejlődtek, s ehhez elsősorban a beszélt nyelv és származás alapján kötődnek. A *regionális kisebbségek* csoportjába azok tartoznak ebben a megközelítésben, akik identitásukat egy régióhoz való kötődésükkel fejezik ki. Természetesen ezek a csoportok nem kizáró jellegűek, mivel valamely kisebbségi csoport akár mindhárom kategória jegyeit is magán viselheti. Szarka (1999) tipológiája szerint a **romániai magyar kisebbség a nemzeti kisebbség** csoportjába sorolható.

A kategorizáláskor a Szarka által körvonalazott tényezők mellett Papp (2012a: 4) szerint figyelembe kell vennünk a közösség méretét, földrajzi helyzetét, településszerkezetét és nyelvhasználatát is. Ebben a megközelítésben a romániai magyar közösség tagjai – noha többé-kevésbé kétnyelvűek, ám mégis az anyanyelv a domináns, mivel több mint fele arányban magyar többségű településeken élnek. Ugyanakkor az erdélyi magyar közösség esetében nagyobb eséllyel beszélhetünk kisebbségi (rész)társadalomról (Bárdi 2004, Gyurgyik – Kiss 2010).

Egy másik tipologizálási lehetőség a domináns és nem domináns kultúrájú, vagyis marginalizált népcsoport (Salat 2012). Ezt a megközelítést azért tartom

⁸ Ezt a tipológiát több mint 100 kisebbségi csoport elemzése révén állította fel Szarka (1999), a tipológia megalkotásához szolgáló kisebbségi csoportok a Németországtól keletre eső térség országaiban élnek.

fontosnak, mert Salat célszerűnek látja a politikai közösségek (államok) keretei között a domináns és nem domináns közösségek fogalmát használni, s a domináns és nem domináns közösségek viszonyának vizsgálatokor arra fókuszálni, hogy a viszonyok tartalmat adó különböző kontextusok milyen intézményi megoldásokat tesznek lehetővé a nem domináns közösségek számára biztosított felsőoktatás terén (Salat 2012: 52).

A kérdés megvilágítása azért is ütközik nehézségbe, mert a kisebbség fogalmát az angol szakirodalomban főként a kirekesztett, marginális csoport jelentésben használják, tehát másként, mint a magyar nyelvben általában. Kozma (2005: 12) megállapítása szerint az angol szakirodalomban a kisebbségek jelentése eltolódott a faji és nemzetiségi megközelítés felől a depriváltak és marginalizáltak speciális csoportjai felé. Jelen értekezés során a romániai magyar kisebbséget nemzeti kisebbségnek tekintem, eltekintve a depriváltság és marginalizáltság konnotációjától.

II.1.2. Kisebbségi magyarság

Bárdi – Fedinec – Szarka (2008) értelmezésében a magyar kisebbségi közösségek története összefügg a nemzetközi változásokkal, a szomszéd országok bel- és külpolitikai viszonyainak alakulásával, illetve a kisebbségek ottani szerepével, pozícióértékével. A kisebbségi magyar közösségek nem egységesek sem létszámukban, sem belső szociodemográfiai szerkezetükben (Kiss T. 2012).

A magyar kisebbségek a 20. század eleji politikai változások⁹ révén létrejött kényszerkisebbségek, amelyek az 1918 után létrejött nemzetállamokban akaratuk ellenére szülőföldjükön kerültek kisebbségi helyzetbe (Bárdi – Fedinec – Szarka 2008). Ezt a történelmi mozzanatot tekinti Szarka (1999) a kényszerközösségek megalakulásának, melyek szerinte ma már akár maradékközösségeknek is tekinthetők. A kisebbségi közösségek megnevezésében különféle narratívák jelennek meg, leggyakrabban veszteséggel, elvesztéssel kapcsolatos narratívák (lásd: kényszerközösség, maradékközösség), de pozitív jelentéstartalmúak is: Bárdi szerint (2004) a maradékközösségek vállalt, akaratú közösségekké alakulnak át.

Vizsgálódásomban a határon túl élő kisebbségi magyar közösségek közül, illetve a Magyarországgal szomszédos országban élő kisebbségi magyar közösségek – ausztriai, szlovéniai, horvátországi kisebbségi magyar közösségek, illetve a négy nagy

⁹ Papp (2012a: 3) pontosítja ezt a történelmi mozzanatot: a kisebbségi magyar közösségek már az első világháborút lezáró trianoni békekötés (1920) óta léteznek a Kárpát-medencében.

közösség: erdélyi, szlovákiai, vajdasági és kárpátaljai – közül (Kiss T. 2012, Bárdi – Fedinec – Szarka 2008) a romániai (erdélyi) magyar kisebbségre fókuszálok, de a makroelemzések szintjén érintem a vajdasági és kárpátaljai kisebbségi magyar közösségeket is.

A 2. táblázat adatai szerint a magyarság a romániai lakosságnak a 6,5%-át teszi ki a 2011-es népszámlálási adatok alapján, 1 237 746 főt jelentve¹⁰ (Kiss T. – Barna 2012: 11) (a magyar kisebbség területi eloszlását lásd az 1a mellékletben). Ez csökkenő tendenciát mutat, mivel 2002-ben 6,6% volt, 1992-ben pedig 7,2%, de a magyarság továbbra is az ország legnagyobb kisebbsége.

2. táblázat: A Romániában élő nemzetiségek száma és aránya 1992-2011 között (Forrás: Kiss T. – Barna 2012: 11).

Nemzetiség	1992	%	2002	%	2011	%
Román	20 408 542	89,47	19 399 579	89,48	16 869 816	88,59
Magyar	1 624 959	7,12	1 431 807	6,60	1 237 746	6,50
Roma	401 087	1,76	535 140	2,47	619 007	3,25
Ukrán	65 764	0,29	61 098	0,28	51 703	0,27
Német	119 462	0,52	59 764	0,28	36 884 0	0,19
Török	29 832	0,13	32 098	0,15	28 226	0,15
Lipován orosz	38 606	0,17	35 791	0,17	23 864	0,13
Tatár	24 596	0,11	23 935	0,11	20 464	0,11
Szerb	29 408	0,13	22 561	0,10	18 461	0,10
Szlovák	19 594	0,09	17 226	0,08	13 936	0,07
Bolgár	9 851	0,04	8 025	0,04	7 471	0,04
Horvát	4 085	0,02	6 807	0,03	5 482	0,03
Görög	3 940	0,02	6 472	0,03	3 650	0,02
Zsidó	8 955	0,04	5 785	0,03	3 153	0,02
Lengyel	4 232	0,02	3 559	0,02	2 583	0,01
Cseh	5 797	0,03	3 941	0,02	2 518	0,01
Örmény	1 957	0,01	1 780	0,01	2 090	0,01
Egyéb etnikum	8 602	0,04	23 647	0,11	36 696	0,19
Nem nyilatk.	766	0,00	1 941	0,01	59 186	0,31
Összesen	22 810 035	100	21 680 974	100	19 042 936	100

¹⁰ A Román Statisztikai Hivatal 2002-től a népszámlálási kérdőívben a nemzetiség helyett az etnikumot szerepelteti. A demográfiai elemzéseket tartalmazó tanulmányok továbbra is a nemzetiség kifejezést használják, úgy vélve, hogy ez jobban kifejezi azt a kategorizációs logikát és hagyományt, amelyen a román népszámlálási regisztráció alapszik (Kiss T. – Barna 2012: 6).

Romániában a magyarság többféle területi elrendezésben él Erdélyben: tömb-, kisebbségi és szórványterületen (l. 1b. melléklet). A kisebbségi és szórványterületek kiterjedtek, a határmenti sáv és a Székelyföld közötti nagy kiterjedésű területen (Észak-, Dél-, Közép-Erdélyben, ill. a Bánságban) tényleges kisebbségben él a magyarok mintegy 35%-a. A szórvány, illetve kisebbségi helyzet leginkább a városi közösségekre jellemző, számos olyan város van, ahol jelentős a magyarság száma (5000 – 10000 feletti), arányuk viszont 20% alatti (Kiss T. 2012: 35). A legnagyobb szórvány-városok a 2011-es népszámlálás adatai szerint: Kolozsvár, Brassó, Temesvár, Nagybánya és Zilah. Ezt azért fontos megemlítenem, mert a „szórványvárosok” közül Kolozsvár a magyar felsőoktatás, s ezen belül a magyar nyelvű pedagógusképzés centruma (Szikszai 2010), s vizsgálatomban kiemelt helyet kap Kolozsvár, mint a pedagógusképzés színhelye. A vizsgálatomban szereplő tagozatok közül Székelyudvarhely és Kézdivásárhely tömbvidéknek számít, Szatmárnémeti és Marosvásárhely kisebbségi területnek, Kolozsvár pedig szórványterületnek.

Kiss T. (2012) szerint a kisebbségi és szórványközösségek mellett Erdélyben található a Kárpát-medence legnagyobb összefüggő magyar tömb-területe, a Székelyföld, ahol a magyarok általában 75-80% fölött magyarlakta településeken élnek (l. 1b melléklet). Ebből kifolyólag ezen a területen a különböző állami vagy önkormányzati intézményeket a magyar etnopolitikai célkitűzések szolgálatába lehet állítani, s ez területi autonómia nélkül is egyedülálló helyzetet biztosít az itt élő magyar közösségnek. Dél-Erdély, Bánság és Észak-Erdély szórványrégiói veszítenek súlyukból, s eközben a magyarok egyre nagyobb hányada koncentrálódik a Székelyföldön (33%-ról megnőtt az arány 38%-ra) (Kiss T. 2012: 37).

II.2. Kisebbségi oktatás

II. 2.1. Kisebbségi oktatáskutatások irányvonalai

Akárcsak a *kisebbség* fogalma, ugyanúgy a *kisebbségi oktatás* fogalma is megváltozott. A rendszerváltás előtti magyar szakirodalomban a kisebbségi oktatás részben azoknak az oktatását jelentette, akik magyar létükre szomszédos országokban élnek, részben azokat, akik nem magyar létükre Magyarországon élnek. Az erre használt „nemzetiségi oktatás” kifejezés csaknem eltűnt a nemzetközi, főként angol kommunikációból, s már

csak németül és főként franciául használják (Raveaud 2003, Kozma 2005: 7). A dilemma feloldására Kozma és kutatótársai (2005) a kisebbségi oktatáson a kisebbségekre irányuló oktatás helyett a kisebbségek által szervezett oktatást helyezik vizsgálódásuk fókuszába (Kozma 2005: 7). A kisebbségi oktatás úgy tekinthető, mint a kisebbségi politizálás része, eleme; ugyanis nem szakmai szempontok vezetnek elsősorban, hanem kisebbségi politikai szempontok, így a szakmai sikereket (intézményalapítás, tankönyvkiadás, anyanyelvtanítás, pedagógusképzés, stb) politikai motívumok hajtják, s e motívumok közül a legfontosabb a kisebbségi közösség önmeghatározása és túlélése.

A kisebbségi oktatással foglalkozó kutatások irányvonalai Kozma (2005) szempontrendszer szerint csoportosíthatók kockázati régiók, tudományágak és kurrens témák szerint.

A *kockázati régiók* olyan területekre vonatkoznak, ahol általában megoldatlanok a kisebbségi problémák. Mivel fejtegetésem kifejezetten a romániai magyar kisebbségre vonatkozik, ezért ezt a szempontot nem mutatom be jelen értekezés keretei között (Kozma 2005: 12–15).

Tudományágak szerint vizsgálva kiemelhető, hogy a kisebbségi oktatáskutatásban dolgozó pszichológusok az identitás problémáit helyezik a középpontba (egyén és közösség viszonya, egyén és csoportidentitás, előítéletek, ellenségkép, stb). A történészek és politológusok a kisebbségek legitimitásának és érdekérvényesítésének dilemmáival foglalkoznak az oktatásban (érdekképviselő, nyelvhasználat, önkormányzatiság, közösséghez fűződő jogok, civil szerveződések, stb). A társadalmi struktúrakutatók a társadalmi egyenlőtlenségi problémából kiindulva közelítik meg a kisebbségi oktatáspolitikát; a kulturális antropológusok – mivel a kisebbségeket kultúrájuk alapján definiálják – a kisebbségek alulról jövő kezdeményezéseire fogékonyak, s az informális és nonformális nevelés színtereit, illetve az alternatív oktatás színtereit elemzik sikerrel. A regionális kutatások a kisebbségekre, mint egyes elmaradott térségek népességére tekintenek; a szűkebb értelemben vett neveléstudományi kutatások pedig a kisebbségi oktatást a tanulmányi eredményesség egyik társadalmi összetevőjeként vizsgálják (tanulási teljesítmények összehasonlítása, tanítási-tanulási stratégiák, pedagógiai programok, inkluzív nevelés, tehetséggondozás, érvényesülés a munkaerőpiacon, stb.) (Kozma 2005: 15–18).

A kisebbségi oktatáskutatásban megjelenő *kurrens témákat* megvizsgálva, az alábbi irányvonalakat fedeztem fel, s foglaltam össze a 3. táblázatban:

3. táblázat: Kisebbségi oktatáskutatásban megjelenő kurrens témák (Forrás: Kozma 2005:18–20 nyomán – saját szerkesztés)

Korszak	Kurrens téma
1960-as évek végétől	Nyelvhasználat kérdései
1970-es évek közepétől	Multikulturális/interkulturális nevelés kérdései
1980-as évek második fele	Etnocentrizmus problémája
1989/90 fordulója	A transznacionális/internacionális nevelés – mint globalizációs kérdés
1990-es évek közepe	Szegénység kérdése
1990-es évtized második felétől	Európai csatlakozás: időszerű a kisebbségi oktatások témája Tranzitológia/transzformációs folyamatok
1990-es évek végétől	Kultúrantropológiai megközelítések

A magyarországi irodalom a határon túli magyarság oktatásügyének leírását érti a kisebbségi oktatáskutatáson (leszűkítve a problémát). Ezek a kutatások gyakran elszigetelődnek a nemzetközi szintértől.

A romániai magyar oktatáskutatások az oktatás különböző szintjein folynak, mind a közoktatás, mind a felsőoktatás és felnőttoktatás területén. Összefoglalom, melyek a romániai magyar oktatáskutatásokban uralkodó irányultságok, témák, problémák Kozma (2005: 20) nyomán: oktatáshoz való jog, anyanyelvhasználat joga, két-vagy többnyelvűség, esélyegyenlőtlenség, regionális identitás, nyelvi-kulturális identitás, nemzeti-etnikai identitás, multikulturalizmus, interkulturális nevelés, vallási, nyelvi tolerancia. A romániai kisebbségkutatásokban is megjelennek szporaidikusan ezek a témák¹¹: a nyelvi jogok, többnyelvűség (Horváth 2008, Tódor 2008, Horváth – Tódor 2011, Sorbán 2012, Veres – Papp – Kiss – Geambaşu – Kiss – Márton – Kiss 2012), identitás (Horváth – Tódor 2010, Veres 2008, Jakab – Peti 2009), interkulturális nevelés. Az identitáshoz és többnyelvűséghez kapcsolódóan megjelenik a továbbtanulás (Márton – Papp 2010) és iskolaválasztás (Papp 2012 b), valamint iskolázottsági esélyek (Csata 2004 a, 2004 b) problémaköre, másik irányvonalat az oktatás és minőség kérdése képezi (Fóris-Ferenczi 2004, Mandel 2004a, 2004b, 2006, Márton 2007, Papp 2007).

Fóris-Ferenczi (2004) az erdélyi magyar oktatáskutatást töredékes jellegűnek ítéli. Szerinte a kisebbségi helyzetet a kisebbségiségből fakadóan egyrészt a folyamatos megkésettség jellemzi, a szakterületenként differenciált és elmélyült szakértelem

¹¹ A kisebbségi oktatást is érintő pedagóguskutatásokat nem említem az oktatáskutatási irányvonalak között, ezeket a pedagógusképzést bemutató fejezetben foglalom majd rendszerbe.

hiánya, hiátusok a rendszerszerű működésben, valamint az ezekkel járó negatív érzelmi kísérőjelenségek. Az oktatáskutatás kisebbségi viszonylatainak visszamaradása, töredékessége a szakértők és a megfelelő intézményes keret hiányával is magyarázható (Fóris-Ferenczi 2007: 93).

Az oktatási és neveléstudományi kutatások asszimmetrikusan egészítik ki egymást, mivel az oktatáskutatás mint az oktatásügyre irányuló alkalmazott társadalomtudományi kutatás háttérbe szorul, alulreprezentált, a neveléstudományi kutatások pedig előtérbe kerülnek, s számos párhuzamosság, átfedés jelentkezik az összehangoltság hiánya miatt (Pletl 2015: 390–392). Az oktatáskutatás alulreprezentált; a neveléstudományi kutatások szerteágazóak, nagyfokú egyenlőtlenségek vannak az egyes területeik között.

II.2.2. Kisebbségek oktatásának tipologizálása és értelmezési lehetőségei

A szakirodalomban számos tipologizálási kísérletet találunk a kisebbségi oktatás modellezéséhez, értelmezéséhez. Jelen munkámban Kozma (2005) és Papp (2012a) tipológiáit villantom fel.

Szabó L. T. (1994, 2009: 62) három kisebbségi oktatási stratégiát különböztet meg: az olvasztótégely-stratégiát¹², a kétnyelvű oktatást¹³ és az interkulturális nevelést¹⁴. Hasonló modellben gondolkodva, az etnocentrizmusra válaszoló oktatáspolitikák alapján Kozma (2005) a kisebbségi oktatás négy változatát különbözteti meg az olvasztótégely iskolát, a kétnyelvű oktatást, az internacionalista nevelést, valamint a multikulturalizmust (interkulturális nevelést). A Kozma által bemutatott kutatások a magyar kisebbségeket az integrálásra épülő multikulturális modellbe sorolják be. Ez a multikulturális modell az angol oktatási rendszer multikulturális modelljében gyökerezik (Raveaud 2003).

Fóris-Ferenczi (2007: 45) megállapítása szerint a magyar kisebbségi oktatás kétnyelvű oktatás. E kijelentését arra alapozza, hogy az államnyelv tanulása mellett a kötelező tantárgyak közül a románok történelmét és Románia földrajzát a magyar

¹² Olvasztótégely stratégia: integrálni próbál egy nyelvileg, etnikailag, kulturálisan plurális népességet (Szabó L. T. 1994: 94).

¹³ Kétnyelvű oktatás: változatai a teljes kétnyelvűségtől a különböző anyanyelvű tanulóknak az iskolarendszerben való elkülönüléséig terjednek (Szabó L. T. 1994: 95).

¹⁴ Interkulturális nevelés: alapvető célja a kisebbségi fiatalok sikeres iskolai pályafutásának és társadalmi beilleszkedésének előmozdítása olyan formában, hogy a befogadó ország kultúrájának megismerése mellett lehetőségük nyílik saját kultúrájuk megtartására, ápolására (Szabó L. T. 1994: 95–96).

tanulók is román nyelven tanulták (az 1/2011-es Oktatási Törvény bevezetése előtt). A kétnyelvű oktatás két intézményi formában működik: önálló magyar iskolaként, illetve román tannyelvű intézmények keretében működő magyar tagozatként.

Ha a kisebbség fogalmának bemutatásakor felvillantott Szarka-féle (1999) tipologizálást – nemzeti kisebbség, etnikai kisebbség, regionális kisebbség – kiegészítjük egy másik dimenzióval, az oktatás nyelvével, kirajzolódnak a kisebbségeket érintő oktatási formák főbb típusai (Papp 2010: 79–81, 2012a: 5).

A 4. táblázatban bemutatott tipológiából kiindulva, vizsgálatom tárgyát képező romániai magyar kisebbség esetében anyanyelvi oktatásról beszélhetünk, mivel az erdélyi magyarság saját anyanyelvén részesül(het) az oktatásban, s ez az oktatás kiterjed a rendszer egészére az óvodától a felsőfokú képzésig. Az anyanyelvi oktatás az őshonos kisebbség esetén jelenik meg, mint integráló tényező (Ogbu 1978). Mivel a kisebbségi nyelv használata lehetővé válik a felsőoktatásban is, ezért hangsúlyos a kisebbségi identitásépítő jellege. Természetesen – önkéntes választás alapján – megjelenik az oktatási szolgáltatások államnyelven való igénybe vétele is – pragmatikus, munkaerőpiaci érvek miatt (Papp 2012a: 5).

4. táblázat: Kisebbségek oktatási részvételének tipológiája (Forrás: Papp 2012a: 5)

Kisebbség típusa		Képzés nyelve	
		Anyanyelvi képzés	Államnyelvi képzés
Őslakos	Nemzeti kisebbség	A. Anyanyelvi oktatás	B. Nemzeti kisebbségek nem anyanyelvű oktatása
	Etnikai, regionális kisebbség	C1. Kisebbségi/nemzetiségi oktatás C2. Kvázi civil oktatási formák (pl. szórvány oktatása)	D. Etnikai kisebbségek oktatása (pl. romák oktatása)
Migráns	Bevándorlók	E1. Vasárnapi iskolák E2. Nemzetközi- és magániskolák	F. Migránsok mainstream oktatása

A romániai magyar kisebbségi oktatásában olyan diákok vesznek részt, akik a magyar nyelvet a családban dominánsan beszélik, ezért kiemelt oktatáspolitikai téma a többségi nyelv elsajátítása. Az anyanyelvi képzés a nemzetállami keretekben működő oktatási rendszer alrendszerként értelmezhető. „A kiterjedt, felsőfokú oktatási intézményeket is

magába foglaló anyanyelvi oktatási rendszer a társadalmi integrációt szolgálja, ugyanakkor feltételezi a társadalom valamilyen mértékű, etnikai alapú pilléresedését is” (Papp 2012a: 6).

Az oktatástipologizálás során felvetődik, hogy miért ilyen létfontosságú kérdés a kisebbségi oktatás? Több érv is található rá a szakirodalomban. A kisebbségi oktatás, azon kívül, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, kisebbségi identitásának fenntartásához és megerősítéséhez, a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megéléséhez (Papp 2012a: 8; Petres 2009: 68; Chiribucă – Magyarai 2003, Péntek 2004). Az oktatásnak – a közművelődés, az egyházak, a nyilvánosság, az önkormányzatok és a civil szervezetek mellett – elsődleges szerepe van az azonosságtudat kialakításában, fenntartásában és fejlesztésében a kisebbségi társadalmakon belül, mivel e közegben az anyanyelvhez, az anyanyelvi kultúrához kötött (Mandel – Papp 2006: 91). A többségi vagy kisebbségi oktatási rendszer vizsgálata azért is fontos, mert a legfontosabb lokális házassági piac, jelentős szereppel bírván a fiatalok etnikai szocializációja és párválasztása szempontjából. Így tehát a (kisebbségi) magyar oktatási hálózatnak közvetve központi jelentősége van az etnokulturális reprodukció szempontjából (Kiss T. 2012: 41).

Kozma szerint (2005: 18) a kisebbségi oktatáspolitikázás fő célja, törekvése a kisebbségek önmeghatározásának kényszerében fedezhető fel. A közösségi önmeghatározás kényszere kiemelkedő motívum, s különböző formákban nyilvánulhat meg: identitáspolitikában (identitás, mint elérendő politikai cél), területi önmeghatározásban (bizonyos területtel történő azonosulás), nyelvi önmeghatározásban (a közösségek egy bizonyos nyelvvel határozzák meg önmagukat), illetve nemzedéki önmeghatározásban (egy nemzedék tagjai az előttük járókkal azonosítják magukat/vagy elhatárolódnak tőlük). Azonban ezek a kisebbségi oktatáspolitikák nem értelmezhetőek önmagukban, hanem csak a közösségi politizálásban belül.

A kisebbségi oktatáspolitikai stílusa szimbolikus vagy instrumentális lehet (Kozma 2005). Romániában a szimbolikus és instrumentalista politizálási stílus egymásba játszása figyelhető meg – akárcsak Közép-Kelet-Európában. Példaként a romániai jogalkotást hozza fel, melynek elemzése során rávilágít arra, hogy az alkotmány garantál, de nem írja elő a kisebbségi oktatási jogokat; az oktatási törvény pedig megengedi, de nem szankcionálja e jogok érvényesítését.

II.2.3. A kisebbségi oktatást magyarázó tényezők

A kisebbségi oktatást magyarázó tényezők közül Papp (2012a) rendszerére esett a választásom¹⁵.

5. táblázat: A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők (Forrás: Papp 2012a: 9)

	Makroszintű magyarázatok	Mezoszintű magyarázatok	Mikroszintű magyarázatok
Etnicitással összefüggő	1) Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet 2) Deszegregációs politika 3) Lingvicizmus 4) Etnokulturalista magyarázatok 5) Diszkrimináció 6) Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere 7) Kisebbségi kurrikuláris jelenlét	1) Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció 2) Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció 3) Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai 4) Kisebbségi tanulási útvonalak	1) Család kulturális tőkéje 2) Etnikai sztereotípiák 3) Államnyelvi kompetenciák megléte 4) Ifjúsági kultúra sajátosságai
Etnikailag semleges	1) Az ország külső-belső regionális környezete 2) Oktatási rendszer filozófiája 3) Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció) 4) Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere	1) Iskola mint szervezet 2) Iskolai erőforrások megléte 3) Pedagógusok társadalmi összetétele 4) Pedagógusok bérezése (alulfizetés, korai kiégés) 5) Használható pedagógiai kultúra 6) Iskolaszervezet, iskola-előkészítő oktatás lényege 7) Település szintű szegregáció	1) Család szociális és gazdasági tőkéje/pozíciója 2) Belső migráció, lakóhely változtatása 3) A célországban eltöltött idő és motivációja

¹⁵ Értekezésem e fejezetében felhasználtam korábban megjelent tanulmányaim részleteit (Stark 2012c, 2013d, 2013f).

Condrón, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva Papp (2012 a) egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket, három kategóriába sorolva őket: oktatási rendszerhez kapcsolódó tényezők (makroszint), iskolához kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez és családkhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). E tényezőket aszerint is kategorizálja (l. 5. táblázat), hogy közvetlenül összefüggenek az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek.

Az 5. táblázatban bemutatott tényezők közül a pedagógusképzés az egyik ilyen makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezőt jelenti, a kisebbségi tanulási útvonalak pedig mezoszintű, etnicitással összefüggő tényezőt jelentenek. Értelmezési keretem fő elemeit a pedagógusképzés és a tanulási útvonalak képezik. Hogy miért fontos e tényezők vizsgálata? Luciak szerint a kisebbségi oktatás sajátosságait tárgyaló írások általában problémaként tárgyalják a nemzetiségi, etnikai csoportok iskolázottságát (Luciak 2004, idézi Papp 2012a). A francia és angol vizsgálatok a kisebbségekhez tartozók átlag alatti iskolai eredményességéről számolnak be, magyarázó tényezőként a származási országot és az otthoni nyelvhasználatot emelve ki (Raveaud 2003). Az iskolai eredményességet a kisebbségi oktatásban részletesebben kifejtem majd a II.5.2. fejezetben.

II.2.4. Kisebbségi oktatás Romániában

A hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája a cseh, horvát, német, örmény, roma, szerb, szlovák, török, tatár, ukrán nemzetiségi oktatás mellett (Fóris-Ferenczi 2007: 46). A magyar kisebbségi oktatás a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományaiból adódóan sajátos részrendszere a romániai oktatásnak, a kisebbségi oktatást az oktatási rendszer alrendszerként értelmezhetjük.

Murvai (2017:13) a többségi és kisebbségi oktatás között Romániában a fő különbséget a tanítás nyelvében látja. Szerinte az erdélyi magyar nyelvű oktatás szerkezete „nagyjából” megegyezik a román nyelvű oktatáséval, a tanítás nyelvét kivéve. A tantárgyakat egységes, román nyelvű tantervek alapján tanítják, kivéve az anyanyelvi oktatás sajátos tantárgyait (anyanyelv, kisebbségi történelem és hagyományok, ének-zene, valamint az állam nyelve), amelyek sajátos tantárgyait erdélyi magyar szakemberek dolgozzák ki.

Pletl az olvasztótégely modellt vetíti rá a romániai kisebbségi oktatásra. Szerinte (2015: 389) „a többség a szigorúan központosított oktatási rendszer egészébe olvasztott elemként értelmezi a kisebbségi oktatást, tehát nem beilleszteni, hanem beolvasztani kívánja a rendszer egészébe”. A kisebbségi anyanyelvű oktatást alárendelt státusba helyező egységesítő szemlélet eleve kizárja, hogy annak sajátos szempontjai érvényesülhessenek a tanítási, tanulászervezési folyamatokban, illetve az oktatáskutatásban. Az erdélyi magyar közösség a kisebbségi oktatás részrendszerként való értelmezésével nemcsak önállóság iránti igényét fejezi ki, hanem azt a felismerését is, hogy csak ez a forma biztosíthatja számára az önszerveződésen alapuló, belső oktatásszervezés és -fejlesztés lehetőségét.

Mint alrendszer/részrendszer, rendelkezik bizonyos (nemzetiségi, etnikai, intézményi) sajátosságokkal, ám formálisan teljes mértékben rá is érvényesek a tágabb román oktatási rendszer főbb sajátosságai (Papp 1998: 74). Fóris-Ferenczi (2004) szerint a magyar kisebbségi oktatás sajátos problémáinak megértése és kezelése csak a romániai oktatás egészének rendszerösszefüggései alapján, ezek figyelembevételével lehetséges.

A román oktatási rendszer a francia oktatási rendszer¹⁶ hagyományait követi, magas fokú centralizáltság jellemzi mind szerkezeti felépítésében, mind tartalmában (Barabási – Péter 2014).

A román oktatási rendszer román elemzői között két tábor azonosítható: az idealizálók és a kemény kritikusok. Az idealizáló elemzők kiemelik az európai trendekhez való igazodást, a nyitottságot az új felé, az oktatási rendszer dinamizmusát (Gherghiu 2014).

A kemény kritikus táborba tartozó elemzők szerint a román oktatási rendszer egyik fő jellemzője az „ellenállás a változással szemben országos és lokális szinten” (Marga 2005: 18–19). Miroiu (1998: 77–78) olyan rendszerként jellemzi, amely nincs felkészülve azokra a változásokra, amely Európát, illetve az egész világot érinti. Marga a következő jellemzőkkel illeti a román oktatási rendszert (Marga 2005: 23, 2016: 35): (1) ismeretátadó, de kevés megismerést teremt; (2) merev elhatároltság; (3) kollektivisták irány, kevés egyéni tanulási útvonalal; (4) egalitarizmus és kevés egyéni teljesítmény

¹⁶ A francia oktatási rendszer az enciklopédikus hagyományokkal jellemezhető iskolai hagyomány tipikus képviselője, olyan vezérelvekkkel, mint az egyetemesség, racionalitás és hasznosság (Szabó L. T. 2009: 139).

megengedése; (5) centralizálás; (6) a helyi sikerekre való fókuszálás a globalizáció világában.

Hasonló sajátosságokat emel ki Miroiu metaforikusan (1998): (1) énközpontúság és önelégültség; (2) elitizmus, kivételezés és intellektualizmus; (3) szegregálás és asszocialitás; (4) autoriter, túlzott hierarchia és túlzott központosítás; (5) személytelenség és antihedonizmus; (6) konzervativizmus.

Bălteanu (2015: 84–87) sérülékeny rendszernek tekinti a román oktatási rendszert, mely alulfinanszírozott, csökkenő iskolai populációval és magas arányú iskolai lemorzsolódással.

Az erdélyi elemzők középuton helyezkednek el, kevésbé kritikusak és kevésbé idealizálók.

Csata (2005) a romániai oktatási rendszer szerkezetét a következőkkel jellemzi: az európai átlaghoz képest átlagosan rétegzett, erősen standardizált¹⁷ és a vokacionális¹⁸ oktatás átlagon felüli súlya figyelhető meg.

Mandel (2007a: 14) szerint a romániai magyar középfokú oktatás alapvető tényezői: tömegesedés, részben szabad választás, demográfiai apály, valamint az ország oktatási rendszerének valódi decentralizálása, azaz a decentralizálás – recentralizálás hullámszerű elcsitulása. Mandel jellemzése szerint (2004a) a romániai középfokú oktatás az adminisztratív elszámoltatás rendszerébe illeszkedik, mivel legnagyobb mértékben állami fenntartásban működik, így nem érvényes rá sem a piaci, sem a közösségi elszámoltatás.

A romániai kisebbségi oktatás legmeghatározóbb tényezőjeként Fóris-Ferenczi (2007: 45) a tehetetlenségi nyomatókat emeli ki. A magyar kisebbségi oktatás helyzete nem függetleníthető a romániai oktatás egészének összefüggéseitől. Két tendencia figyelhető meg Fóris-Ferenczi (2007: 94) szerint: kénytelen felzárkózás a rendszer egyes változásaihoz (vizsgarendszer, iskolaszervezet), illetve szétfutó fejlődésvonal a

¹⁷ A standardizáltság fogalma a Müller-Shavit-féle definíció szerint azt jelenti, hogy az oktatás minősége és tartalma ugyanazoknak a standardoknak felel meg országszerte. Ezt olyan ismérvek mentén lehet vizsgálni, mint a tanárok képzése, iskolák költségvetése, tantervek azonossága, az iskolázó vizsgák egyformasága stb. Romániában a standardizáltság az alábbi dimenziókban érhető tetten: oktatásfinanszírozási kérdésekben (anyagi erőforrások rendeltetése); humán erőforrás-rekrutációban (betölthető állások száma, igazgató személyének jóváhagyása); oktatásszervezési kérdésekben (egy tantárgyra szánt heti és évi óraszám, tanév felosztása, beiskolázási számok, diákok rekrutációja, vizsgakövetelmények); oktatástartalmi kérdésekben (tanterv kidolgozása és számonkérése, a használható tankönyvek jóváhagyása, választható tantárgyak körének meghatározása); az oktatás minőségi értékelése (központilag kidolgozott kritériumrendszer) (Csata 2005).

¹⁸ A vokacionális kifejezésre egyes szakemberek inkább a hivatási kifejezést használják (vö. Fóris-Ferenczi 2004, 2007). A javasolt „hivatási” kifejezés Mandeltől (2004) származik.

jelentősebb globalizációs törekvések szintjén (képzési kínálat, az iskolával együttműködő intézményhálózat, integrációs politika). Ezt jelentősen befolyásolják a demográfiai tényezők, az iskolahálózat differenciáltsága, a kisebbség jelenléte az iskolát támogató alrendszerekben.

Több évben átfogó jelentéseket adtak ki a romániai kisebbségi oktatásról (Murvai szerk. 1999, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2006, 2009). Ezek a jelentések általában hasonló felépítésűek: bemutatják a kisebbségi oktatás törvényes keretét, a nemzetiségi oktatás támpontjait, a Romániában működő kisebbségi iskolahálózatot, továbbá statisztikai adatokkal szolgálnak a kisebbségi oktatási intézményekben tanulókról, oktatókról. Ezek a jelentések a felsőoktatásra is kiterjedtek, mivel egyetemi hallgatókra vonatkozó statisztikákat is tartalmaztak, kiindulópontként szolgáltak a kisebbségi oktatást és felsőoktatást érintő kutatások számára.

II.3. Kisebbségi felsőoktatás

II.3.1. Nemzeti kisebbségek a felsőoktatásban

A kisebbségek részvétele a felsőoktatásban Salat szerint a kulturális megosztottság politikai következményeinek egyik érdekes vonatkozása (Salat 2012: 49). Ugyanis a felsőoktatást ért számos változás ellenére az egyetem megmaradt a nemzetépítés egyik fontos eszközének, mivel egyik fő célja továbbra is a lojális elitet, illetve szakértői réteget képezni a politikai-kulturális berendezkedés számára. A felsőoktatási intézményhálózat a domináns kultúrába való szocializálódás kiemelt jelentőségűnek tekintett színtere, amely a kulturális reprodukció feltételeinek fenntartásában és folyamatos újratermelésében tölt be kritikus szerepköröket.

A kisebbségi intézmények Kozma szerint (2011: 46) túlnyomórészt helyi, alulról jövő közösségi kezdeményezések (is) egyben. Kisebbségi intézmények ott és úgy keletkeznek, ahol és amikor egy társadalmi területi közösség elkezdte – művelődéspolitikai, oktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai értelemben – közösségnek definiálni magát. Kozma (2011: 48) szerint az ilyen „közös önmeghatározások” ott alakulnak könnyebben, ahol az együtt élőket összeköti a közös térség, a közös megélhetés, kultúra (nyelv, vallás, történelem, szokások, intézmények). Így Közép-Európa-szerte a nemzeti kisebbségek lakta térségekben alakultak gyorsan és látványosan kisebbségi felsőoktatások, így Romániában is (Partium, Székelyföld). A

„kisebbségi intézmények” ebben az értelemben kisebbségiek: olyanok, amelyeket az egy helyen élők a saját létük kifejezéseként, megélhetésük biztosítására, kultúrájuk megerősítésére hoztak létre.

A kisebbségi felsőoktatás a helyi közösségek értelmiségi elitjének kiművelésében játszik szerepet, illetve enyhíti azt a fokozatos lemaradást, amit a diplomával rendelkezők terén a kisebbségi magyarok körében lehet tapasztalni, továbbá megvalósítja a kisebbségi oktatás szimbolikus célját, vagyis az identitáserősítést (Fóris-Ferenczi 2012: 67–68).

A kisebbségi egyetemek feladata nemcsak a szakemberképzés a munkaerőpiaci igényeknek megfelelően, hanem a társadalmi fejlődés biztosítása és a kultúra átadása (János-Szatmári – Horváth – Tolnay 2012: 91–92).

A kisebbségek számára külön intézményekben megszervezett felsőoktatás lehetővé teszi az illető közösség nyelvén is biztosított és kulturális sajátosságokat tükröző, de ugyanakkor az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést, s továbbá biztosítja egyben az érintett közösségek képviselőinek is a felügyeletét az oktatás menete és intézményes keretei között (Románia 1/2011-es oktatási törvénye külön kiemeli, hogy az oktatási intézmények vezetőségében a nemzeti kisebbségek képviselőinek is jelen kell lenniük). Salat szerint (2012: 50) a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom, valamint az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés alkalmassá teszi a kisebbségi intézményeket a kulturális reprodukció funkcióinak ellátására egy domináns kultúrába való beágyazottság feltételei között.

Salat (2012: 65) megállapítja, hogy az önálló kisebbségi felsőoktatási intézmények ott jöhetnek létre, ahol adottak a politikai berendezkedésnek bizonyos elemei külön-külön, vagy változatos kombinációkban. Ezek az elemek: föderatív államszerkezet, autonómiaformák, kisebbségi nyelv hivatalos vagy regionális státusza, kisebbségek hivatalos elismerése az államhatóságok által, speciális törvények a kisebbség számára biztosított felsőoktatás megszervezésének feltételeire.

A kisebbségi intézmények keletkezésénél mindig megtalálható a Kozma által (2005) „változás menedzserének” nevezett személy: az a politikai szervező, vezető, mozgató, akin az intézmény megalapítása múltott. Kutatásai alapján Kozma (2011: 49) arra a következtetésre jutott, hogy e „változásmenedzserek” jórészt politikai ambíciók

fűtötték. Ilyen értelemben a kisebbségi intézmények politikai intézmények – valamely politizáló szándék, politikai ambíció fűtötte vezető politizálásának kezdeti terepei.¹⁹

A nemzeti kisebbségek felsőoktatásban való részvételével foglalkozó OECD jelentés²⁰ (idézi Szikszai 2010: 54) további vizsgálatokra hivatkozva megállapítja, hogy amikor a kisebbségek ellenőrzést gyakorolhatnak a maguk önálló felsőoktatási intézményei és programjai fölött, a kisebbségi részvétel mutatói jobbak, a programok pedig eredményesebbek. Az ilyen esetekben a kisebbségi intézményekre újabb szerepek is hárulnak: a közösség kohéziójának és integrációjának biztosítása, harmonikus együttélés, helyi nyelvek fennmaradásának biztosítása, stb. A kisebbségi egyetemek előnye, hogy azokat az érintettek nem tekintik az asszimiláció eszközeinek, a többség által ellenőrzött intézményekkel szemben.

Kozma – Pataki (2011) azt vizsgálta, mi a sorsa a kisebbségi felsőoktatásnak a Bologna-folyamatban. Nézőpontjuk szerint az Európai Uniónak és a brüsszeli bizottság által ösztönzött Bologna-folyamatnak nincs mondanivalója a nemzeti kisebbségekről, mivel szem elől téveszti azt a tényt, hogy Európa – miközben nemzeti államai megalakultak – számos nemzeti kisebbséget „termelt”. Kozma szerint (2011) a kisebbségi felsőoktatási intézmények nem találják a helyüket a Bologna-folyamatban. Az Európai Felsőoktatási Térség kialakítására tett állami törekvések az idők során szembekerültek azokkal a társadalmi törekvésekkel, amelyek egyetemet akartak alapítani közösségi kezdeményezéssel. Az összeütközésnek európai kontextusa van, így a Bologna-folyamat sikere azon is múlik, vajon sikerül-e egységesíteni az európai felsőoktatást; az alulról kezdeményezett intézményalapítások pedig nem illeszkednek ebbe a törekvésbe.

A Bologna-folyamat romániai implementációja a kisebbségi felsőoktatás palettáját nem rendezte át erőteljesen (legalábbis nem erőteljesebben, mint az egész oktatási rendszert). A pedagógusképzésben mutatkoznak lényegesebb változások, ezeket a változásokat a pedagógusképzést tárgyaló tömbben mutatom be részletesebben (II.4. fejezet).

¹⁹ A változásmenedzserre példát a kutatási rész IV.2.3. fejezetében adok.

²⁰ www2.ed.gov/about/inits/list/whhbcu/edlite-list.html

II.3.2. A magyar nyelvű felsőoktatás romániai kontextusa

A kisebbségiek felsőoktatásban való részvételének fontosságára már utaltam a kisebbségi oktatás fontosságának bemutatásakor. Több szervezet szolgáltat adatokat a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről²¹. Európára vonatkozóan az Európa Tanács Parlamenti közgyűlésének 1353. sz. (1998) *Ajánlása a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről* megállapítja, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Salat szerint az alulreprezentáltság a kulturális asszimilációval áll szoros összefüggésben, az okok a következők lehetnek: nyelvi-kulturális okok, társadalmi marginalizáció és földrajzi elszigeteltség (Salat 2012: 49–50). Santiago szerint a kisebbség felsőoktatásban való alulreprezentáltsága kompenzálható különböző eljárásokkal: kihelyezett tagozatok és intézményi képviseltek a kisebbségek által lakott térségekben, távoktatás, nyelvi és kulturális igényekhez alkalmazkodó felsőoktatási kínálat, valamint olyan pénzügyi megoldások, melyek a marginalizált csoportok felsőoktatási részvételét fokozhatják (Santiago et al 2008, idézi Salat 2012: 50). Két pénzügyi megoldást emel ki: megemelt állami finanszírozás azoknak az intézményeknek, amelyek a marginalizált csoportra fókuszálnak, vagy a hátrányos helyzetű kisebbséghez tartozó hallgatók ösztöndíj-jellegű támogatása. Ilyen pénzügyi megoldások a romániai oktatási rendszerben is megtalálhatóak, hisz magasabb (kétszeres) fejkvóta jár a kisebbségi felsőoktatásban résztvevő hallgatókért (vö. 1/2011-es Oktatási Törvény, 135/5 §). A kihelyezett tagozatos rendszer, illetve intézményi képviselő is fellelhető a romániai magyar kisebbségi oktatáspolitikában, ugyanis a BBTE kihelyezett tagozatokat működtet a tömbmagyarság székhelyén (Székelyudvarhely, Sepsiszentgyörgy, Gyergyószentmiklós), a pedagógusképzés terén pedig az intézményi képviselő jellemző: az óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzést egységbe ötvöző Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet jelen van Kolozsvár mellett Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen²².

Tonk szerint (2012: 69–70) komplex feladat a romániai magyar felsőoktatás helyzetének elemzése, ugyanis számos egymástól eltérő szempontot kell figyelembe venni²⁰. E fontosabb elemzési szempontok szerinte: az európai oktatási rendszer

²¹ Az Amerikai Egyesült Államokban az *American Council on Education* 1984 óta éves gyakorisággal, 2008 óta kétéves gyakorisággal ad ki jelentéseket *Minorities in Higher Education* címmel, amelyek az egyetemi képzésben való részvétel több mutatójának az alakulását dokumentálják a fontosabb etnikai kategóriák szerinti bontásban.

²² Az értekezés e fejezetében felhasználtam korábban megjelent tanulmányom részleteit (Stark 2013d).

átalakulása (bolognai folyamat), illetve az ebből adódó hazai következmények; a romániai, ezen belül pedig a magyar nyelvű felsőoktatásra vonatkozó statisztikai adatok, munkaerőpiaci elemzések és mutatók, keresleti-kínálati prognózisok, demográfiai adatok összekapcsolva oktatáspolitikai megfontolásokkal; a hazai felsőoktatásra vonatkozó törvényes-normatív keretek, az azok által biztosított fejlesztési lehetőségek; a romániai normatív finanszírozás, a magyarországi támogatáspolitikai által biztosított lehetőségek; a romániai magyar felsőoktatás jelenét és jövőjét alapvetően meghatározó, a különböző stratégiai tanulmányok egyértelmű közös elemét képező nemzet- és kisebbségpolitikai szempont.

A romániai magyar felsőoktatás jelenlegi problémáinak, feladatainak egy része teljesen azonos a hazai román, de a magyarországi magyar, s ezen túllépve az egységes európai felsőoktatás (*az Európai Felsőoktatási Térség*) gondjaival. Tonk (2012: 70–71) kiemeli az erdélyi magyar felsőoktatás ama problémáit, melyek az európai felsőoktatási térség problémáival azonosak: (1) a felsőoktatás eltömegesedése, (2) színvonal csökkenés (az érettségi vizsga szintjét lassan a szintén általánosnak mondható egyetemi alapképzési oklevél veszi át), (3). a normatív támogatási (fejkvóta) rendszer negatív következményei által eredményezett minőségromlás, a mennyiség és minőség imperatívusza között „vergődő” felsőoktatás, (4) a felsőoktatási intézmények piaci szereplőkké válása, s az ebből adódó stratégiai problémák (túlkínálat, versenyhelyzet) kezelése; (5) ekvivalens tanrendek és oklevelek kérdésköre. Tonk (2012: 74) a romániai magyar felsőoktatás problémájaként a viszonylagos bezártságot is kiemeli, mivel az oktatási-tudományos együttműködések túlsúlyban Magyarország felé irányulnak, ám ez – a pozitív hozadékok mellett – nyelvi bezártságot eredményezhet, ezt igazolja az alacsony számú magyar – román tudományos szakmai kommunikáció.

A magyar nyelvű felsőoktatás romániai kontextusát befolyásoló tényezők közül Szikszai (2010: 54–55) a következő tényezőket emeli ki: beiskolázási statisztikák tanulságai, iskolai eredményesség az egyetem előtti oktatásban, a romániai magyarságnak a felsőoktatásban való részvételére vonatkozó adatok dinamikája, előrejelzés a magyar tannyelvű intézményekben érettségizők számának várható alakulására 2010–2020 között, romániai magyarok foglalkozási szerkezetének változásai, a romániai magyar felsőoktatási intézmények katasztere (felsőoktatási piac), a pedagógusképzés helyzete, illetve a felsőoktatás törvényes keretei.

Jelen értekezésben a kutatók által megnevezett szempontok/tényezők közül a felsőoktatás törvényes kereteit mutatom be e fejezetben, az intézményi

kataszter/felsőoktatási kínálat, illetve a pedagógusképzés helyzetével a negyedik fejezetben foglalkozom.

II.3.3. Kisebbségi felsőoktatás Romániában

II.3.3.1. Kisebbségi felsőoktatás Romániában az oktatási törvény tükrében

A „régí”, 84/1995-ös Oktatási Törvény a kisebbségi felsőoktatásra vonatkozóan nagyon hiányos, mindössze a 123. § utal rá. Eszerint állami felsőoktatási intézményekben kérésre csoportok, szekciók, kollégiumok és karok indíthatók a kisebbségek nyelvén, de ekkor is biztosítani kell a szakkifejezések román megismerését. Ezzel magyarázható, hogy például a néhány éve magyar nyelven beindult jogi képzésnek egy-két opcionális tantárgya van magyar nyelven, a szaktárgyak többségét román nyelven tanítják. Ugyanez a cikkely lehetővé teszi a multikulturális egyetemek létrehozását²³. Ugyanakkor megteremti a lehetőséget a nemzeti kisebbségek saját magánegyetemeinek megalapítására (lásd: Partiumi Keresztény Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem).

Az 1/2011-es Oktatási Törvény 135. § vonatkozik elsősorban a kisebbségek felsőoktatására. E cikkely szerint három lehetőség nyílik a kisebbségi felsőoktatásra:

- egyetemek, melyek keretében anyanyelvi karok/képzési programok működnek.
- multikulturális és többnyelvű egyetemeken. Ezeknek keretében a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató tagozatokat/tanulmányi vonalakat²⁴ lehet létrehozni.
- az egyetemeken belül csoportok, szakok vagy tagozatok/tanulmányi vonalak szervezhetők a nemzeti kisebbségek számára.

Ugyanez a cikkely kimondja, hogy az egyetemi oktatás minden szintjén biztosítani kell az anyanyelvi képzést: alapképzést, mesterképzést és doktori képzést, valamint más posztgraduális képzéseket, vagyis garantálja az anyanyelvű felsőoktatáshoz való jogot minden szinten. Ez a korábbi törvényben is szerepelt, ám a doktori és posztgraduális képzések szintjén nem volt kifejtve, Veres (2012: 115) szerint ezáltal szélesedik a kisebbségi felsőoktatás autonómiája. E területen még komoly hiánypótlásra van szükség, ugyanis kevés szakterületen van lehetőség magyar nyelvű

²³ Például Kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem, lásd: Péntek (2000).

²⁴ Az egyetem esetében a román nyelv a „tagozat” fogalmára a „linie” szót használja, nem pedig a „secție” kifejezést, mert a secție szó bizonyos egyetemeken másat jelent (pl. *secție de biologie, secție de ecologie* a Biológia Karon belül). A „linie” szót az BBTE magyar kommunikációjában a magyar vezetőtanács 2005-ös döntésének értelmében szabatosan „tagozat” szóval fordítják.

doktori programban részt venni (például a Babeş–Bolyai multikulturális egyetem keretében filológia, szociológia, filozófia, stb. szakokon). Az alacsonyabb létszámú kisebbségi intézetek fenntarthatóságát azzal oldják meg, hogy nagyobb fejkvóta jár a kisebbségi nyelven tanuló hallgatók után (1/2011-es Oktatási Törvény 135/5 §).

II.3.3.2. Kisebbségi felsőoktatási intézetek

Az oktatási törvény 131-133. § egy új szervezeti egységgel egészítette ki a felsőoktatási intézmények szerkezetét, az *intézettel*²⁵. Az intézet a karnál kisebb, annak alárendelődő szervezeti egység²⁶.

Az intézet az egyetem akadémiai egysége, amely magába ötvöz egy vagy több képzési területet vagy szakcsoportot. Intézetet létrehozhat egy vagy több kar, magába ötvözve egy vagy több szakot, amely egy címzetes karhoz fog tartozni a többi érintett kar írásos beleegyezése alapján. Abban az esetben, ha az intézetet több kar hozza létre, különböző területeket érintő szakok társításával, annak feladata a tanulmányi és kutatói programok koordinálása, a tantervi és humán erőforrás politikák összehangolása. Az intézeteket a képzési programok és a karon belül folyó tudományos kutatás függvényében kell létrehozni, vagy interdiszciplinárisan, tiszteletben tartva a gazdasági fenntarthatóság kritériumát²⁷.

Az intézetet egy vagy több szakterület szervezi és felel működéséért. Az intézet létrehozhat központokat, laboratóriumokat, amelyek önálló egységként is működhetnek az egyetem keretén belül saját költségvetéssel. Az intézet megalakulása, felfüggesztése vagy átszervezése az intézetvezető javaslatára történik a kari tanács jóváhagyásával, egyetemi szenátusi határozat révén.

Az intézetek hatáskörébe tartozik a tantervek kidolgozása, a bértáblák és munkaköri leírások kidolgozása, a pénzügyi erőforrások kezelése, a saját költségvetés kidolgozása, a kutatási programok kidolgozása és gyakorlatba ültetése, együttműködési egyezmények kidolgozása más intézményekkel, programfejlesztés, kulturális

²⁵ Román megnevezése *departament*, jelentése azonos az angol nyelvű *department* kifejezés jelentésével. A magyarosítás során vitatott volt, hogy az *intézet* vagy *főigazgatóság* kifejezés kerüljön az új szerkezeti struktúra hivatalos nevébe.

²⁶ Értekezésem e fejezetében felhasználtam korábban megjelent tanulmányaim részleteit (Stark 2012a, 2012c).

²⁷ 1/2011-es Oktatási Törvény, 133. §; 7354/2011-es Szenátusi Határozat a BBTE intézeteinek megalakulásáról.

tevékenységek szervezése, országos és nemzetközi tudományos együttműködések megszervezése.

Az oktatási törvény 135. paragrafusa a nemzeti kisebbségek felsőoktatásával foglalkozik. A törvény újítása, hogy a multikulturális egyetemeken lehetővé teszi a tanulmányi nyelv/nyelvi tagozat²⁸ szerinti intézetekbe való tagolódást, vagyis közvetve a kisebbségi nyelvi autonómiát. Az így alakult intézetek egyetemi autonómiát élveznek az oktatási tevékenységek szervezésében. Az alacsonyabb létszámú kisebbségi intézetek fenntarthatóságát azzal oldják meg, hogy nagyobb fejkvóta (magasabb szorzó) jár a kisebbségi nyelven tanuló hallgatók után (135/5 §).

Intézetek alakulása a BBTE keretében belül

Az intézetalakulás folyamatát a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen végbemenő folyamat révén szemléltetem.

A multikulturális Babeş–Bolyai Tudományegyetem 21 karból²⁹ állt a 2011/2012-es egyetemi évben (az intézetek megalakulásának évében), a 21 kar keretében 93 tanszék működött. Az 1/2011-es Oktatási Törvény életbe lépése után – a multikulturális egyetemekre vonatkozó szabályozások értelmében – elkezdődtek az intézetekbe szerveződések főként a nyelvi kritérium alapján.

Számos helyen az intézetbe való szerveződés csak formálisan történt meg, ugyanaz a struktúra maradt, csak az elnevezés változott: tanszék helyett intézetre változott. Például a közigazgatás kar esetében megmaradtak a korábbi tanszékek, csak nevüket intézetté változtatták (s e kar esetében nem különült el a magyar és román vonal). A szociológia és szociális munkás kar esetében román tagozaton külön intézetté vált a szociológia és szociális munka szakcsoport, magyar vonalon pedig a két szakcsoport egy közös intézetbe tömörült. Hasonló helyzet tapasztalható a matematika és informatika karon (itt lehetőség nyílt külön német nyelvű intézet megalakulására is) (7354/2011-es Szenátusi Határozat).

Román vonalon az intézetalakulásban általában a specializálódás követhető nyomon³⁰ (pl. földrajz kar esetén három szakintézet alakult). Magyar vonalon kevésbé szakspecifikus intézetek alakultak, a kisebbségi intézmények esetében nem a

²⁸ Lásd: 23. lábjegyzet.

²⁹ Karok: Matematika és Informatika, Fizika, Kémia, Biológia és Geológia, Környezettudományok, Történelem és Filozófia, Pszichológia és Neveléstudományok, Politológia és Közigazgatás, Filológia, Film- és Színházművészet, Jog, Testnevelés és Sport, Közgazdaságtan, Európai tanulmányok, Szociológia és Szociális munka, Biznisz, Római katolikus teológia, Református teológia, Görög katolikus teológia, Ortodox teológia.

³⁰ Az intézetalakulás folyamatának bemutatása részletes bemutatását lásd: Stark 2012a.

szakosodásra, a specializálódásra fektetődött a hangsúly, hanem az önálló kisebbségi – magyar vagy német – nyelvű intézet megalakítására³¹. Például a biológia és kémia karon belül nem tudtak önálló német nyelvű intézetet létrehozni, ezért a biológia, kémia és földrajz karok egyesítésével alakították meg a német nyelvű intézetet³².

Az 1/2011-es Oktatási Törvény által adott lehetőségek révén átalakult a *Pszichológia és Neveléstudományok* kar szerkezete is: hét intézet alakult meg, ebből négy román nyelvű, kettő magyar nyelvű, egy pedig német nyelvű. Önálló román nyelvű intézetként megalakult a Pszichológia Intézet, a Didaktika Intézet, a Klinikai Pszichológia és Pszichoterápia Intézet, valamint a Neveléstudományi Intézet. A román tanulmányi vonalat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a kutatásra fókuszáló, nagyléptékű kutatási projekteket elnyerő Klinikai Pszichológia és Pszichoterápia Kar önálló intézetet alapított, a gyógypedagógia tanszék nem kívánt önálló intézetet alakítani, beolvadt a pszichológia intézetbe, a didaktikai intézet a tanárképző intézetből, a neveléstudományi intézet pedig a pedagógia tanszékből alakult. A magyar tagozaton más intézményi koncepció bontakozott ki: a gyógypedagógia itt is elveszítette önállóságát, csatlakozott a pszichológia intézethez, Alkalmazott Pszichológia Intézet néven. A pedagógia szak, a tanárképző részleg, valamint az óvodapedagógus- és tanítóképzők egyetlen intézetbe tömörültek, magyar nyelvű Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet néven. Hasonló elnevezésű német nyelvű intézet is alakult. A magyar nyelvű intézetben tehát egységes szervezeti keretbe került az óvodapedagógus- és tanítóképzés, pedagógia alapképzés, illetve tanárképzés- és továbbképzés. E folyamatot részletesen a IV.2. fejezetben mutatom be.

Noha a felsőoktatás területén elindult folyamatot az elemzők az (állami) kisebbségi felsőoktatási struktúra konzerválásának tekintik (Szikszai 2010), a kisebbségi (magyar, német nyelvű) intézetek szerveződése komoly lépést jelent mind az identitásképzésben, mind a területi, mind a nyelvi autonómia törekvéseiben.

³¹ BBTE keretén belül 17 magyar nyelvű intézet alakult a korábbi két magyar kar mellett (Veres 2012: 115). Ezek a következők: Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, Alkalmazott Pszichológia Intézet, Magyar Matematika és Informatika Intézet, Magyar Fizika Intézet, Magyar Kémia és Vegyészmérnöki Intézet, Magyar Biológia és Ökológia Intézet, Magyar Földrajzi Intézet, Magyar Közgazdaság- és Gazdálkodástudományi Intézet, Magyar Történelemtudományi Intézet, Magyar Filozófia Intézet, Magyar és Általános Nyelvészeti Intézet, Magyar Irodalomtudományi Intézet, Magyar Néprajz és Antropológia Intézet, Magyar Szociológia- és Szociálismunkás-képző Intézet, Színház és Televízió Kar Magyar Intézete, Református Teológia és Zenepedagógia Intézet, Didaktikai Teológiai Intézet, Római Katolikus Pasztorálteológiai Intézet. <http://www.ubbcluj.ro/hu/>

³² 7354/2011-es Szenátusi Határozat a BBTE intézeteinek megalakulásáról.

II.4. Kisebbségi pedagógusképzés³³

A pedagógusképzés, mint a kisebbségi oktatás makroszintű magyarázó tényezője, Romániában szigorúan szabályozott. Minden tanévben minisztériumi rendelet szabályozza, hogy mely intézmények jogosultak az illető évben pedagógusképzést folytatni (az akkreditációs feltételek teljesítésének függvényében). A rendelkezéseket az intézményi dimenzió bemutatásakor taglalom majd (IV.1. fejezet).

A kisebbségi pedagógusképzés az országos képzési rendszer alrendszerét képezi.

A kisebbségi pedagógusképzést bemutató munkák, kutatások – akárcsak más kisebbségkutatások – különálló, az előzményekre kevésbé építő kutatások, s megkockáztatható azt a kijelentés is, hogy hiányosak is. Például az erdélyi felsőoktatás jelentése a pedagógusképzés terén csak Murvai két munkájára támaszkodik (Muruvei 2000a, 2001), nem veszi figyelembe mások erre irányuló kutatásait (Péter 2012, Szabó K. A. 2006, Barabási – Antal 2008, Barabási 2006, 2007, 2008, 2009, Birta-Székely 2007, Szabó-Thalmeiner 2007, 2009, 2010, Baranyai – Szabó-Thalmeiner 2009, stb). (1999, 2000b, 2001, 2002, 2006, 2009) részletes kisebbségi oktatási jelentései is ritkábban jelennek meg más kutatók munkáiban.

A romániai pedagógusképzéssel foglalkozó kutatások eredményei vonatkozási pontként szolgálnak kutatásom számára. A román pedagógusképzést vizsgáló kutatások a képzési rendszer sajátosságainak bemutatását, megújítási lehetőségeit helyezik előtérbe (Iucu – Pănișoara 1999, 2000, Iucu 2004, Petrovici 2007, Șerbănescu 2009, 2011, Șerbănescu – Novak – Constantin 2013), illetve összehasonlítják a romániai pedagógusképzési rendszert Európa más rendszereivel (Zgaga 2007, Șerbănescu 2009, Șerbănescu 2011). Megjelenik irányvonalként a pedagógusi szakma professzionalizálódására való fókuszálás (Zgaga 2006, 2007, Avram 2009, Bumbuc 2009); továbbá a képzés tartalmának vizsgálata (Bocoș 2007, Niculescu 2001, Lăscoiu 2009).

A romániai magyar pedagóguskutatások részleges összefoglalását Keller (2004) munkájában olvashatjuk. Péter (2012) a közoktatási reform fogadtatását vizsgálta a pedagógusok körében; kutatása fontos támpontokat ad egy más szintű reform, a felsőoktatási reform elemzéséhez.

³³ Eme alfejezet terjedelmileg rövidebb a kutatás többi alapfogalmát taglaló fejezethez képest, mivel a témakört a kutatási rész dokumentumelemzésnél fejtem ki részletesen.

Birta-Székely (2007, 2012) a romániai (magyar) tanárképzés szerkezetét és tartalmát elemezte. A tanárképzés átmeneti helyzetét bemutatva az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának hiányára hívja fel a figyelmet a tanárképzésben, továbbá a tanárképzés futószalag jellegére: a felsőoktatási expanzió következtében a sok önköltséges helyen egyre többen szereznek tanári oklevelet (Birta-Székely 2012: 124).

Szabó-Thalmeiner (2007, 2009, 2010, 2017) a líceumi és főiskolai állami és tanítóképzést vizsgálta, összehasonlítva a tanárképzéssel. Kutatásának egyik részét képezi a pedagógusképzés tanterveinek elemzése is. Barabási (2006, 2008) az elmélet és gyakorlat integrációját vizsgálta a tanítóképzésben, a romániai és a magyarországi tanítóképzés rendszerét összehasonlítva. E kutatások a tantervek hiányosságai mellett rávilágítanak a pedagógusképzés elméletorientált jellegére, a hallgatók és oktatók pozitív viszonyulására a pedagógusképzéshez.

Barabási – Antal (2008) vizsgálódása során behatóan elemezte a pedagógiai-pszichológiai tárgyra fókuszáló tantervet, kihangsúlyozva a tantervi innováció szükségességét, melyet konkrét innovatív javaslatokkal is alátámasztott.

Baranyai – Szabó-Thalmeiner (2009) egy sajátos esetét vizsgálta a bolognai óvodapedagógus- és tanítóképzésnek, mégpedig a kiegészítő év³⁴ helyzetét. Azt vizsgálva, hogy mennyire hatékony az egységes tudást nyújtó pedagógusképzés, amely nem épít a meglévő tudásra³⁵, érintették a képzés tantervének elemzését is, rávilágítva arra, hogy a kiegészítő éves hallgatók esetében a tanterv nem jelent egyebet, mint a különböző szinteken és oktatási intézményekben folyó képzés tanterveinek összehangolását a bolognai tantervvel. A kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy át kell gondolni a képzés tartalmát, közelíteni a gyakorló pedagógusok igényeihez, hogy a bolognai oklevél megszerzése valódi továbbképzés szerepét tölthesse be.

2010-ben a BBTE oktatóiból szerveződött kutatócsoport az egyetemi szintre emelt óvodapedagógus- és tanítóképzés különböző aspektusaira koncentrált a hallgatók szemszögéből: a képzéssel való elégedettségre, a pedagógiai gyakorlatra, elmélet és gyakorlat viszonyára a képzésben, továbbtanulási szándékokra, munkaerőpiaci

³⁴ A romániai képzési rendszer 2011-ig lehetővé tette, hogy a főiskolai oklevéllel rendelkező hallgatók tanulmányaik „kiegészítésével, folytatásával” egy év alatt megszerezhessék a bolognai egyetemi (BA) oklevelet. Beiratkozásuk után a harmadévesekhez sorolódtak, s különbözeti vizsgákat tettek azokból a tárgyakból, melyek nem szerepeltek a saját főiskolai tantervükben. Sikeres államvizsga után egyetemi oklevelet szereztek, ezáltal megkapták a tanári besorolást, illetve jelentkezhetnek mesterképzésre.

³⁵ A kiegészítő képzésben résztvevő hallgatóknak már van egy főiskolai tanító-és óvóképzős oklevele, s legalább a hallgatók felének van egy középiskolai tanítói oklevele is. Viszont a képzés nem igazán differenciál, nem épít a hallgatók előzetes tudására, egységes követelményeket szab minden BA szakos hallgatóra, függetlenül attól, hogy első képzésben vagy kiegészítő képzésben vesz részt.

elhelyezkedési esélyekre (Szabó-Thalmeiner 2010, Stark 2010). 2011-ben az oktatók szemszögéből is megvizsgálták a problémát (Stark 2011a). A kutatási eredmények a bolognai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés elméletorientált jellegét emelik ki, a gyakorlati képzés háttérbe szorulását, a minőségi gyakorlati képzés megszervezésének problémáit.

Márton (2015) a középfokú és felsőfokú óvodapedagógus-és tanítóképzésben résztvevő erdélyi diákokat vizsgálta 2014/2015-ben. Vizsgálatában kiemelte az elsőgenerációs értelmiségi és elsőgenerációs pedagógus státuszukat, beazonosította a lakóhelyükhöz közeli intézményben diplomát szerző hallgatói csoportot. A vizsgált pedagógushallgatók tudatos szakmai elköteleződését emeli ki, akiknél az intézmény presztízse és saját magyar identitásuk megőrzése szerepet játszik. Márton elemzése szerint (2015) a kisebbségi magyar pedagógusképzés jó színvonalon és jó hangulatban zajlik, komolyabb tartalmi hiányosságok nélkül, jól felszerelt, de nem túl felhasználóbarát intézményekben.

A tanárképzést illetően ellentmondásos a kutatók álláspontja, Mandel szerint nem is beszélhetünk kifejezett tanárképzésről. „Romániában nem létezik kifejezett pedagógusképzés, csak tanítóképzés történik (melyet az elmúlt években középiskolairól egyetemi szintre emeltek), a tanárképzés pedig a különböző szakok (fizika, kémia, matematika, földrajz, társadalomtudomány, stb.) keretében néhány pedagógiai – pszichológiai – módszertani jellegű tárgy abszolválásával, óralátogatással és vizsgatanítás tartásával történik” (Mandel 2006: 158, Mandel 2007a: 107). A pedagógusképzés bírálatát Mandel (2007c: 154) vezetői interjúk adataival³⁶ támasztja alá. Ezt megerősíti Murvai már korábban említett gondolata, miszerint a tudósképzés nem válik kellőképpen szét a tanárképzéstől (Murvai 1999).

A TECERN kutatás keretében a pedagógusképzési rendszereket elemezték (Pusztai – Engler 2014), kiemelten a romániai képzési rendszert, kidomborítva hezitáló, megtorpanó jellegét.

A TESCEE I. és II. 2014 kutatócsoportja a romániai pedagógusképzést és a pedagógushallgatókat összehasonlító szemléletben elemezte más kisebbségi magyar

³⁶ Mandel (2007c: 154) idézi egy igazgató véleményét: „a tanárok nagy része pedagógiai gyakorlat nélkül, felkészületlenül kerül alkalmazásba, anélkül, hogy olyan alapvető dolgokat megtanulnának, mint amilyen a napló kitöltése, óraterv-készítés, az idő beosztása, a fegyelmezés(...), ezért nagy feladatok hárulnak a továbbképzésre.” „A pedagógusnak a tudományos (ki)képzése megerősödött Romániában; a szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült” (Mandel 2006: 59), „a fiatalon végzett pedagógusok teljesen... analfabéták a katedrán. Nem tudják, hogy mit kezdjenek a gyerekekkel” (Mandel 2006: 77).

pedagógusképzési rendszerekkel és pedagógushallgatókkal (Dusa 2014, Márkus 2015, Stark 2015a, 2015b, 2015c, Barabási 2015).

II.5. Kisebbségi tanulási útvonalak

II.5.1. Tanulási útvonalak a kutatások tükrében

A szakirodalomban a tanulói utak, tanulási útvonalak, oktatási útvonalak, iskolai életutak, iskolai életpálya, tanulói pályautak megnevezésekkel találkozunk³⁷. A tanulói utak alatt általában „az iskolarendszeren átvezető, nagyrészt a rendszer által a tanulók számára kijelölődő különböző oktatási szinteket érintő útvonalakat értjük”, mely elsősorban a formális oktatásra vonatkozik, a tanulási utak pedig a különböző tanulási formákban való részvételt jelentik, formális és nonformális tanulási szintereket, kiegészítve a formális oktatást (Imre 2010: 53). Az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő tanulási útvonalak az iskolai életútra vonatkoznak, amelyek Papp szerint (2012a) makro és mezo szinten ragadhatóak meg.

Boudon „az iskolai életutat átmenetek sorozataként fogja fel, amikor az egyes iskolai szakaszok végén a tanulónak és családjának döntenie kell a továbbtanulásról és az iskola megválasztásáról. A magasabb szinten való továbbtanulás vagy a tanulmányok befejezése egy racionális döntés eredménye, amely alapvetően az anyagi helyzet és a remélt eredmény (pl. piacképes tudás, jobb munkahely) által meghatározott költség-haszon modellben születik (másodlagos tényező)” (Boudon 1974; idézi Csata 2004a: 107–108.). A magasabb iskolai szintek irányába haladva a hangsúly áthelyeződik a másodlagos hatásokra az iskolai egyenlőtlenségek magyarázatában, Csata (2004a: 107–108) ezt a modellt racionális cselekvési modellnek nevezi el. Az iskolai életút a különböző iskolai szintek közötti átmenetek folyamataként értelmezhető. Bukodi (1998: 160) értelmezési keretében a hangsúly a továbbtanulási döntésekre helyeződik, megközelítésében az iskolai hierarchiát „döntési fához” hasonlítja, amellyel kapcsolatban azt vizsgáljuk, hogy az egyes elágazási pontokon a továbbtanulási döntések meghozatalában milyen szerepe van a családi háttérnek.

A szakirodalomban használt kifejezések közül értekezésemben a **tanulási útvonalak** kifejezést használom a továbbiakban, azt az iskolai életutat érve alatta, mely

³⁷ Értekezésem e fejezetében felhasználtam korábban megjelent tanulmányaim részleteit (Stark 2013f, 2014c, 2015a).

különböző szakaszokból/szintekből tevődik össze, s minden szakasznál egy döntési helyzet elé állítja a tanulót.

A tanulási útvonalak esetében a munkaerő-piaci relevancia az egyik központi kérdés, ezért e tanulási útvonalak kérdése gyakran a képzési kínálat átalakulása és az eredményesség (Imre 2006; 2010), illetve ehhez kapcsolódóan a lemorzsolódás³⁸ és iskolai kudarc problémakörében jelentkezik (Fehérvári 2012)³⁹. Cărtână (2000: 111.) romániai viszonylatban rávilágít arra a lemorzsolódást illetően, hogy az átalakuló oktatási szerkezet és a munkaerő-piaci kereslet közötti diszkrépancia, valamint a kötelező oktatás általános iskolai szintre való csökkentése miatt megnövekszik az iskolából kimaradók aránya is⁴⁰.

A családi származás hatását vizsgálva a felsőfokú tanulási útvonalaknál az apa végzettségét mutatták ki befolyásoló tényezőnek (Veres 1998; Péter 2000), továbbá megállapították, hogy „az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeinek mobilitási esélye meglehetősen alacsony, amit komoly értelmiségi tehetség-utánpótlási gondként értékelnek a szakemberek” (Veres 1998: 7).

Csata (2004a: 124) vizsgálata szerint a származás (képzettségi háttér és vagyoni helyzet) meghatározó ereje az iskolázottsági esélyek magyarázatában az alacsonyabb iskolai szintektől a magasabbak irányába csökken. Ugyanakkor a továbbtanulás magyarázatában a középiskolai szinten a vagyoni helyzetnek, a felsőfokú szinten pedig a képzettségi háttérnek van elsőrendű szerepe. Mind a középiskolai, mind az egyetemi továbbtanulásban egyre hangsúlyosabb relatív szerepet kap a vagyoni helyzet. A képzettségi háttér szerepe az egyes szinteken belüli differenciálódásban játszik fontos szerepet: a magasabb képzettségi háttérű fiatalok egyre inkább választanak szakiskola helyett líceumot, főiskola helyett egyetemet.

Papp (2012a: 14–15) szerint a munkaerő-piaci relevancia mellett kisebbségi környezetben a tanulási útvonalak kérdést áthatja még a többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus, ezért a képzési kínálat és az eredményesség, lemorzsolódás mellett a kisebbségi kérdés a másik irányvonala a tanulási útvonalak területének. A kisebbségi tanulási útvonal kérdése több esetben a roma kultúrára vonatkozik, viszont a határon túli kisebbségi helyzet is megjelenik (Papp

³⁸ *Tanulási utak és lemorzsolódás (2012). Kutatási jelentés. Kézirat. TÁRKI-TUDOK.*

³⁹ Számos tanulmány a roma fiatalok lemorzsolódásával foglalkozik a tanulási útvonalak témakörében, ezeket nem emeltem be a szakirodalmi összegzésbe: Papp 2008a, Németh 2008, Pásztor 2017.

⁴⁰ 1998-as adatok szerint ez a líceumi oktatásban 4,2 százalékos, a szakiskolai képzésben 5,6 százalékos, a posztliceális képzésben pedig 8,4 százalékos lemorzsolódást jelentett (Cărtână 2000:111).

–Csata 2013). Az anyanyelvi oktatási alrendszer összes szintjével rendelkező kisebbségek esetében az útvonalak kisebbségi pályákon is végigfuthatnak, ezeket a kisebbségi pályákat mutatjuk be a következő alfejezetben.

II.5.2. Kisebbségi tanulási útvonalak

A többségi-kisebbségi viszony, illetve az etno- és kisebbségpolitikai kontextus függvényében Papp (2012 a: 14–15, 2012 b: 405) két jellegzetes tanulási útvonalat emel ki⁴¹. Az egyik végletet a *tisztán kisebbségi tanulmányi útvonal*⁴² képezi, amikor az egyes iskolai szintek közötti átmenetek folyamatosan a kisebbségi képzést preferálják. A másik végletet pedig a *többségi útvonal* képezi, mely az asszimiláció lehetőségét hordozza magában. Sorbán – Dobos (1997) szerint a többségi tannyelvű iskolaválasztás az asszimiláció egyik csatornájának tekinthető. A határon túli magyarok körében végzett vizsgálatok egyik közös jellemzője, hogy az iskolaválasztást az asszimiláció egyik dimenziójaként kezelik, s a többségi iskolaválasztást az eredeti identitást gyöngítő gyakorlatként tekintik (Gyurgyik 2002). Az asszimiláció fogalmát a kisebbségi közösséghez fűződő nyelvi, kulturális azonosságtudatot megrajzoló kötelékek lazulásának, átértékelésének vagy megszűnésének folyamataként, a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépések sorozataként (esetenként lezárásaként) határozzák meg (Sorbán – Dobos 1997).

A tisztán kisebbségi útvonalak az érdekvédelmi szervezetek figyelmének központjában állnak, a többségi útvonalakat a nemzetvesztés retorikájával társítják (Papp 2012a: 15). A vegyes, váltó oktatási útvonal a szülők tudatos iskolaválasztási stratégiájának részét képezheti az alsóbb oktatási szinteken, felsőbb szinteken pedig jobbára a szakkínálat egyoldalúsága, szegényessége eredményezhet tannyelv-váltást.

Papp szerint (2012a) a kisebbségi oktatási útvonal a rendszerváltás után négyszeresen kiszélesedett Romániában, s jelenleg a magyar nyelven tanuló korcsoport mintegy fele a romániai magyar nyelvű felsőoktatásban tanul tovább. E kisebbségi oktatási útvonal az érdekképviselői szervek programjaiban is szerepel („Anyanyelvű oktatást az óvodától az iskoláig/egyetemig!” szlogenek). A kisebbségi útvonal megvalósulását az intézményi konglomerátumok is erősítik (63/2 §), az oktatási törvény

⁴¹ Értekezésem e fejezetében felhasználtam korábbi tanulmányaim részleteit (Stark 2013f, 2014c, 2015a).

⁴² A szerző egy másik tanulmányában a következő szinonimát használja a kisebbségi tanulási útvonalakra: etnikai anyanyelvi iskolai útvonal (Papp 2012b)

lehetőséget teremt arra a kisebbségi oktatás esetén, hogy egyetlen jogi intézménybe vonják össze óvodától liceumig a magyar tagozatot.

ISCED 1, 2	ISCED 3	ISCED 5, 6	Iskolai út jellege	Megjegyzés
		Magyar	Kisebbségi útvonal	Etnikai revival
	Magyar			
		Nem magyar nyelv	Részleges- kései többségcentrikus	Pragmatizmus Szakkínálat szűkösége
Magyar				
		Magyar	Részleges, váltó - kisebbségcentrikus	Ritka
	Nem magyar nyelv			
		Nem magyar nyelv	Részleges többségcentrikus	Asszimiláció perspektívája
		Magyar	Részleges kisebbségcentrikus	Ritka
	Magyar			
		Nem magyar nyelv	Részleges, váltó többségcentrikus	Ritka
Nem magyar nyelv				
		Magyar	Részleges, kései kisebbségcentrikus	Ritka
	Nem magyar nyelv			
		Nem magyar nyelv	Többségi útvonal	Asszimiláció perspektívája

1. ábra: Kisebbségi tanulási útvonalak (Forrás: Papp 2012a: 15)

Természetesen a tisztán kisebbségi oktatási útvonalak mellett *vegyes nyelvű oktatási útvonalakkal* is találkozunk, egyre gyakoribb a jelenség, hogy a szülő úgy dönt, hogy az oktatási szint valamelyik szakaszán román tannyelvű iskolába írhatja a gyermeket, hogy „tanuljon meg a gyerek románul” (Sorbán 2012).

E vegyes útvonalak ellen szervezett kampányok jelennek meg. Például 2011-ben Péntek János nyelvészprofesszor juttatott el levelet a magyar szülőkhöz különböző fórumokon, s levelében a magyar nyelven történő tanulás fontosságát hangsúlyozza, illetve a román nyelven folytatott tanulmányokról kialakult sztereotípiákat bontja le (Péntek 2012: 2–3). Másik példaként a Romániai Magyar Demokrata Szövetség 2012-es és 2013-as „Minden magyar gyermek számít!” című kampányát említhetem meg. E kampány arra kívánta biztatni a magyar vagy etnikai szempontból vegyes családokat, hogy gyermekeiket magyar iskolába, magyar osztályba írássák (Kiss J. 2012; <http://rmdsz.ro/page/minden-magyar-gyermek-szamit-beiskolazasi-tajekoztato-kampany>). A kisebbségi iskolaválasztási útvonalak esetében a kutatók nagy jelentőséget tulajdonítanak az első szintnek, az óvodának. Statisztikai adatok alapján a magyar nyelvű óvodáztatás növeli a magyar nyelvű iskoláztatás esélyét.

Szakirodalmi tájékozódásom során újszerűnek találtam a tanulási útvonalaknak ezt a megközelítési módját. Egy korábbi tanulmányban is felfedeztem ezeket a tanulási útvonalakat, más fogalomhasználattal: Sorbán – Dobos (1997) az iskolaválasztást és az iskoláztatás nyelvét – saját fogalomhasználatomban a tanulási útvonalakat – az asszimilációs folyamatok tükrében vizsgálták a Kárpát-medencében, lévén, hogy az iskola a nemzeti identitás (újra)termelésének egyik kerete. Tanulmányukban az „iskolaválasztási gyakorlat” fogalmát használják arra, amit saját fogalmi keretemben Papp alapján (2012a) tanulási útvonalnak nevezek. A kisebbségi útvonalak „magyar tannyelvű kezdésként jelentkeznek”, a tisztán kisebbségi útvonalak „magyar iskolába járó gyermekek” néven jelennek meg. A tiszta útvonalak fogalmával „egynyelvű folyamatos iskoláztatásként” találkoztam. A többségi útvonalak „román tannyelvű kezdésként” jelennek meg, a tisztán többségi útvonalak pedig „román iskolába járó gyermekeként”. A váltó útvonalak változatai is megjelennek „román iskola irányába váltó átíratási gyakorlatként”: (1) „magyar nyelvű kezdés, majd a román tannyelvű iskolába történő váltás mint beiskolázási gyakorlat”, (2) „román tannyelvű kezdés után a magyar iskolába történő váltás” (Sorbán – Dobos 1997).

II.5.2.1. Kisebbségi tanulási útvonalak és iskolaválasztás a kutatások tükrében

A vizsgálódásokban megjelennek a magyarországi kisebbségi tanulási útvonalak. Imre (2003) a nemzetiségi oktatásban kirajzolódó tanulási utakat vizsgálta (cigány tanulók esetében), Marián – Szabó (2003) a kisebbségi oktatás magyarországi intézményi környezetét elemezve érintette a kisebbségi tanulási útvonalak kérdését. Saját

vizsgálódásomban a romániai magyar (kisebbségi) tanulási útvonalakkal foglalkozom kiemelten, de érintem még a kárpátaljai és vajdasági kisebbségi tanulási útvonalakat.

Kevesebb tanulmány foglalkozott a romániai magyar iskolaválasztással, iskolázottsággal, tanulási útvonallal. Egy 1997-es tanulmány – bár más fogalmi apparátust használ, nagyon jó kiindulópontot szolgáltatott tervezett vizsgálatom számára. Sorbán – Dobos (1997) a többségi tanulási útvonalakat választó gyermekeket és családjaikat vizsgálta, a kisebbségi útvonalat választókat csak kontrollcsoportnak alkalmazta.

Sorbán – Dobos (1997) kutatásának következtetései szerint a családok iskolaválasztási gyakorlatát nagymértékben meghatározza a szülők iskoláztatásának nyelve, tehát a kisebbségi vagy többségi tanulási útvonalak a szülők tanulási útvonalainak áthagyományozódásai. A beiskolázási gyakorlat újratermelési folyamatként értelmezhető, mivel mind a kisebbségi, mind a többségi nyelvű iskolaválasztás fenntartja és folyamatossá teszi önmagát. Ennek az újratermelési folyamatnak a mentén újratermelődik a többségi nyelv társadalmi presztízse ugyanúgy, mint kisebbségi nyelv térvesztése. A többségi, illetve a kisebbségi tanulási útvonal (Sorbán – Dobos 1997-es fogalomhasználatában „tannyelvű iskolaválasztás”) visszahat a családi nyelvhasználatra, és elindítja a két nyelv , valamint a két kulturális viszonyrendszer közötti szerepcserét. A kutatók nézőpontja szerint ha a többségi tannyelvű iskolaválasztást a kisebbségi kulturális viszonyrendszerből való kilépésnek fogjuk fel, nagy valószínűséggel megbecsülhető, hogy ezt a kilépést továbbiak követik majd a nyelv használatban és a kisközösségek szintjén.

A tanulási útvonalak (iskolaválasztási gyakorlat) vizsgálata rávilágított arra is, hogy a vizsgált családok mindennapi életszervezésében nagy szerepe van a kisközösségeknek (tágabb rokonság, barátok, munkatársak), e kisközösségek nagymértékben befolyásolják a családok szintjén születő döntéseket a vallott értékek és hagyományok alapján.

Sorbán – Dobos (1997) szerint a többségi tannyelvű iskolaválasztással a legerősebb összefüggést a *vegyes házasságok* mutatják. Ezt követi a *szűkebb társas közeg*, a baráti kör, majd az *iskoláztatás nyelve* és a *munkatársi közösség*. A mikroközösségek (család, iskola, barátok) meghatározó jellegét emelik ki a kutatók, amelyek természetes közegét jelentik a kisebbségi kultúra átértékelésének. A szűkebb társas környezeteknek nagyobb szerepük van az identitás változásban vagy identitás

megőrzésben, mint az adott település tudományosan definiált tömb- vagy szórványjellegének.

Csata (2004b) vizsgálta, hogy Erdélyben az iskoláztatással kapcsolatos döntések mögött milyen szociológiai háttérmechanizmusok működnek, milyen tényezőktől függ, hogy az iskolakezdekor a szülők milyen tannyelvű iskolát választanak, vagyis milyen tanulási útvonal követhető nyomon. Az iskolaválasztás szociológiai dimenzióinak elemzése alapján Csata (2005) a következőket emeli ki a többségi tanulási útvonal választásában: a magyarok településszintű alacsony aránya, vegyes házasság, szülők többségi tanulási útvonala⁴³, a magyar intézményi tevékenységekből való kimaradás, illetve a kisebbségi baráti – munkatársi hálózatok leépülése. Kiemeli még, hogy a családi mikrokörnyezet etnikai meghatározottsága fokozatosan csökken (vö. Sorbán – Dobos 1977-es vizsgálata), s egyre inkább a formális intézményi szféra szerkezeti sajátosságai határozzák meg.

Papp szerint (2012b: 404) az alacsony családi háttérindex a kisebbségi tanulási útvonal választása terén kevésbé tudatos szülőket eredményez, ami a többségi tanulási útvonal választását generálja. Ezt tetézik a vegyes házasságok, illetve a generációk közötti esetleges nyelvcsere folyamatok.

A kisebbségi oktatást magyarázó tényezők modelljének analógiájára Papp (2012b: 411) rendszerezte az iskolaválasztást befolyásoló tényezőket:

6. táblázat: Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők (Forrás: Papp 2012b: 411)

	Makroszintű	Mezoszintű	Mikroszintű
Etnikailag semleges	Jogi környezet Elszámoltathatóság és iskolai autonómia Iskolaszervezet sajátosságai (horizontális és vertikális inklúzió) Település sajátosságai	Minőség kérdése (pedagógusok felkészültsége, iskolán kívüli tevékenységek, alternatív programok) Iskola helyi presztízse Iskola közelsége Iskola felszereltsége Toborzás, önreklám	Család szocio- ökonómiai háttere és kihatása az iskoláztatásra (PISA) Családi minta/hagyomány Gyermek döntése (magasabb szinteken) Kortárs csoport hatása, óvodai szociális hálók Informális hírsatornák

⁴³ eredeti szövegben: szülők román nyelvű képzése

Etnicitással összefüggő	Magyar nyelv presztízse Normatív finanszírozás (kisebbségi iskolák – plusz normatíva) Település etnikai aránya Oktatási-nevelési támogatás	Romák aránya	Vegyes házasság Családi nyelvi stratégiák (államnyelv, karrierutak)
--------------------------------	--	--------------	--

A 6. táblázatban felvázolt koncepció szerint (Papp 2012b: 411–412) az iskolaválasztás tényezőit egyrészt makro- (az oktatási rendszer egészével kapcsolatos motiváció), mezo- (iskolához szorosan kapcsolódó tényezők) és mikroszinten (egyéni döntések hátterében meghúzódó motivációk) lehet értelmezni, másrészt megkülönböztethetőek az etnicitással, azaz kisebbségi oktatással összefüggő tényezők.

Papp (2012b: 399–402) az iskolaválasztás jelentőségét két modell segítségével reprezentálja a 7. táblázat szerint:

7. táblázat: Az iskolaválasztás makromodelljei (Forrás: Papp 2012b: 399–402 nyomán – saját szerkesztés)

Iskolaválasztási modell	Jellemző	Előny	Hátrány
Közgazdasági-piaci modell	Munkaerőpiaci relevancia Hasznosság	Versengés Teljesítménynövelés	Polarizáltság Erőteljes szegregáltság
Szociológiai-pedagógiai modell	Méltányosság Hozzáadott pedagógiai érték	Méltányosság	Korlátozás által emberi jogok sértése

A gyakorlatban sokféle kevert modell létezik, kisebbségi vonatkozásban a tömbmagyarságban érvényesülnek mind a piaci, mind a szociológiai modellek, szórvány kontextusokban intenzívebben jelen vannak az oktatás nyelvvel kapcsolatos megfontolások is (Papp 2012b: 403). A kisebbségi iskolaválasztás egy közösségi⁴⁴ és egy méltányossági⁴⁵ mozzanattal is bír.

⁴⁴ Közösségi mozzanat: az anyanyelvi oktatás egyik olyan intézményrendszerként tételeződik fel, mely a kisebbségi közösség hosszabb távú fennmaradását is szolgálja (Papp 2012b: 403).

⁴⁵ Méltányossági mozzanat: a kisebbségi összes tagjának iskoláztatását fel kell vállalni. Az anyanyelvű oktatás melletti elköteleződés interetnikus közegben együtt jár a szűkösebb oktatási választási lehetőségekkel (Papp 2012b: 403).

Bár a kutatásokban többnyire nem jelenik meg a tanulási útvonalak kifejezés, ide soroltam azokat a kutatásokat, amelyek az erdélyi magyar fiatalok iskolaválasztását vizsgálják valamilyen szemszögből.

Papp 2005-ben 1950 erdélyi, érettségi előtt álló fiatalot kérdezett meg, olyan fiatalok kerültek a mintába, kik a kisebbségi tanulási útvonalat választották. E középiskolások 71,2 százaléka elméleti osztályokba, 28,8 százaléka szakközépbe járt. (Papp 2007: 163). A szülői háttérrel vizsgálva megállapította, hogy az iskolarendszer gyakorlatilag reprodukálja a társadalmi egyenlőtlenségeket, s nem enged teret a mobilitásnak⁴⁶. A fiatalok továbbtanulási útvonalait vizsgálva (itt már megjelenik a saját fogalomhasználatomhoz köthető „út” kifejezés) Papp (2007: 176) megállapítja, hogy a hazai és a külföldi tanulást választó diákok között nincs jelentős statisztikai értelemben vett eltérés. Ebben az értelmezésben a Magyarországon (és más külföldi helyen) való továbbtanulás szándéka csak egy lehetséges út a kiszélesedett felsősoktatási piacon, és nem az „agyelszívás” része.

A továbbtanulás nyelvét vizsgálva Papp (2007: 180–181) megállapította, hogy a fiatalok elsősorban a magyar nyelvet jelölték meg (86,4%), vagyis folytatják a kisebbségi tanulási útvonalat, ám a megjelenik a többségi nyelvre váltó tanulási útvonal is (39,7%), illetve megjelennek a nemzetközi idegen nyelvre váltó útvonalak is (angol - 29,9%, német - 10%). A tanulás nyelvei közötti összefüggéseket vizsgálva a kutató arra a következtetésre jut, hogy az erdélyi fiatalok az anyanyelv mellett felismerik az idegen nyelv fontosságát is, ám ez a felismerés a nyelvek „kvázi” kizárásával történik: „aki magyarul akar tanulni, az kevésbé szeretne románul és németül tanulni, ám aki angolul szeretne tanulni, az nagy valószínűséggel németül is és románul is tanulna” (Papp 2007: 181).

A Kárpát-Panel kutatás adatai azt tükrözik, hogy az iskolai szinteken felfelé haladva egyre kevesebben tanultak magyarul: míg az általános iskolát végzett népesség több, mint 80 százaléka tanult anyanyelvén, a líceumi szinten ez az arány 60 százalék, a felsőfokú oktatásban pedig 40 százalék alá esik (Csata – Kiss – Veres 2007: 28).

Csata (2005) a beiskolázási adatok elemzése alapján megállapította, hogy a magyar nyelven tanulók minden képzési szinten alulreprezentáltak a korosztályonkénti

⁴⁶ „A szakközépiskolába leginkább azok kerülnek, akiknek egyik szülője legfeljebb szintén szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik, míg az elméletibe az ennél magasabb végzettséggel rendelkezők gyerekei kerülnek, így a gyűjtőhelyként, vagy parkoló pályaként szolgáló szakoktatás társadalmi megítéltsége szintén alacsonyabb lesz (Papp 2007: 163)

arányukhoz képest, bár a magyar nyelvű képzést biztosító iskolák száma összhangban van a magyar kisebbség arányával a romániai népességben belül.

Csata (2004a: 103) utal egy 1999-ben Erdély úgynevezett „elit-líceumaiban” végzett vizsgálat eredményeire, mi szerint a vizsgált tanintézmények magyar hallgatóinak több, mint egynegyedének apja felsőfokú oklevéllel rendelkezik, miközben a román diákok esetén ez az arány meghaladja a negyven százalékot. A szerző érvelése szerint a különbség mögött a kommunista rendszer magyarokkal szembeni megszorító oktatáspolitikájának hatásai találhatók, minek következtében a magyar szülők a magasabb végzettségi szinteken alulreprezentáltakká váltak. Egy 2001-ben végzett további elemzés⁴⁷ adatai ugyanakkor arra hívják fel a figyelmet, hogy az alacsonyabb státusú középiskolai képzési szintek (szakközép- és szakiskola) irányába haladva ezek az esélyhátrányok csökkennek, a felsőoktatásban már kifejezetten javulnak (Veres 2008: 20).

A kutatók felvetik a kérdést, hogy „a magyar iskolák és szereplői esetében előfordulhat-e, hogy bizonyos hatásokra másképp tudnának reagálni, mint a többségi iskolák”. Retorikusabban fogalmazva: „a kisebbségi iskolai lét ajándék avagy teher?” A válaszuk szerint mind ajándék, mind teher: a tanulók terheltsége vagy a háttérintézményekben való részvétel szempontjából inkább hátrányos, más esetekben pedig, mint például az egyházi oktatásban lehetséges tervezés, inkább előnyös (Papp 2007: 124).

Az amúgy szlogenként kiemelt anyanyelvi oktatás eredményességét, a kisebbségi érdekképviseltek oktatásba vetett hitét legitimálja Papp (2010, 2012a) fejtegetése a PISA vizsgálatok kapcsán⁴⁸. Vizsgálódásában arra a kérdésre keresi a választ, hogy az anyanyelven zajló oktatás, vagy az államnyelven történő beiskolázás eredményez magasabb kompetenciákat?

A nemzetközi kompetenciavizsgálatok alapján Románia a leggyengébben teljesítő európai országok közé tartozik. Szikszai szerint (2010: 11) a kisebbségi, azaz magyar nyelven tanulók eredményei nem térnek el pozitív irányban az országos trendektől. Ogbu (1978) úgy véli, a kisebbségi fiatalok gyengébb iskolai teljesítménnyel rendelkeznek, de ez nem genetikai adottság, hanem az iskolai környezet és motivációs attitűdök ötvözeté. E megállapításnak ellent mondanak Papp elemzései (2012a: 18),

⁴⁷ A vizsgálat a Max Weber Szakkollégium keretében történt; a magyarul tanuló erdélyi középiskolás diákokra iskolai szint és életkor szerint reprezentatív, 750 fős mintán készült (Csata 2004: 104).

⁴⁸ A vizsgálatok Szlovákiára, Romániára és Szerbiára térnek ki, de elemzésemben csak a romániai tanulók eredményeire utalok.

amikor a 2006-os PISA vizsgálatok nemzetiség szerinti elemzése (otthon magyarul beszélők) alapján kiemeli azt a tényt, hogy az anyanyelven tanuló romániai kisebbségi magyarok mindegyik kompetencia területen (szövegértés, matematika, természettudomány) jobban teljesítettek, mint az államnyelven tanuló nemzetiségi társaik. Ugyanakkor a magyar nyelvű képzésben részt vevők Romániában jobban teljesítettek a többségi nemzet fiataljaihoz képest. A 2009-es vizsgálatok eredményeit elemezve Papp arra a megállapításra jutott, hogy vélhetően „etnikai és nyelvi szempontból egyre szelektívebbé (pilléresedetté) vált a rendszer: a magyar nemzetiségűek általában jobban teljesítettek a román fiatalokhoz képest, ugyanakkor nagy mértékben megnőtt a szakadék az etnikai reprodukciót képviselő anyanyelvi oktatásban résztvevő, illetve az asszimilációs iskolai útvonalnak tekintett, többségi nyelven tanuló magyar fiatalok között” (Papp 2012a: 18–19). Ez a kisebbségi tanulási útvonal sikerét tükrözi, hisz a magyar nyelvű képzésben részt vevők jobban teljesítenek, mint társaik. Ám ez a kicsivel jobb teljesítmény elég gyenge az európai átlaghoz képest

II.5.2.2. Kisebbségi tanulási útvonalak és nyelvpolitika

A kisebbségi tanulási útvonalakkal szorosan összefügg a nyelvpolitika kérdése is. A nyelvpolitikát azért emelem ki, mert egyik markáns megnyilvánulási terepe épp az oktatás, mely a többség nyelvét hivatott intézményesíteni. Egy kisebbségi közösség megmaradását, nyelvének megőrzését négy tényező határozza meg (Cserniczkó 2010: 12):

- (1) demográfiai faktor: beszélők, akik fenntartják a nyelvet;
- (2) hasznossági tényező: helyzetek, színterek, ahol a nyelvet gyakorlati célokra használni lehet;
- (3) politikai feltétel: jogok, melyek biztosítják a nyelv használatának lehetőségét;
- (4) szimbolikus érték: a beszélők szándéka, hogy használni is akarják a nyelvet.

A kisebbségek oktatása kapcsán – a Közös Európai Referenciakerethez hasonlóan – Ferenczi (2012: 71) három fontos nyelvi jogot különböztet meg: (1) „az anyanyelv használatának a jogát, (2) az állam hivatalos nyelve elsajátításának jogát, (3) valamint egy idegen nyelv szabad választásának és tanulásának jogát”. A nemzeti kisebbségek általában az első értelemben használják a nyelvi jogok kifejezést, megfelelkezve arról, hogy ugyanolyan fontos nyelvi joga a kisebbségnek az államnyelv és idegen nyelv megtanulása, mint az anyanyelven való tanulás. Románia „régí”,

84/1995-ös Oktatási Törvényének⁴⁹ 118. § értelmében a nemzeti kisebbséghez tartozó személyeknek joguk volt az anyanyelven való tanulásra minden szinten és formában, illetve azokban az oktatási típusokban, ahol elegendő rá a kereslet. Tehát teljes kisebbségi tanulási útvonalat biztosított a rendszer a dokumentumok szintjén. Az „új”, 1/2011-es Oktatási Törvény ezt már leszűkítette csak a közoktatás minden szintjére, típusára és formájára. A helyi szükséglet szerint (a szülők és tutorok kérésére) anyanyelvi csoportok, osztályok vagy oktatási intézmények hozhatók létre (84/1995-ös törvény 118/2 §, 1/2011-es törvény 45/2 §).

Ferenczi (2012) felhívja figyelmet, hogy a nyelvi jogban benne foglaltatik az államnyelv második nyelvként való elsajátításának joga. A romániai magyar kisebbség esetén a nyelvi jogok vonatkozásában a 84/1995-ös oktatási törvény szerint a román nyelv oktatása a kisebbségek számára elemi tagozaton sajátos tanterv szerint történt (tehát második nyelvként), a gimnáziumban és líceumban viszont a román tagozatával azonos tantervek szerint, azaz anyanyelvi szinten (120/1 §). Az 1/2011-es Oktatási Törvény előírásai alapján a román nyelv oktatása sajátos tanterv alapján történik az egész oktatási rendszerben, nemcsak az elemi tagozaton (46/2. §), tehát itt már érvényesül az államnyelv második nyelvként való elsajátítási joga (vö. Ferenczi 2012). De azért megmaradt egy kiskapu a román nyelv román tagozattal azonos tantervének alkalmazására, vagyis anyanyelvi szinten való oktatására (46/3 §): ha a szülő vagy gyám, vagy a nemzetiségi parlamenti képviselő kérvényezi, akkor a román tannyelvű oktatás előírásai maradnak érvényesek.

A nyelvi jogok kérdéséhez kapcsolódó állandó dilemma a történelem és földrajz tárgyak oktatása, melyet a legtöbb országban csak a többség nyelvén lehet oktatni. E tárgyak nemzeti nyelven való oktatása a tér és idő nemzetiesítését, a szüntelen nemzetállami kontroll alatt tartását testesíti meg (Papp 2012a: 10). Általános jelenség, hogy a történelem oktatás célját a nemzeti kultúra előtérbe helyezése képezi, a nemzeti történelemre való fókuszálás a többszörös örökséggel szemben (Prochaska 1990, idézi Raveaud 2003). Egyes oktatási rendszerekben a történelem mellett a földrajz, zene és művészeti tantárgyak programjaiban is tükröződnek a nemzeti kisebbségi jegyek (Raveaud 2003). Romániában az új oktatási törvény lehetővé teszi a történelem és földrajz magyar nyelvű oktatását. A régi törvény előírásai szerint csak elemi tagozaton

⁴⁹ Romániában 16 évig a 84/1995-ös oktatási törvény volt életben, ezt váltotta fel az 1/2011-es törvény. Fejtegetésemben a gördülékenység kedvéért „régí” és „új” oktatási törvénynek nevezem e dokumentumokat.

zajlott magyarul a történelem és földrajz oktatás, az új oktatási törvény szerint a történelem és földrajz oktatása nemcsak elemi tagozaton, hanem az egész oktatási ciklusban anyanyelven zajlik. Ugyanakkor a zene tantárgyi programokban is megjelenik a kisebbségi kultúra megőrzésére való törekvés a sajátos dalanyag révén⁵⁰.

II.5.3. Kisebbségi tanulási útvonalak a felsőoktatásban

A felsőoktatási tanulási útvonalak az erdélyi diskurzusban főként a magánegyetemi hálózat kiépítése körül, valamint a Bolyai egyetem körül csoportosulnak.⁵¹ A Bolyai egyetem az erdélyi, önálló, állami finanszírozású magyar felsőoktatás szimbólumává nőtte ki magát (Tonk 2012: 74), a közösségi-etnikai szimbólumok tárába került (Magyari 2012: 51). E diskurzus bemutatására nem vállalkozom értekezésemben, egyetlen vonatkozását emelem ki, amely fő témát, a pedagógusképzést is érinti. Az önálló kisebbségi egyetemi törekvések között (elnagyolt) elképzelésként megjelent a Kolozsvár-centrikusság mellett a regionális, székelyföldi egyetem gondolata. Magyari szerint (2012: 56) az egyetemalakítási diskurzusokban gyakran megjelent, hogy „a Székelyföldet, amely annyi magyart ad Erdélynek, megilleti a saját egyetem.” Témám szempontjából ez azért releváns, mert a székelyföldi egyetem a diskurzusnak java részében csak *tanárképző* egyetemenként jelent meg, érvként a székelyföldi barátságos környezet és a krónikus tanárhiány jelent meg (Bíró 1995), tehát felvállaltan szerényebb, ám a kisebbségi oktatás jövője szempontjából fontos projektként.

A diskurzus másik irányát – a magánegyetem mellett – a felsőoktatási kínálat és annak elemzése képezi, erre fókuszálok én is a továbbiaknak, a kínálat alapján rajzolom meg a főbb felsőoktatási tanulási útvonalakat⁵².

Tonk (2012: 73) kiemeli, hogy „az 1989-es politikai rendszerváltás óta földrajzi kiterjedésében, hallgatói-oktatói létszámában fokozatosan kiépült Erdélyben egy *magyar felsőoktatási rendszer*”, vagyis lehetőség nyílt a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra. Ám továbbra is fennáll a kisebbségi fiatalok (többségihez viszonyított) *alulreprezentáltsága* a romániai felsőoktatásban. A kisebbségi tanulási útvonalokról Tonk (2012: 74) megállapítja⁵³, hogy „a magyarul érettségizők körülbelül fele tanul tovább felsőoktatásban, közülük pedig nagyjából fele-fele arányban vesznek részt

⁵⁰ Zene tantárgyi programok kisebbségi oktatás számára, 2012.

⁵¹ Tematikus számok ebben a diskurzusban: Magyar Kisebbség 2006/1-2: Quo Vadis Sapientia?, Magyar kisebbség 2000/2: Romániai magyar magánegyetem.

⁵² A téma feldolgozásához felhasználtam korábbi tanulmányaimat (Stark 2014c, 2015d, 2015e).

⁵³ Bár nem nevezi tanulási útvonalnak, de fejtegetését annak tekintem.

romániai magyar, illetőleg romániai román nyelvű képzésekben⁵⁴”, tehát „érettségiző fiataljainknak gyakorlatilag csupán az egynegyede folytatja tanulmányait valamely magyar nyelvű egyetemi képzésben”, vagyis folytatja az eddigi kisebbségi tanulási útvonalat a felsőoktatásban (Tonk 2012: 70). Megállapításait a Kolozsvári Akadémiai Bizottság Felsőoktatási Munkacsoportja által készített tanulmány, valamint a gyergyószentmiklósi Omnibus Kft. által elvégzett középiskolai felmérés által is megerősítette.

Az alulreprezentáltság mellett a *képzési kínálat szűkösségét* emeli ki, vagyis hogy bizonyos szakterületeken továbbra sincs lehetőség a kisebbségi útvonal folytatására. E képzési kínálat szűkösségét kövessük nyomon a felsőoktatási kínálat elemzése során.

A romániai magyar felsőoktatásnak összesen tizenkét szereplője van, vagyis lehetőséget biztosít a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére, a tisztán kisebbségi tanulási útvonalak folytatására⁵⁵.

A magyar nyelvű felsőoktatási tanulási útvonalakat vizsgálva megállapíthatom, hogy a romániai szakválasztéknak alig több mint egyharmada van csak biztosítva, nagyon egyoldalúan, sok párhuzamos képzéssel, stb. A magyar nyelvű továbbtanulási lehetőség leginkább társadalomtudományok területén van (60% fölött). A természettudományi területen a magyar helyek száma kevesebb, mint 40%, alacsony a mérnöki képzés (10% alatt), illetve agrártudományi és erdőmérnöki területeken (1% alatt) zajló magyar nyelvű képzés számára fenntartott helyek száma (Szikszai 2010: 77, 85). Hiányos a magyar nyelvű zenei és képzőművészeti képzés, a jogi képzés pedig jobbra csak papíron létezik. Kiss T. (2012: 42) hiányként említi még meg a jogi és műszaki képzés mellett a közgazdasági képzést is. Tonk (2012: 73) az állatorvosi, agrárképzést, valamint mérnöki és zenei képzést emeli ki hiányként, vívmányként említi viszont az elindult magyar nyelvű jogászképzést. A hiány főként a magasabb oktatási szinteken jelentkezik, a mester- és doktori képzések terén jóval kevesebb a lehetőség a kisebbségi tanulási útvonal folytatására.

⁵⁴ Tonk megállapításait (2012: 70) a 2010/2011-es egyetemi év statisztikái alapján fogalmazta meg. Ebben az évben 12 ezer diák tanult az erdélyi felsőoktatási rendszer különböző típusú képzéseiben, a tárgyév 12 ezer hallgatóját 3,8-4 év képzési átlagidővel elosztva egyetlen egyetemi évfolyamon körülbelül 3000 hallgató tanult magyar nyelven, ezekből 2000-2200 fő az első egyetemeselek száma. Viszont 2006 óta 8300-8500 magyar diák jelentkezik érettségire, s 8000 körül sikeresen is érettségiznek, tehát a magyarul érettségiző fiataloknak kb. az egynegyede folytatja az eddigi kisebbségi tanulási útvonalát a felsőoktatásban. Tonk statisztikáiban még nincsenek benne a 2012-es érettségi adatok, amikor az előző évekhez képest csak az érettségire jelentkezők kb. 50%-a ment át az érettségi vizsgán.

⁵⁵ Ezeket az intézményeket a IV.1.2. fejezetben mutatom be.

A képzési kínálat szűkössége egyenlőtlenségekhez vezet, mert hiába növekszik a magyar hallgatók aránya, az egyenlőtlenség miatt nem feltétlenül jelenti a magyar fiatalok munkaerőpiaci pozícióinak javulását.

A továbbtanulási lehetőségek mellett szükségesnek látom megemlíteni a romániai magyar lakosság foglalkozási ágak szerinti megoszlását (vö. 8. táblázat).

8. táblázat: A foglalkoztatottsági megoszlás gazdasági ágazatok szerint Romániában (Forrás: Kiss T. 2012: 42)

Szektor	Gazdasági ágazat	Románia %	
		Összes	Magyar
Primér szektor	Mezőgazdaság, halászat és erdőgazdálkodás	27,1	17,6
Szekundér szektor	Bányászat	1,9	1,9
	Gyártóipar	24,2	34,7
	Energetikai ipar	2,3	2,1
	Építőipar	6,2	7
	Összesen	34,7	45,6
Tercier szektor	Kis- és nagykereskedelem	10,5	12,4
	Vendéglátás	5	4,8
	Szállítás és kommunikáció	1,9	1,3
	Pénzügyi szektor és gazdasági szolgáltatás	3,6	2,6
	Közigazgatás, belügy, honvédelem	5,7	3,2
	Tanügy	4,8	5,4
	Egészségügy	4,2	4,3
	Más szolgáltatás	2,2	2,6
	Magánháztartás	0,3	0,2
	Összesen	38,2	36,8

Megvizsgálva a népesség foglalkozási ágak szerinti megoszlását, megállapítható, hogy a primér szektorban jelentősen alul marad a foglalkoztatottsági arány a magyar lakosság körében (10%-kal), a tercier szektorban csak két százalékkal marad alul. A szekundér szektorban pedig a magyarság aránya meghaladja az összlakosság arányát, Erdélyben az iparban foglalkoztatottak aránya múlja felül az országos átlagot. A tanügyben is felülreprezentáltság tapasztalható, a magyar lakosság kissé nagyobb arányban helyezkedik el a tanügyi szektorban, mint az összlakosság (Kiss T. 2012: 42–43), ezért is tartom fontosnak vizsgálni a pedagógusképzés szegmensét, mint a kisebbségi tanulási útvonalak egyik lehetséges munkaerőpiaci kimenetét.

A továbbiakban a felsőoktatási tanulási útvonal kutatásokról emelek ki néhányat:

A felsőoktatási tanulási útvonal kutatások közül fontos megemlítenem Sorbán – Nagy (2006) kutatását. Fiatal értelmiségieket vizsgáltak, a pedagógusképzés tanulási útvonalait más értelmiségi útvonalakkal is összevetették a kutatók. E vizsgálat rávilágít a tanulási útvonalak választásának egyik mozgatórugójára: a kisebbségi tanulási útvonal választása a nyelvi korláton is múlik, azon. hogy „mennyire tud románul” az illető fiatal. Azt a csoportot, akit a kutatók az „egyetemre járás, mint státusz” kategóriába soroltak, a könnyebb bejutás motivált az érdeklődési kör helyett, s itt már fontos szerepet töltött be a többségi nyelv ismerete (Sorbán – Nagy 2006: 257). A magyar tannyelvű felsőfokú képzés lehetőségeinek kitágulása 1989 után Romániában „szabadság” és „korlát” is egyben. Korlátot jelenthet, mivel nem elsősorban az egyetemi képzés minősége/színvonala játszik döntő szerepet a pályaválasztásban a fiatalok egy részénél, hanem a képzés nyelve, ami a továbbiakban a munkaerőpiacon való elhelyezkedés során is „behatároló” tényezőként jelentkezhet (szaknyelv ismerete románul, „boldogulási technikák” heterogén etnikai környezetben stb.). Sorbán – Nagy (2006: 276–277) vizsgálata szerint a többségi nyelv hiányos ismerete a fiataloknál befolyásolhatja a hazai elhelyezkedést.

A többségi nyelv hiányos ismerete más kutatásokból is visszacseng: A Kárpát-Panel vizsgálatban részt vevő erdélyi magyar anyanyelvű népesség 5,9-es, majdnem maximális magyar anyanyelvismereti szintjéhez képest, a román nyelv ismeretének átlaga 4,2, ami azt mutatja, hogy átlagban, kisebb hibákkal jól beszélnek a nyelvet. (Csata – Kiss – Veres 2007: 21).

Mint már említettem korábban, a Kárpát-Panel kutatás adatai is azt tükrözik, hogy az iskolai szinteken felfele haladva egyre kevesebben folytatják a kisebbségi tanulási útvonalat: az általános iskolai 80 százalék 60 százalékra csökken középiskolai szinten, felsőfokú oktatásban pedig 40 százalék alá esik (Csata – Kiss – Veres 2007: 28).

A családi származás hatását vizsgálva a főiskolára vagy egyetemre való bejutási esélyeknél (tanulási útvonalaknál), az apa végzettségét mutatták ki befolyásoló tényezőnek Veres 1998, Péter 2000⁵⁶), továbbá megállapították, hogy „az alacsony iskolázottságú szülők gyerekeinek mobilitási esélye meglehetősen alacsony, amit komoly értelmiségi tehetség-utánpótlási gondként értékelnek a szakemberek” (Veres 1998: 7).

⁵⁶ Civil Kurázsi kutatássorozat

II.5.4. Kisebbségi pedagógusképzés mint tanulási – tanítási útvonal

Sziksza (2010: 11) a pedagógusképzés fontosságára utal, kiemelve, hogy ez külön fejlesztendő területként jelentkezik a romániai magyar felsőoktatásban. Azonban rendszerbeli és intézményi akadályok merülnek fel, ugyanakkor gátló tényezőt jelent, hogy a „nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan felértékelődő pedagóguspálya társadalmi presztízse meglehetősen alacsony” (Sziksza 2010: 11).

Mint ahogy arra már a korábbiakban is utaltam, a pedagógusképzés kiemelt terepet jelent a kisebbségi oktatás számára, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban. Mint az egész oktatás önmagát reprodukáló szegmentuma, a spirális felfelé ívelés, a lineáris önreprodukálás is megjelenik, a reprodukcióban folyamatosan rontja a közoktatás a felsőoktatást, a felsőoktatás a közoktatást (Sziksza 2010: 78).

Az ideologikus diskurzusban megnyilvánul az a szándék, hogy a pedagóguspályát a nemzeti közösség szempontjából küldetesként, szimbolikusan fölértékeljék, ez a szimbolikus felértékelés azonban nem ellensúlyozhatja a valós körülményeket, melyek tovább rontják a pálya presztízst.

Papp szerint (2007: 123) kisebbségi környezetben a tanárok presztízse feltételezhetően magasabb, mint a többségi kollégáiké. Utal arra, hogy erdélyi magyar viszonylatban az első világháborút követő évtizedektől kezdve a tanárok, tanítók a kisebbségi megmaradás, az anyanyelvőrzés egyik legfontosabb szereplőinek számítnak. Noha kutatási adatokkal nem tudja egyértelműen alátámasztani, de feltételezhető, hogy a rendszerváltás utáni másfél évtizedben a romániai (magyar) tanári szakma presztízse folyamatosan csökkent. A csökkenés lehetséges okai között megjelenik a „felsőoktatás expanziójának visszahatása: a tanárképzés kibővülése, illetve a felvételi vizsgák leértékelődése” (vagyis speciális képességek nélkül is lehet valaki pedagógus).

Szakirodalmi vizsgálódásom során ritkán találok a pedagógusképzésben vizsgált tanulási útvonalakkal. A témába illeszkedő kutatások közül ki kell emelnem Sorbán – Nagy (2006) kutatását. F fiatal értelmiségieket vizsgáló kutatásuk külön alcsoportját a pedagógusok képezték, vizsgálataik alapján tudom körvonalazni a tanulási útvonalak néhány sajátosságát a pedagógusképzésben. A pedagógusképzés tanulási útvonalait más értelmiségi útvonalakkal is összevetették a kutatók.

Sorbán – Nagy (2006) vizsgálata szerint a már elhelyezkedett pedagógusok között a pedagógusi pálya választásában a szülői vagy családi iránymutatás nem volt kényszerítő jellegű. A család általában csak a továbbtanulást ösztönözte, illetve a vidéki környezet, valamint a nem felsőfokú végzettségű szülők esetében a tanítás/tanulás presztízsértékű volt. Sorbán – Nagy (2006) rávilágítottak a modell-követő attitűdökre a pedagógus pálya választásában: a családon belüli értékkövetés (tanár szülő példájának követése); egy döntő szerepet játszó élmény („találkozás” a pedagógus szereppel, kihívásaival), illetve olyan tanárok példamutatása, akik tudásukkal és pedagógusi magatartásukkal egyértelműen erre a pályára tudták irányítani/vonzani diákjaikat. A pedagógusképzési tanulási útvonalat választók többsége elégedett a pályaválasztásával⁵⁷ (de ez nem jelenti az életszínvonalal és életminőséggel való megelégedettséget is, főként a pedagógusok esetében). A pályán maradás indoklásában előtérbe kerül, hogy nem az anyagi juttatás miatt akarnak a pályán maradni, hanem „a szakmai sikerélmény és az erkölcsi elismerés a gyermekek, tanítványok körében vagy egy adott kisebbségi magyar közösségben.” (Nagy- Sorbán 2006: 259).

Bár a kutatásokban kevésbé találok vele, a kisebbségi tanulási útvonal a pedagógusképzésben is nagyon látványosan körvonalazódik. A pedagógusképzésbe jelentkező hallgatók általában magyar nyelven végzik tanulmányaikat (alsófokon, ISCED 1,2; középfokon – ISCED 3 és a felsőoktatásban – ISCED 5,6), s utána magyar nyelven kezdik oktatói pályájukat, tehát a kisebbségi tanulási útvonalat a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása követi.

A pedagógusképzésben felfedezhető kisebbségi tanulási-tanítási útvonalakat egy vizsgálat tükrében mutatom be, a vizsgálatot lásd a következő fejezetben.

⁵⁷ „A pályán maradók legnagyobb arányban a pedagógusok (ezen belül is a tanítók/óvónők), és ettől merőben eltér a mérnöki végzettséggel rendelkezők szakmai pályájának alakulása – a pályamódosítás meghatározó mértékben ezt a foglalkozási kategóriát jellemzi” (Sorbán – Nagy 2006: 271).

III. A kutatás módszertani kérdései

III.1. Kutatási célok, kutatási kérdések

Mint már a bevezetésben is megfogalmaztam, értekezésemben megpróbáltam a szakirodalomban kirajzolódó két nézőpontot (pedagógusképzés intézménye és pedagógusképzésben érintett személyek) egyetlen szemszöggé alakítani. Így a romániai kisebbségi magyar pedagógusképzést két dimenzióban⁵⁸ vizsgálom, intézményi és individuális dimenzióban, két kutatási célt követve:

(A) Intézményi dimenzió: Egyrészt megvizsgálni és bemutatni a romániai kisebbségi pedagógusképzést, ezt tekintem az intézményi dimenziónak.

(B) Individuális dimenzió: Másrészt megvizsgálni és bemutatni, kik a kisebbségi magyar pedagógusjelöltek, milyenek a pedagógusjelöltek kisebbségi tanulási (és tanítási) útvonalai, ezt tekintem az individuális dimenziónak.

A következő kérdésekre keresem a választ:

(A) Intézményi dimenzióban:

A1. Milyen változásokon ment keresztül a romániai (magyar) pedagógusképzési rendszer a 2011 – 2016-os időszakban, illetve a bolognai többlépcsős képzési rendszer bevezetése óta (1999), különös tekintettel az óvodapedagógus- és tanítóképzésre?

A2. A romániai kisebbségi pedagógusképző rendszernek melyek a megkülönböztető jegyei a többségi rendszerhez képest?

A3. A vizsgált pedagógusképző intézetek (Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete, illetve annak Szatmári Kihelyezett Tagozata) regionális kisebbségi egyetemnek tekinthető-e?

(B) Individuális dimenzióban:

B1. Az erdélyi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalai milyen sajátos jegyekkel bírnak más kisebbségi magyar (vajdasági, kárpátaljai), illetve többségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalaihoz képest?

B2. A PADI-s, illetve szatmári pedagógushallgatói tanulási útvonalaknak milyen sajátos jegyei vannak?

⁵⁸ Sokat dilemmáztam, hogy dimenzió, sík, metszet vagy nézőpont legyen az elemzési kategória megnevezése. Első választásom a „síkra” esett, az elővita tapasztalatai alapján váltottam „dimenzióra”.

B3. Milyen tényezők befolyásolják a kisebbségi tanulási útvonalak választását? Milyen hallgatói orientációs típusok rajzolódnak ki a befolyásoló tényezők függvényében?

B4. A pedagógushallgatói kisebbségi tanulási útvonalak hogyan és milyen mértékben válnak kisebbségi tanítási útvonalakká?

III.2. A kutatási koncepció és a kutatás folyamatának bemutatása

Kutatásom leíró, összefüggést feltáró kutatási stratégiát követ. A kutatási kérdések megválaszolása, a kutatási adatok elemzése és bemutatása két dimenzióban történik párhuzamosan: (A) intézményi dimenzióban és (B) individuális dimenzióban.

Ezt a két dimenziót az árnyaltabb, teljesebb kép érdekében tovább bontottam szintekre. Mivel elméleti keretemben makro-, mezo- és mikroszinten közelítettem meg a kisebbségi oktatást, illetve az ezt befolyásoló tényezőket (Papp 2012a nyomán), ezért a kisebbségi pedagógusképzést, illetve a kisebbségi pedagógusjelöltek tanulási útvonalait is három szinten próbálom meg bemutatni, mint ahogy azt a 9. táblázatban összefoglaltam:

9. táblázat: A vizsgálat dimenziói és szintjei (Forrás: saját szerkesztés)

Szint/Dimenzió	Intézményi dimenzió Kisebbségi pedagógusképzés rendszere és intézményei	Individuális dimenzió Kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai
Makroszint	A romániai magyar kisebbségi pedagógusképzési rendszer	Többségi és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalai Magyarország Erdély Kárpátalja Vajdaság
Mezoszint	A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete	PADI-s hallgatók tanulási útvonalai Kézdivásárhely Kolozsvár Marosvásárhely Szatmárnémeti Székelyudvarhely
Mikroszint	A BBTE PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata	A Szatmári Tagozat jelenlegi és volt pedagógushallgatóinak tanulási útvonalai

A) Az **intézményrendszer** dimenziójában a romániai kisebbségi pedagógusképzési rendszert helyezem a vizsgálatom fókuszába.

Makroszinten a romániai magyar kisebbségi pedagógusképző rendszert mutatom be, mint az országos képzési rendszer alrendszerét.

Mezoszinten a képző intézmények közül az egyik reprezentatív állami pedagógusképző intézetet mutatom be, a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét, a fókusz az óvodai és elemi oktatás (leendő) pedagógusaira helyezve. A vizsgálatom tárgyaként választott intézetet azért tekintem a kisebbségi pedagógusképzés egyik reprezentatív intézetének, mivel egységes keretbe foglalja a magyar nyelvű tanárképzést, illetve az óvodapedagógus- és tanítóképzést a különböző kihelyezett tagozatokon, elkülönülve a román pedagógusképző intézettől. Az intézetről esettanulmányt készítek, illetve hallgatói szemszögből (kérdőívek és interjúk tükrében) is bemutatom.

Mikroszinten pedig egy regionális képző intézményt mutatok be, a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet egyik tagozatát emelem ki, a Szatmári Kihelyezett Tagozatot, ahol csak magyar nyelvű óvodapedagógus-és tanítóképzés folyik.

A három szint bemutatásakor a hangsúlyt a **mezoszintre** fektetem, vagyis a PADI-ra, de a PADI értelmezéséhez szükség van a makroszint megvilágítására (képzési rendszer), illetve a mikroszint felvillantására is (a PADI egyik alkotóelemére).

(B) Az **individuális dimenzióban** a kisebbségi pedagógushallgatókat veszem górcső alá, kiemelten a pedagógusjelöltek tanulási (és tanítási) útvonalait makro-, mezo- és mikroszinten (vö. 10 táblázat).

Makroszinten kisebbségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalait vizsgálom: erdélyi pedagógushallgatók tanulási útvonalait jellemzem, kárpátaljai és vajdasági hallgatókkal összehasonlítva, felvázolva e tanulási útvonalak közös és megkülönböztető jegyeit. Azon kívül, hogy az erdélyi hallgatókat összehasonlítom a kárpátaljai és vajdasági hallgatókkal, a kisebbségi pedagógusjelöltek tanulási útvonalat többségi (anyaországi) magyar pedagógusjelöltekéhez viszonyítom, s adott esetben nem pedagógushallgatókkal is összehasonlítom. Ehhez a TESCEE II. 2014 adatbázist⁵⁹ használom, melynek lekérdezésében és egyes részadatainak feldolgozásában magam is részt vettem.

⁵⁹ A TESCEE II. 2014 adatbázis részletes bemutatását lás III.3.2.1. fejezetben.

A kisebbségi pedagóguscsoport közül – saját kötődési gyökereim révén, s a résztvevő megfigyelő kutató előnyeit és hátrányait kihasználva – kiválasztottam az erdélyi kisebbségi pedagógusjelöltek csoportját, s *mezoszinten* az erdélyi – állami képzésben résztvevő – pedagógusjelöltek tanulási útvonalait mutatom be, s ezáltal magának a romániai kisebbségi pedagógusképző rendszernek a sajátosságait is felvázolom.

Ehhez saját vizsgálatom adatait használom fel, a PADI 2015 adatbázist⁶⁰, a felmérés a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete végzős hallgatói körében történt. A PADI-s tanulási útvonalak közös és megkülönböztető jegyeinek bemutatása során a regionális sajátosságokra fókuszálok, bemutatva a kolozsvári, kézdivásárhelyi, marosvásárhelyi, szatmárnémeti és székelyudvarhelyi tagozatok hallgatói útvonalainak közös és megkülönböztető jegyeit.

Mikroszinten – szintén saját kötődési gyökereim révén – a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet egyik tagozatára fókuszálok, s azt mutatom be, hogy a kisebbségi pedagógusi tanulási útvonalak hogyan válnak tanítási útvonalakká. A PADI 2015 adatbázisból leválasztott szatmári végzős hallgatók csoportja (PADI – SM 2015), illetve a Szatmári Kihelyezett Tagozat végzősei körében végzett pályakövetési vizsgálat adatbázisa (SM Alumni 2016) adatai⁶¹ alapján mutatom be, hogy egy regionális pedagógusképző intézmény milyen pedagógusgenerációkat nevelt ki, milyen tanulási és tanítási útvonal-mintázatok rajzolódnak ki, illetve hogyan értékelik a jelenlegi és volt hallgatók magát a regionális pedagógusképző intézményt.

10. táblázat: Vizsgált magyar pedagógushallgatók (Forrás: saját szerkesztés)

MAGYARORSZÁG		
Többségi magyar hallgatók – makroszint		
ERDÉLY	VAJDASÁG	KÁRPÁTALJA
Kisebbségi magyar hallgatók	Kisebbségi magyar hallgatók - makroszint	Kisebbségi magyar hallgatók-makroszint
TESCEE II. 2014 – makroszint		
PADI 2015 – mezoszint		
SM ALUMNI 2016 + PADI – SM 2015 – mikroszint		

⁶⁰ Az adatfelvétel a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégium 2015-ös egyéni kutatói ösztöndíjának támogatásával készült.

⁶¹ A vizsgálat a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégium 2016-os egyéni kutatói ösztöndíjának támogatásával készült.

Akárcsak az intézményi dimenzió esetében, az individuális dimenziónál is a három szint közül bemutatáskor a nagyobb hangsúlyt a **mezoszint** bemutatására helyezem, a PADI-s pedagógusjelöltek tanulási útvonalainak felvázolására, a másik két szint viszonyítási alapul szolgál az adatok értelmezéséhez. A TESCEE II. 2014 adatbázisból kirajzolódó erdélyi hallgatók útvonalait kontrollálom a PADI 2015 adatbázissal, illetve ellenőrzöm a Szatmári Kihelyezett Tagozat esetén, hogy egy kisebb régióra lebontva hogyan érvényesülnek ezek a sajátosságok.

A két dimenzió makro-, mezo- és mikroszintjeinek taglalásával képet szeretnék rajzolni egyrészt a romániai kisebbségi pedagógusképzésről, másrészt az erdélyi kisebbségi pedagógusjelöltek tanulási és tanítási útvonalairól (összehasonlító szemléletben).

III.3. Kutatási módszerek, eszközök és minta bemutatása

III.3.1. Intézményi dimenzió

A kisebbségi pedagógusképzés intézményrendszerét szeretném felvázolni a három szint taglalásával.

III.3.1.1. Makroszint: A romániai magyar kisebbségi pedagógusképzési rendszer

A romániai magyar kisebbségi pedagógusképzési rendszert a dokumentumelemzés módszerével mutatom be. A romániai közoktatási és felsőoktatási törvényeket, jogszabályokat elemzem kiemelten a 2011–2016-os időszakban, az új oktatási törvény megjelenésétől az adatfelvételem lezárásáig, kiemelve azokat a változásokat, melyeket az 1/2011-es oktatási törvény eszközölt a közoktatás és felsőoktatás terén, s kiemelten a pedagógusképzés területén. A folyamatok pontosabb értelmezése végett a dokumentumelemzésben 1999-ig nyúlok vissza, a bolognai képzési rendszer bevezetésének időpontjáig a pedagógusképzésbe.

III.3.1.2. Mezoszint: A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete

Dokumentumelemzés módszerét alkalmazva az oktatáspolitikai dokumentumok elemzése révén a 2011–2016-os időszakban felvillantom az 1/2011-es Oktatási Törvény nyújtotta lehetőségeket a pedagógusképző intézmény megalakulására. Emellett görcső

alá veszem a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet alapító okiratát, a működési szabályzatot és különböző intézeti statisztikákat. Felvázolom azt az oktatáspolitikai kontextust, mely a megalakult pedagógusképző intézet háttérében áll, a szerkezeti felépítését, a vezetőségét, a küldetésnyilatkozatát, a tervezett cselekvési irányvonalait. Vezetői és oktatói interjúk (l. 2a, 2b melléklet) adataival árnyaltabb képet rajzolok az Intézetről. A megalakulásban kiemelkedő szerepet játszó vezetőkkel (N=3) 2011. novemberében strukturált interjúkat készítettem a magyar nyelvű pedagógusképzés jövőjéről, lehetőségeiről, veszélyeiről, továbbá bevontam a vizsgálatba 2012. május-júniusában a pedagógusképzésben aktív szerepet vállaló oktatókat is (N=8). A vezetői minta része volt az intézet 2012-es évi vezetője (D.P), az egyik kihelyezett tagozat vezetője (V.B.B.), valamint egy nyugalmazott vezető (B.L.)⁶². Az oktatói minta kiválasztása a következő szempontok alapján történt: tagozat, nem, életkor, tudományos fokozat, státusz és szakterület. Mind az öt tagozatról vontam be oktatókat (Kézdivásárhely – 2 fő, Kolozsvár – 2 fő, Marosvásárhely – 2 fő, Szatmárnémeti – 4 fő, Székelyudvarhely – 1 fő); 7 főállású, illetve 4 megbízott (óraadó) oktatóval készültek az interjúk. Beosztásukat tekintve hárman egyetemi tanársegédként, nyolcan pedig egyetemi adjunktusként dolgoznak a következő szakterületeken: neveléstudományok (4 fő), pszichológia (1 fő), magyar nyelv és irodalom (5 fő), matematika (1 fő). Az adjunktusok doktori tudományos címmel rendelkeznek, a tanársegédek pedig doktoranduszok. Az árnyaltabb kép megrajzolásához felhasználok az individuális dimenzióban bemutatandó tanulási útvonalak vizsgálatokor készített hallgatói lekérdezés PADI 2015-ös adatbázisát is.⁶³

III.3.1.3. Mikroszint: A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének Szatmári Kihelyezett Tagozata

Rövid esettanulmány formájában mutatom be a PADI Szatmári Tagozatát. Hollóssy Hajnalka (2008, 2009) részletes esettanulmányt készített az intézetről, saját esettanulmányomban csak olyan aspektusokat emelek ki, melyek segítenek kutatási kérdéseim megválaszolásában. Az esettanulmányhoz felhasználok az intézményi dimenzióhoz tartozó tanulási útvonalak intézményre vonatkozó részeit is a SM Alumni

⁶² Az interjúalanyok anonimitásának biztosítása érdekében nem mutatom be keresztátlában az oktatói minta megoszlását nem, státusz, tudományos fokozat, életkor és tagozat függvényében. Mivel alacsony az oktatói létszám a vizsgált intézetben, már két változó alapján is beazonosíthatóak volnának az interjúalanyok.

⁶³ A PADI 2015 adatbázis részletes bemutatását lásd a III.3.2.2.2. fejezetben.

2016 adatbázisból, illetve a PADI 2015 adatbázis szatmári almintájából (PADI – SM 2015).

III.3.2. Individuális dimenzió

Hogy kik a kisebbségi pedagógushallgatók, szintén három szinten szeretném felvázolni a 11. táblázatban:

11. táblázat: Az individuális dimenzió a vizsgált szintek szerint (Forrás: saját szerkesztés)

Szint	Minta	Elemzett adatbázis
Makroszint Többségi és kisebbségi magyar hallgatók	Többségi magyar pedagógusjelöltek: N=199 Kisebbségi magyar pedagógusjelöltek: -erdélyi magyar: N=170 -kárpátaljai magyar: N=201 -vajdasági magyar: N=63 (Pusztai és Ceglédi 2015: 8-10).	TESSCEE II. 2014 adatbázis Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe kutatás SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013- 0009)
Mezoszint Erdélyi kisebbségi hallgatók	BBTE, PADI pedagógushallgatói N=116 – kérdőíves lekérdezés N=16 – interjú	PADI 2015 Erdélyi pedagógushallgatók adatbázisa
Mikroszint Szatmári tagozat kisebbségi diákjai és alumnusai	a) BBTE, Szatmári kihelyezett tagozat alumnusai N=110-kérdőíves lekérdezés N=7 – interjú b) BBTE, Szatmári Kihelyezett Tagozat végzős hallgatói N=13	a) SM Alumni 2016 Szatmári Tagozat végzőseinek pályakövetési adatbázisa b) PADI – SM 2015 Erdélyi pedagógushallgatók adatbázisának szatmári almintája

III.3.2.1. Makroszint: Kisebbségi és többségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalai

Az individuális dimenzió makroszintjén rajzolom meg a kisebbségi és többségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalait a Teacher Education Students Survey in Central and Eastern Europe (TESSCEE II. 2014) kutatás adatbázisának elemzése révén. E kutatás a SZAKTÁRNET projekt (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009) keretében zajlott a Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja koordinálásával (CHERD-Hungary). Egy összevont adatbázist elemeztem, mely az azonos időszakban és azonos mintavételi logikával zajló IESA kutatás (Institutional Effect on Students' Achievement in Higher Education) kérdőíves felmérés adatait egyesíti a TESSCEE II. 2014 felmérés adataival. Az összevont adatbázis 1792 hallgatóról nyújt információt, ebből 635 hallgató pedagógusképzésben vesz részt: a magyarországi intézményekben 199 fő, a romániaiakban 170 fő, az ukrainiakban 201 fő, Szerbia egyetlen megkérdezett intézményében 63 fő, 2 főnél pedig válaszhiány volt az intézmény változóban (Pusztai – Ceglédi 2015: 8–10).

12. táblázat: A makroszintű vizsgálat mintája (Forrás: TESSCEE II.2014)

Ország	Többség	Kisebbség	Összesen
Magyarország	199	0	199
Románia	7	163	170
Ukrajna	54	147	201
Szerbia	0	63	63
Adathiány	-	-	2
Összesen	260	373	635

A vizsgált intézmények a következők voltak: Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad Állami Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar

Főiskola⁶⁴, Munkácsi Állami Egyetem, Ungvári Nemzeti Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Újvidéki Egyetem⁶⁵ (Pusztai –Ceglédi 2015: 8–9).

A kutatási kérdéseim megválaszolásához az anyanyelv, az egyetemi tanulmányok nyelve, a nemzetiség, valamint a kitöltés nyelve alapján rétegekbe soroltam a hallgatókat a TESCEE II. 2014 adatbázisból, a többségi és kisebbségi hallgatók csoportjának kialakítási szándékával, akárcsak a TESCEE I. 2014 adatbázisának korábbi elemzése során). A többségi hallgatók csoportjába azokat soroltam, akik az állam nyelvén anyanyelven tanulnak (magyarországi magyar, romániai román, ukrainai ukrán, szerbiai szerb), a kisebbségi hallgatók csoportjába pedig azokat a hallgatókat, akik kisebbségi pedagógusképzésben vesznek részt (Romániában magyarul, Ukrajnában magyarul, Szerbiában magyarul)⁶⁶.

A többségi hallgatók alacsony létszáma miatt azonban (mindössze hét román többségi hallgató, egyetlen szerbiai többségi hallgató sem) elvettem ezt az elemzési kategóriát, s helyette a *magyar többség* és *magyar kisebbség* elemzési kategóriákat használtam, folyamatosan egymáshoz hasonlítva a többségi és kisebbségi magyar hallgatókat, továbbá a kisebbségi hallgatók almintáján belül elkülönítettem az erdélyi, kárpátaljai és vajdasági kisebbségi pedagógushallgatók csoportjait, a 13. táblázat adatai szerint. Az erdélyi hallgatókra kiemeltem fókuszáltam, mivel az individuális dimenzió mezőszintű elemzése is rájuk vonatkoznak. Vizsgálati kérdéseim a kisebbségi pedagógushallgatókra irányulnak, kontrollként mutatom be a többségi pedagógushallgatók jellemzőit.

13. táblázat: Hallgatói rétegek (Forrás: TESCEE II.2014)

Kategória	Fő
Magyar többség	199
Magyar kisebbség	370
Erdélyi magyar	163
Kárpátaljai magyar	144
Vajdasági magyar	63
Hiányzó adat	5
Összesen	574

⁶⁴ Ezek az intézmények a TESCEE I. 2014 (tavaszi) lekérdezésben is részt vettek. Ezt az adatbázist is elemeztem, de értekezésemben a teljesebb TESCEE II. adatbázist használom a tanulási útvonalak bemutatásához.

⁶⁵ Ezek az intézmények csak a TESCEE II. 2014 (őszi) lekérdezésben vettek részt.

⁶⁶ Értekezésem e fejezetében felhasználtam korábban megjelent tanulmányaim részleteit (Stark 2015a, 2015b, 2015c.).

A 13. táblázat adatai szerint a minta egyharmadát a többségi magyar hallgatók képezik, majdnem kétharmadát pedig a kisebbségi (erdélyi magyar, kárpátaljai magyar, valamint vajdasági magyar) pedagógushallgatók. Az erdélyi és kárpátaljai hallgatók nagyjából azonos arányban vannak jelen a mintában, a vajdasági pedagógusjelöltek kissé alulreprezentáltak.

Az adatbázis számos információt nyújt a megkérdezett hallgatókról, én a következő területeket dolgoztam fel a tanulási útvonalak bemutatásához: a demográfiai adatok mellett (nem, nyelvhasználat, szülők iskolai végzettsége, szülők foglalkozása, családi anyagi tőke) a tanulmányok nyelvét, a pedagóguspálya választásának indítékait, a pedagóguspálya iránti elköteleződést. A pedagógusjelöltek pálya iránti elkötelezettségét több mutatóval elemeztem: a pedagógusképzés volt-e első továbbtanulási opciójuk; szándékoznak-e pedagógusként elhelyezkedni; tíz éven belül gondolkodnak-e pályaelhagyáson; illetve milyenek tartják a pedagóguspálya presztízsét. A pedagóguspálya iránti elköteleződést a tanulási útvonal tanítási útvonalként való folytatásaként értelmeztem. A pedagóguspálya iránti elköteleződés mellett a kisebbségi pedagóguspálya iránti elköteleződést is vizsgáltam, a tervezett tanítási útvonalakat. A feldolgozott kérdésblokkokat lásd a 2cmellékletben.

III.3.2.2 Mezoszint: PADI-s tanulási útvonalak

A kisebbségi pedagógusjelölti tanulási útvonalak mezoszintű elemzéséhez a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének hallgatóit választottam, vagyis erdélyi magyar pedagógushallgatókat.

III.3.2.2.1. Módszer és eszköz

A kérdőíves lekérdezés adatfelvételére⁶⁷ 2015 tavaszán került sor a BBTE PADI harmad éves óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatói körében. Az adatbázisra a továbbiakban PADI 2015 néven fogok hivatkozni.

⁶⁷ Az adatfelvétel a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégium 2015-ös egyéni kutatói ösztöndíjának támogatásával készült. A kutatást a BBTE Szatmári Kihelyezett Tagozata két oktatójával együtt végeztem: Dr. Szabó-Thalmeiner Noémival és Dr. Baranyai Tünde Klárával. Köszönet a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet oktatóinak, akik közreműködtek a kérdőívek hallgatók általi kitöltésében: Dr. Barabási Tünde és Dr. Péter Lilla (Székelyudvarhely), Drd. Zoller Katalin (Kézdivásárhely), Dr. Szilveszter László (Marosvásárhely), Drd. Szász Judit (Kolozsvar). A szatmári tagozaton a kutatócsoport végezte a papír alapú lekérdezést.

Az összehasonlíthatóság érdekében a kutatásban hasonló blokkokat használtam fel, mint a TESCEE II. 2014 adatbázisból, külön kitérve a tanulási és tervezett tanulási nyelvekre a tanulási útvonalak sajátosságainak körvonalazása céljából. A tanulási útvonalak és pedagóguspálya választásának indítékai mellett vizsgáltam a pedagóguspálya iránti elköteleződést, a jelenlegi tanulási útvonal presztízsét, a tanulási útvonal újabb elágazásait (továbbtanulási szándékok). Továbbá nyomon követtem a tervezett tanítási útvonalak sajátosságait. A kérdésblokkokat lásd a 2d mellékletben.

A kutatási kérdések árnyaltabb megválaszolásához interjúkat is készítettem a kérdőíveket kitöltő hallgatók egy részével (N=16). Aki hajlandó volt az interjúra, az jelezte a kérdőív végén, s megkerestem. Az interjúk felépítése nagy vonalakban követte a feldolgozott kérdésblokkok logikáját, igyekeztem kitérni főként a pragmatista irányvonalra, illetve a kérdőívben kevésbé kidomborodó romantikus hallgatói attitűdökre. Az interjúrácsot lásd a 2e mellékletben.

III.3.2.2.2. Vizsgálati személyek

Mint már említettem, a pedagógusjelölti tanulási útvonalak megrajzolásához a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének hallgatóit választottam. Az adatfelvételre 2015 tavaszán került sor, a vizsgálati személyeket azok a BBTE PADI harmad éves óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatói képezték, akik 2012-ben kezdték el tanulmányaikat az intézetben, s az adatfelvétel idején a hatodik tanulmányi félévükben voltak aktív, úgynevezett „végzős” hallgatók. Teljes körű lekérdezésre törekedett a kutatócsoport, így mind az öt tagozat (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely) nappali képzésében résztvevő hallgatókat kerestük meg, továbbá a két tagozaton⁶⁸ (Kolozsvár, Székelyudvarhely) működő távoktatásban résztvevő hallgatókat.

A választás azért esett a harmad éves hallgatókra, mivel a képzés hatodik (utolsó) félévében járva, már sokkal jobb rálátásuk van a képzésre, illetve már körvonalazódtak szakmai jövőterveik.

A kutatásban való részvételi hajlandóság és a rendelkezésre álló erőforrások révén három tagozaton interjúkat is készültek a kérdőíves lekérdezés mellett: Kézdivásárhelyen (N=5), Székelyudvarhelyen (N=6) és Szatmárnémetiben (N=5).

⁶⁸ A Szatmári Kihelyezett Tagozaton is működött távoktatás 2017-ig, viszont a 2014/2015-ös egyetemi évben nem volt végzős évfolyam, mivel 2012-ben a túl alacsony jelentkezési létszám miatt a jelölteket átirányították a kolozsvári tagozatra, így egy évfolyam kimaradt a szatmári helyszínen, épp a vizsgálat célcsoportját képező év.

A 2014/2015-ös egyetemi évben a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetben az öt tagozaton összesen 177 óvoda és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgató volt regisztrálva. Az egyes tagozatokon nem azonosak a hallgatói létszámok, a 14. táblázat adatai szerint.

A PADI 177 regisztrált hallgatójából 116 hallgató válaszolt a kutatócsoport megkeresésére, vagyis 65.53%-os a válaszadási hajlandóság, e válaszadási hajlandóság változó az egyes tagozatokat és képzésformákat illetően (l. 14. táblázat).

A legmagasabb válaszadási hajlandóság a székelyudvarhelyi tagozat távoktatásos hallgatói körében mutatkozott (86.66%), a legalacsonyabb pedig a kolozsvári távoktatásos hallgatói között (22.72%). A nappali tagozatos hallgatók körében elég magas a válaszadási hajlandóság: legmagasabb Kézdivásárhelyen (85.71%), legalacsonyabb Székelyudvarhelyen (51.28%). A válaszadási hajlandóság mértéke részben függött a hallgatók óralátogatási arányától, mivel szemináriumokon került sor a kérdőívek kitöltésére, illetve a kérdezőbiztosi feladatokkal megbízott kollégák bevonódásától is.

14. táblázat: PADI-s pedagógusjelöltek (Forrás: PADI 2015)

Tagozat	Képzésforma	Regisztrált hallgatói létszám	Válaszadók száma	Válaszadási arány
Kolozsvár	nappali	24	15	62.50%
	távoktatás	22	5	22.72%
Székely-udvarhely	nappali	39	20	51.28%
	távoktatás	30	26	86.66%
Kézdivásárhely	nappali	14	12	85.71%
Marosvásárhely	nappali	30	24	80%
Szatmárnémeti	nappali	18	13	72.22%
Összesen	nappali	177	116	65.53%

III.3.2.3. Mikroszint: A Szatmári Tagozat hallgatói és alumnusai

Mikroszinten a PADI öt kihelyezett tagozata közül a Szatmári Tagozaton jelenlegi és volt hallgatóinak tanulási és tanítási útvonalait rajzoltam meg. A PADI 2015-ös adatbázisból leválasztottam a Szatmári Tagozat hallgatóit (kérdőív: N=13, interjú: N=4), ezt összevettem a SM Alumni 2016 adatbázisával, melynek adatfelvételére 2016 tavaszán került sor (kérdőív: N=110, interjú: N=7). Mikroszinten nemcsak jelenlegi

pedagógushallgatókat vizsgáltam, hanem alumnusokat is, hogy nyomon tudjam követni a tanulási útvonalak tanítási útvonalakká alakulását egy regionális intézmény esetében.

III.3.2.3.1. Módszer és eszköz

A PADI 2015 kutatást bemutattam az előző alfejezetben, a vizsgálat eme szakaszában leválasztottam az adatbázisból a szatmári tagozat almintáját (kérdőív: N=13, interjú: N=4), ezt tekintve a PADI – SM 2015 részadatbázisnak.

A SM Alumni 2016-os pályakövetési vizsgálatom során első lépésben intézményi statisztikákat gyűjtöttem a Szatmári Tagozatról, az anyakönyvek alapján adatbázist készítettem az intézményben pedagógusdiplomát szerzett hallgatókról⁶⁹. Továbbá a pedagógus diplomás pályakövetés vizsgálat módszereként a survey módszerét választottam, írásbeli lekérdezés, illetve interjú formájában. Kérdőíves online lekérdezés módszerével az intézmény alumnusait vizsgáltam, azokat, akik záróvizsgázva pedagógusoklevelet szereztek a Szatmári Tagozaton. Az adatbázisra a továbbiakban SM Alumni 2016 néven fogok utalni. A kérdőív főbb tömbjei: demográfiai mutatók, eddigi iskolai életút (óvodától pedagógusképző intézményig), pedagógusszak és képző intézmény választásának indítékai, képző intézményhez való viszonyulás, képzéssel való elégedettség, pedagógusképzés presztízsének megítélése, szakmai életút az oklevél megszerzése után, továbbtanulási szándékok, esetleges pályaelhagyás és kivándorlás okai. A kvantitatív vizsgálatot kvalitatív vizsgálatral egészítem ki a diplomások egyetem utáni életútjának árnyaltabb megrajzolásához, interjúkat készítettem egyes vizsgálati kérdések pontosabb megválaszolása érdekében. A kérdőívet és az interjúrácsot lásd a 2f, 2g mellékletekben.

III.3.2.3.2. Vizsgálati személyek: a Szatmári Kihelyezett Tagozat jelenlegi (2015-ös) és volt (1999-2014 között tanulmányokat folytató) hallgatói

Mikroszinten a Szatmári Kihelyezett Tagozat jelenlegi és volt hallgatóinak tanulási és tanítási útvonalait két minta segítségével rajzoltam meg.

A Szatmári Kihelyezett Tagozat 2015-ben végző hallgatói megjelentek a mezoszintű elemzésekben, összevetve a PADI többi tagozatának hallgatóival.

A pályakövetési vizsgálat első szakaszában intézményi statisztikákat gyűjtöttem a létszám meghatározása végett. A Szatmári Tagozat 1999-es fennállásától a 2016-os

⁶⁹ Köszönet Traista Júliának, a BBTE Szatmári Kihelyezett Tagozat titkárjának az intézeti statisztikák gyűjtésében nyújtott segítségért.

tavaszi adatelvételeig 14 alkalommal szervezett záróvizsgát⁷⁰. Ez idő alatt 651 alapképzési és 17 mesterképzési oklevelet kibocsátva. Az évente kiadott oklevelek száma nagyon változó.

A 668 kiállított oklevél azonban nem 668 fő végzős hallgatót jelent, ugyanis számos „visszajáró hallgatója” van az egyetemnek. A főiskolai képzésben részt vevő hallgatók közül 115-en újra jelentkeztek a képző intézményükbe, hogy egy kiegészítő év elvégzésével megszerezzék a főiskolai oklevél mellé az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakos tanári végzettséget nyújtó egyetemi oklevelet (amely amúgy ugyanolyan kompetenciákat nyújt, mint a korábbi főiskolai oklevél, csak más képzési szintű oklevéllel tanúsítja a kompetenciákat), s tizenketten korábbi tanulmányaik kiegészítéseként a mesterképzést is elvégezték a BBTE Szatmári Tagozatán. Vagyis az intézmény 2015-ig 668 oklevelet állított ki 541 személynek.

Az 541 alumnusból 2016. áprilisában 110 főt sikerült elérnem az online kérdőív segítségével, amit 20,33%-os válaszadási arányt jelent, továbbá hét interjút készítettem. Interjúalanyaimat a következő szempontok szerint választottam ki: tapasztalt óvodapedagógus, akinek középfokú pedagógusoklevele is van (B.É.), tapasztalt tanító, aki szakképzetlen pedagógusként dolgozott hosszabb ideig (K.É.), más megyéből jött hallgatók, akik választhatták volna a kolozsvári (B.D.) vagy nagyváradi központot (K.R.), illetve külföldre ment alumnusok (B.T., T.E., M.K.).

A 2014/2015-ös egyetemi évben 18 nappali tagozatos hallgató tanult a Szatmári Tagozaton, ebből 13-an kapcsolódtak be a PADI 2015 kutatásba, 72,22%-os válaszadási hajlandósággal.

⁷⁰ A záróvizsgára minden egyetemi évben június végén – július elején kerül sor. Az egyetemi szabályzat szerint a februári pótszesszióban is volna lehetőségük a hallgatóknak záróvizsgára jelentkezni, de 2016-ig februári záróvizsgát nem szerveztek a Szatmári Tagozaton.

IV. Intézményi dimenzió: Kisebbségi pedagógusképzés Romániában

IV.1. Makroszint: Kisebbségi pedagógusképzés rendszere Romániában. Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában a pedagógiai líceumi érettségitől a bolognai egyetemi oklevélig

Az intézményi sík makroszintű bemutatásának célja a folyamatosan változó romániai pedagógusképzési rendszer komplex, több szempontú elemzése a Bologna-folyamathoz és európai irányvonalakhoz való igazodás átmeneti időszakában⁷¹. Dokumentumelemzés módszerével a romániai közoktatási és felsőoktatási törvényeket, jogszabályokat elemzem, kiemelve azokat a változásokat, melyeket az 1/2011-es oktatási törvény eszközölt a közoktatás és felsőoktatás terén, s kiemelten a pedagógusképzés területén.

A pedagógusképzés, mint a kisebbségi oktatás egyik magyarázó tényezője, Romániában szigorúan szabályozott. Minden tanévben minisztériumi rendelet szabályozza, hogy mely intézmények jogosultak az illető évben pedagógusképzést folytatni (az akkreditációs feltételek teljesítésének függvényében).

A vizsgálatom időkeretében 15. táblázatban összefoglalt kormányhatározatok szabályozták a pedagógusképző intézmények működését:

15. táblázat: A pedagógusképzésre jogosult intézményeket meghatározó kormányrendeletek 2011–2016 között (Forrás: saját szerkesztés)

Egyetemi év	Oktatási törvény	Kormányhatározat
2011/2012	1/2011	966/2011
2012/2013	1/2011	707/2012
2013/2014	1/2011	493/2013
2014/2015	1/2011	580/2014
2015/2016	1/2011	575/2015
2016/2017	1/2011	376/2016

Ezek az intézmények megtalálhatók az 1c, 1d és 1 e melléklet térképein. A magyar nyelvű pedagógusképzés intézményeit illetően a vizsgált időszakban (2011–2016)

⁷¹ A pedagógusképzési rendszer bemutatásához felhasználtam korábbi tanulmányaim részleteit (Stark 2014a, Stark 2015d).

egyetlen változás követhető nyomon: 2012-től a Nagyvárad Partiumi Keresztény Egyetemen is indul óvodapedagógus-és tanítóképzés magyar nyelven, vagyis egy kisebbségi intézménnyel bővül a paletta.

A pedagógusképzés romániai magyar kontextusának bemutatását azért is tartom fontosnak, mivel Szabó L. T. (2009: 142) szerint „a tanárok képzése az Európai Közösségben különböző oktatási módszerek és stílusok alkalmazásával folyik, melyek háttérében eltérő történeti és kulturális fejlődési utak állnak. A tanárképzés egyúttal az oktatási rendszerek eltérő követelményeit, normáit is tükrözi”.

Romániában a magyar nyelvű pedagógusképzést a romániai pedagógusképzési rendszer alrendszereként értelmezhetjük.

A rendszer bemutatása előtt tisztázni szeretném, kik is a pedagógusok a romániai oktatási rendszerben. A jelenlegi romániai oktatási rendszerben egységesen „tanár” elnevezéssel illetjük a közoktatásban dolgozó pedagógusokat, ám minden iskolaszervezet szerinti szakasznak megvan a saját tanárkategóriája. A középiskolai és általános iskolai (V-VIII.)⁷² osztályokat oktató tanárok mellett az óvodai és elemi oktatásban dolgozó pedagógusok egy szűkebb rétegét is megilleti a „tanár”⁷³ cím, s az ezzel járó bércategóriába való besorolás is⁷⁴, mégpedig azokat, akik egyetemi oklevelet szereztek. A középfokú, illetve főiskolai végzettségű tanítók és óvodapedagógusok 2018-ig kaptak haladékokat, hogy megszerezzék az egyetemi végzettséget (92/2012 sürgősségi kormányrendelet, VI. §), így 2018-tól csak egyetemi végzettségű tanárok oktatnak majd a közoktatási rendszer minden képzési szintjén⁷⁵.

⁷² A román oktatási rendszerben az alsó középfokot, vagyis V-VIII. osztályt gimnáziumnak nevezik (ebben különbözik a magyar oktatási rendszertől), azokat az iskolákat, amelyek e korosztályt beiskolázzák, a 2012/2013-as tanévtől kezdődően átnevezték gimnáziumi iskoláknak. Az oktatási intézmény elnevezése mindig a legmagasabb oktatási szint szerint történik: ha gimnáziumi és líceumi/középiskolai tagozattal is rendelkezik, akkor líceum lesz a neve.

⁷³ Barabási (2009: 115–117) az *elemi iskolai tanár/óvodai tanár* kifejezést javasolja az óvodai és elemi oktatás pedagógusai számára, bár véleménye szerint ez a kifejezés hosszútávon a tanító/óvónő kifejezés elévüléséhez vezethet, ugyanakkor fogalomzavart is okozhat, összetéveszthető például az elemi iskolában tanító szaktanárral. A román szakterminológia különböző kifejezéseket használ a középfokú végzettségű óvónőre (*educator*) és tanítóra (*învățător*), a főiskolai végzettségűre (*institutor*), valamint az egyetemi végzettségűre (*profesor*). Az erdélyi magyar szakterminológia egyelőre nem differenciál élesen, egységesen óvodapedagógusnak/tanítónak nevezi a különböző végzettségű és besorolású pedagógusokat.

⁷⁴ Például a tanítók alapfizetése függ a végzettségtől (középiskola, főiskola, egyetem) és a pedagógiai /didaktikai fokozattól. Így a középiskolai végzettséggel rendelkező tanító alapbére 838 lej és 1064 lej között mozog, míg az egyetemet végzettek esetében 981 lej és 1393 lej közé tehető az alapbér 2012-ben (Szabó B. és tsai 2013: 118).

⁷⁵ Kilépés az értekezés időkeretéből: a 3850/2017-es rendelettel újra visszavonták ezt, s ismét elegendő a középfokú végzettség az óvodapedagógusok és tanítók számára.

Ezeket a pedagógusokat, jobban mondva pedagógusjelölteket mutatom majd be az V.2. fejezetben, az individuális dimenzió taglalásakor.

Maga a pedagógusképzés nagyon változatos körképet mutat, számos oktatási szinten és oktatási intézményben lehet pedagógusi diplomát szerezni. A különböző szinteken megvalósuló pedagógusképzést Szabó modellje alapján vizsgálom, aki a pedagógusképzés tanulmányozásában három változócsoporthat emel ki (Szabó L. T. 1998: 14–15):

- (1) kontextusváltozók (alternatív rekrutáció, tanári alkalmazás nemzetközi változatai, előmenetel, belső mobilitás, karrierlehetőségek, nők és a tanári professzió);
- (2) intézményi változók: képzési szint emelése, változatok a képzés időtartamára, profilbővítés;
- (3) tartalmi változók: tanári professziót alkotó részterületek arányai, kombinációi, egységes pedagógiai képesítési követelmények, nemzeti alaptanterv versus szakosítási struktúra, új tantárgyak és új szakok a képzésben.

Elemzésemben az intézményi és tartalmi változókra térek ki, a kontextusváltozókat jelen esetben nem vizsgálom.

IV.1.1. Előzmények: A kisebbségi pedagógusképzési rendszer Romániában történeti megközelítésben 2011-ig

A romániai (kisebbségi) pedagógusképzést két idősíkra tagolva mutatom be. A 2011-es évet tekintem választóvonalnak az új oktatási törvény megjelenése miatt, így a pedagógusképzést a történeti megközelítésben 2011-ig taglalom egyik tömbben, majd a másik tömbben 2011–2016-os időszakban körvonalazom a rendszer változásait.

A romániai pedagógusképzés – s ezen belül a kisebbségi pedagógusképzés – sajátosságait elemezve az egységes életpályamodell ellenére különbségek fedezhetők fel az óvodapedagógusok és tanítók⁷⁶ képzése, valamint a középfok alsó szakaszában (gimnáziumban)⁷⁷, illetve felső szakaszában (líceumban vagy szakiskolában)⁷⁸ tanító tanárok képzése között. A továbbiakban e két alcsoport képzését is külön tárgyalom az egyes idősíkokon belül.

⁷⁶ Class teacher, Lehrer, instituteur (Szabó L. T. 2009: 151).

⁷⁷ Lásd 66. lábjegyzet.

⁷⁸ Secondary school teacher, Studienrat, professeur (Szabó L. T. 2009: 151).

IV.1.1.1. Óvodapedagógus- és tanítóképzés rendszere 2011-ig

Az óvodapedagógus- és tanítóképzés különböző formában és szinteken valósult meg Romániában: beszélhetünk középfokú, főiskolai, posztszekundér (posztliceális), valamint egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzésről, e különböző szintű képzések részben egyidejűleg jelen vannak a képzési kínálatban; a különböző végzettségű óvodapedagógusok és tanítók is egyidejűleg vannak alkalmazva az oktatási intézményekben.

IV.1.1.1.1. Középfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés

A romániai magyar középiskolai tanítóképzés kezdetei a felekezeti oktatáshoz köthetők, ugyanis az első erdélyi tanítóképzők felekezeti voltak: a római katolikus és református egyház alapított tanítóképzőket Nagyváradon (1843, 1858), Kolozsváron (1853), Szatmárnémetiben (1856, 1857) és Csíksomlyón (1858) (Szabó-Thalmeiner 2009: 24). A felekezeti tanítóképzők után megjelennek az állami tanítóképzők Erdélyben (Déván, Kolozsváron, Máramarosszigeten, Székelykeresztúron, Aradon, Temesváron, illetve Sepsiszentgyörgyön). Ezekben az intézetekben eleinte két éves, 1872-től három éves, majd 1884-től négy éves időtartamú képzés folyik (Bura 1999: 155), s egyre inkább megerősödik a középiskolai szintű tanítóképzés. Tehát, akárcsak az európai országok többségében, Erdélyben is a 19. század végén intézményesült az elemi iskolai tanítók képzése (vö. Szabó L. T. 2009: 150-151). Az állandóan változó történelmi és oktatáspolitikai kontextus rányomta bélyegét az erdélyi magyar tanítóképzés sajátosságaira.

Az állandóan változó oktatási törvények (1968, 1978, 1995) nem kedveznek a magyar nyelvű tanítóképzésnek; egy folyamatos leépülésnek lehettünk tanúi, ugyanis 100 évet ugorva, azaz az 1980-as években már csak két tanítóképzőben folyik magyar nyelvű képzés: Székelyudvarhelyen és Nagyváradon. Az így keletkezett nagy pedagógushíányt csökkentette az 1989-es politikai fordulat, melynek következtében nyolc intézményben valósult meg az óvodapedagógus- és tanítóképzés pedagógiai líceum formájában⁷⁹ (Barabási 2006, Szabó K. A. 2006). Ezekre a középiskolai tanítóképzőkre épülve alakultak ki egy későbbi szakaszban a főiskolai szintű tanítóképzők. Tehát erdélyi viszonylatban is tapasztalhatóak változások a pedagógusképzésben a rendszerváltás után, a Kelet-Közép-Európában érzékelhető

⁷⁹ Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyenyed, Nagyvárad, Székelyudvarhely, Szatmárnémeti, Zilah.

„földrengésszerű változások”, kontextus-változások főként a magyar nyelvű tanítóképzés intézményeinek ugrásszerű növekedésében tapasztalhatóak (vö. Szabó L. T. 2009: 155).

A *középiskolai* négy vagy öt éves *képzésnek* nagy hagyománya van a romániai közoktatásban, a nagynevű pedagógiai líceumok/középiskolák (Nagyvárad, Nagyenyed, Máramarossziget, Székelyudvarhely, stb.) viszonyítási alapot jelentenek a köztudatban a pedagógusi szakma megítélésében (Szabó K. A. 2006). Fóris-Ferenczi (2007: 55) szerint Romániában az óvodapedagógus- és a tanítóképzés hagyományosan középszintű. Eme erősen gyökerező hagyomány miatt nehezen tűnik el a képzési palettáról. A folyamatos megszüntetési törekvések ellenére még jelenleg is működnek középfokú tanítóképzők, de már veszítettek színvonalukból, s inkább csak előkészítő intézményként szolgálnak az egyetemi szintű pedagógusképzés számára.

IV.1.1.1.2. Posztliceális óvodapedagógus- és tanítóképzés

A középfok és felsőfok közé illeszkedő ún. félfelsőfokú posztszekundér képzést posztliceális képzésnek⁸⁰ nevezik a romániai oktatási gyakorlatban. Ez a két éves időtartamú *posztliceális képzés* rövid ideig gazdagította a romániai képzési kínálatot, az 1989-es politikai fordulat következtében átmeneti jelleggel működött egy-két évig a nagy pedagógushiány csökkentésére (Szabó K. A. 2006, Barabási 2006), jelenleg nem működik ilyen képzési forma, a posztliceális oklevéllel rendelkező pedagógusokat ugyanazok a jogok illetik meg, mint a középfokú pedagógusoklevéllel rendelkezőket.

IV.1.1.1.3. Főiskolai óvodapedagógus- és tanítóképzés

A 84/1995-ös Oktatási Törvény lehetővé tette az óvodapedagógus- és tanítóképzés felsőfokú megszervezését állami egyetemeken. Már 1998-ban létesültek román tannyelvű főiskolák, magyar tannyelvűek viszont csak egy éves késéssel (Murvai 2000 b). Először 1998-ban létesítenek román tannyelvű kihelyezett tanítóképző főiskolai tagozatot Beszterce-Nasszódon a Babeş–Bolyai Tudományegyetem keretében, majd 1999-ben magyar nyelven is alakul egyetemi kollégium (tanítóképző főiskola) Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Nagyenyeden, Szatmárnémetiben, Székely-

⁸⁰ A romániai oktatási rendszer egyik sajátossága a posztliceális képzés, amely lehetővé teszi a tanulmányok folytatását a középiskola elvégzése után érettségi oklevél birtokában vagy anélkül. A tanulmányi idő egy – három év közötti időszakra terjedhet ki. Főként egészségügyi, turisztikai, közgazdasági képzéseket indítanak posztliceális formában, s általában technikus vagy szakmesteri címet ad (1/2011-es Oktatási Törvény, 44.cikkely).

udvarhelyen, majd 2001-től Marosvásárhelyen (Bura 2008: 168, Fóris-Ferenczi 2007: 55). Általában a már nagy hagyománnyal rendelkező pedagógiai líceumok keretén belül indultak a képzési szint emelésével a tanítóképző főiskolák. Ezek a főiskolák a különböző egyetemek Pszichológia és Neveléstudományok Karaihoz tartoztak, rövid távú (hároméves)⁸¹ *főiskolai képzésként* valósultak meg egy nemzetközileg kevésbé elterjedt modell szerint, eleinte hármassal képesítéssel⁸² (Keller 2004: 450). A főiskolai oklevél feljogosította a végzeteket arra is, hogy angolt vagy franciát tanítsanak elemi szinten, illetve az alsó középfok első két évfolyamán (V., VI. osztály). A többszakos képzés és a képzési szintek (főiskolai, illetve egyetemi végzettségű nyelvtanár) tagolásának szándéka eredetileg tehát összefüggésbe került az iskolaszervezet módosításával, valamint a nulladik, iskolaelőkészítő évnél a tanítók hatáskörébe utalásával.⁸³ A 2000-es kormányváltást követően azonban a szaktárca az előző időszakban elinduló fejlesztési folyamatokat többnyire leállította. Ennek aztán több regressziós következménye is volt. A főiskolai szintű nyelvtanári végzettséggel nem lehetett elhelyezkedni az oktatási rendszerben, nem volt hasznosítható, ugyanakkor tantervileg is túlterheltséget jelentett a három szak három évfolyamba zsúfolása. Ennek következtében a főiskolákon megszűnt a hármassal képzés, és kettős képesítés maradt: óvodapedagógusi, illetve a tanítói képesítés nyújtása egyidejűleg (Fóris-Ferenczi 2007: 55-56). Ez a főiskolai képzés a párhuzamos képzési modellre épül, azaz a teljes képzési időben együtt halad a szaktudományi, a szaktárgyi és az embertudományi felkészítés (vö. Szabó L. T. 1998: 137).

A magyar nyelvű főiskolai képzés a Babeş–Bolyai egyetemen koncentrált (tanítóképző főiskola formájában), ám a legtöbb főiskolai oklevelet a Vasile Goldiş egyetem adta ki, mivel ez az egyetem fogadta be azokat a hallgatókat, akik az akkreditálás hiánya miatt nem fejezhették be tanulmányaikat a Sulyok István Református Főiskolán vagy a Partiumi Keresztény Egyetemen (Szikszai 2010: 79).

A képzési szint növelése, felsőfokúvá válása az elemzők szerint nem járt együtt a képzés tartalmának, színvonalának egyértelmű javulásával (Péter 2004). Péntek szerint ebben az időszakban a tanítóképzés teljesen anarchikus (többek között távoktatásban,

⁸¹ A főiskolai képzések ebben az időszakban három évesek voltak, rövid távú képzésnek számítottak, a hosszú időtartamú egyetemi képzések pedig 4-6 évesek voltak.

⁸² tanító-óvodapedagógus-idegen nyelv oktató; tanító-óvodapedagógus-rajz oktató; tanító-óvodapedagógus-testnevelés oktató; tanító-óvodapedagógus-zene oktató. A több képesítés bevezetése jó példája a profilbővítésnek.

⁸³ A romániai reformfolyamatok lassúságát mutatja az a tény is, hogy az előkészítő osztályok átkerülése a tanító hatáskörébe csak 2013-tól valósult meg.

levelező tagozaton, gimnáziumi és felsőoktatási szinten, egy- és két szakos rendszerben, összesen hét városban és tíz intézményben folyik a képzés), a bőség zavarában éppen a lényeg sikkad el: az óvónők és tanítók alapos felkészítése a legigényesebb pedagógusi pályára (Péntek 2004).

IV.1.1.1.4. Egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés: a bolognai többlépcsős képzési rendszer bevezetése

A Bologna-folyamat romániai bevezetésével az óvodapedagógus- és tanítóképzés egyetemi szintűvé vált, felváltva a korábbi, 1999-től működő főiskolai képzést⁸⁴ (288/2004-es Felsőoktatási Törvény; Keller 2004; Szabó-Thalmeiner 2009). Ez a váltás 2005-ben indult el ténylegesen, ugyanis a főiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés utolsó évfolyama 2004-ben indult, így a 2007-ben végzett generáció kapott utoljára főiskolai oklevelet. 2005-től, a Bologna-folyamat romániai bevezetésétől átvette helyét az *egyetemi szintű képzés* (288/2004-es Felsőoktatási Törvény). A Bologna-folyamatra az óvodapedagógus- és tanítóképzés intézményi szintű válaszai jelennek meg, intézményi és tartalmi változások egyaránt nyomon követhetők (vö. Szabó L. T. 1998: 14–15).

Az intézményi változások közül a képzési szint még magasabbra emelését említjük meg (főiskolából egyetem), az időtartam változatlan maradt (szintén három év). A bolognai többlépcsős képzési rendszer bevezetésével az óvodapedagógus- és tanítóképzés időtartama azonossá vált a többi szak alapképzésével. A képzés kettős képesítés formájában történik, egyidejűleg az óvodai és elemi iskolai oktatásra is felkészít. A képzések továbbra is a Pszichológia és Neveléstudományok Karhoz tartoznak óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak elnevezéssel; a végzősök az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakosodást igazoló BA fokozatú egyetemi oklevelet szereznek, illetve az egyetemi oklevél alapján történő alkalmazásukkor tanári besorolást kapnak. Az egyetemi szintű oklevél feljogosítja a végzősöket a többlépcsős bolognai képzési rendszer második ciklusába való belépésre, vagyis a mesterképzésre való jelentkezésre is (Bura 2008: 168–169).

Az óvodapedagógus- és tanítóképzés szerkezeti átalakulása folyamatos tartalmi változásokat is eredményezett: a pedagógiai-pszichológiai és műveltségi tárgyak arányának változásait, a pedagógiai gyakorlat átszervezését stb. (Barabási – Antal 2008;

⁸⁴ A főiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés részletes bemutatását lásd: Keller (2004), Szabó-Thalmeiner (2009).

Barabási 2008: 20, 60–61; Szabó-Thalmeiner 2010: 37–38.). A tartalmi változások többek között a neveléstudományi jellegű tárgyak skálájának gazdagodását jelentették, amelyet a Bologna-folyamat pozitívumaként is tekinthetünk, viszont a gyakorlati képzés átszervezése negatívumként említhető meg (Barabási 2007: 20).

E tartalmi változásokban nyomon követhető a képzési programok harmonizálásának törekvése a képzés tartalmát illetően, a Szabó L. T. (1998: 38) által kiemelt képzési területek (szaktudomány, tanári mesterség stúdiumai, szakmódszertan, iskolai/intézményi gyakorlat) időarányaiban is. A főiskolai óvodapedagógus- és tanítóképzés párhuzamos képzési modellje az egyetemi szintre emelt képzésben továbbra is megmarad.

A bolognai képzési struktúra elvei közé tartozik az átjárhatóság, ám az átalakított képzési rendszerben nem maradt meg tartósan az átjárhatóság a régi főiskolai és új egyetemi képzési forma között. Az átjárhatóság elvének alkalmazása következtében az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak első három féléve azonossá vált a pedagógia BA szakéval, ugyanakkor a bolognai többlépcsős képzés bevezetésének kezdetén a főiskolát végzettek számára lehetőség nyílt egy éves kiegészítő képzés révén megszerezni az egyetemi oklevelet, és ezáltal akár belépni a többlépcsős képzési rendszer második szakaszába, a mesterképzésbe. Az 1/2011-es oktatási törvény megszüntette ezt a lehetőséget, a főiskolai végzettségű pedagógusok már csak úgy szerezhettek egyetemi oklevelet, ha elvégzik újra a teljes alapképzést. Ezáltal számos pedagógus elől elzáródik a lehetőség a mesterképzésre való jelentkezéshez, mert a teljes három éves alapképzés újra elvégzését kevesebben vállalják. Ha egy főiskolai végzettségű tanító/óvónő előtte pedagógiai líceumot is végzett, s most egyetemi oklevelet is szeretne, akkor már a harmadik – szinte azonos szakmai kompetenciákat adó – oklevelét szerezné meg.

Mi újat nyújthat az egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés olyan felnőtteknek, aki már a harmadik majdnem azonos oklevelét szerzi meg? A pedagógiai líceumban elsajátította a szakma alapjait, aztán beiratkozott főiskolára, kiegészítő évet végzett az egyetemi oklevél megszerzése érdekében, vagy netán most fog beiratkozni az alapképzésre (azzal a távlati céllal, hogy mesterképzésre iratkozhasson – megszerezve a negyedik oklevelet)? Elgondolkodtató, hogy milyen az óvodapedagógus -és

tanítóképzés egyéni és társadalmi megtérülési rátája⁸⁵, ha egy szakmai elhelyezkedés lehetőségét adó oklevél megszerzéséhez háromszoros tőkebefektetésre van szükség?

A képzési struktúra változásainak bemutatásakor ki kell emelnem, hogy a romániai pedagógusképzési rendszer változása nem állt meg a bolognai folyamat bevezetése által indukált változásnál, a 2011-től életbe lépő oktatási törvény is jelentős változásokat hozott e téren. E változásokat együttesen fogom bemutatni az óvodapedagógus- és tanítóképzésre, illetve tanárképzésre vonatkozóan a IV.1.2. fejezetben.

IV.1.1.2. Tanárképzés történeti megközelítésben 2011-ig

Erdélyben a *tanárképzésnek* korábban a tanárképző főiskolák voltak az intézményei, s az egyetemen is bizonyos szakok eleve tanárképző szakoknak számítottak: bölcsész, matematika, földrajz, stb. A szakmai képzéssel párhuzamosan folyt a tanárképzés, többcsatornás rendszerben és kötelező jelleggel. A tanárképző főiskolák (3 év) rövid távú képzésnek számítottak, az egyetemen megszerzett tanári diploma (4-6 év) hosszú távú képzésnek számított (Szabó-Thalmeiner 2009).

Az 1989-es rendszerváltozással megkezdődött a tanárképző főiskolák egyetemekbe történő integrálása Romániában is (Szlovénia mellett), így a tanárképző főiskola és a tanárképzést is folytató egyetem szervezeti különállása kezdett eltűnni (Szabó L. T. 2009: 159). A tanítóképzés főiskolai szintre emeléséhez hasonló jelentős változás a tanárképzésben nem volt nyomon követhető (Birta-Székely 2012). Murvai (1999: 183) szerint Romániában a tudósképzés még nem vált el a tanárképzéstől. A tudományegyetemmé válás törekvései következtében periférikussá vált a tanárképzés; kétfázisúvá vált (Szabó-Thalmeiner 2009: 151), mivel a törvények értelmében az egyetemi tudományos képzés elvégzése már nem jogosította fel a pedagógusjelöltet a szakma gyakorlására. A tanári képesítést különálló modulként lehetett elvégezni. Vagyis a tanárképzésben a követő modell fedezhető fel, ugyanis a szaktudományi, szaktárgyi felkészítést követi a viszonylag rövid képzési időre összesűrített elméleti és gyakorlati embertudományi képzés (Szabó L. T. 1998: 137). Az első tanárképző intézetek, ahol ezt a pedagógiai modult el lehetett végezni, 1996-ban létesültek. A tanárképzési modulok tanterveit 1998-ban, 2001-ben és 2003-ban folyamatosan átalakították, megújították. 2001-ben reprezentatív volt a tanárképzés számára a pedagógusok alap- és továbbképzési stratégiájának kidolgozása. A következő jelentős

⁸⁵ Az a hányados, amely az oktatási ráfordítások jelenértéke és az oktatás eredményeként várható hozamok jelenértéke között képezhető (Polónyi 2004: 5)

átalakulást a Bologna-folyamat jelentette, 2005-ben kidolgozták, majd 2008-ban átdolgozták az alap- és mesterképzéshez kapcsolódó kétszintű pedagógiai modult a 4316/2008-as minisztériumi rendelet révén (Șerbănescu 2011).

A kétszintű pedagógiai modul felépítését a 16. táblázatban foglalom össze:

I. szint (alapozó szakasz): 30 kredit megszerzése pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani tárgyakból. Általános iskolai (V-VIII. osztály) tanári képezést nyújt.

II. szint (elmélyítő szakasz): az előző 30 kredithez még legalább 30 kreditet kell megszerezni pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani tárgyakból. Középiskolai tanári képezést nyújt, illetve feljogosít posztsekundér és egyetemi oktatásban való elhelyezkedésre.

16. táblázat: Kétszintű pedagógiai modul (Forrás: saját szerkesztés)

Modul megnevezése	I. szint Alapozó szakasz	II. szint Fejlesztő szakasz
Kreditszám	30 kredit	+30 kredit min.
Tantárgyak	Pedagógia Pszichológia Szakmódszertan	Pedagógia Pszichológia Szakmódszertan
Képesítés	Általános iskolai tanári képezés	Középiskolai tanári képezés Posztliceális és egyetemi oktató
Elvégzés lehetősége	BA tanulmányokkal párhuzamosan nappali tagozaton Posztgraduális távoktatás formájában egyetemi tanulmányok után	MA tanulmányokkal párhuzamosan nappali tagozaton Posztgraduális távoktatás formájában egyetemi tanulmányok után

A pedagógiai modul kétféle módon végezhető el: egyrészt nappali tagozaton, az alapképzés ideje alatt az I. szintű modul, a mesterképzés ideje alatt pedig a II. szintű modul teljesítésével. Másrészt posztgraduális képezés formájában is elvégezhető, tömbösítve, olyan diplomások számára, akik egyetemi képezésük alatt nem szereztek meg a tanári képezést, s utólag szeretnék megszerezni.

A 2011-ben életbe lépő oktatási törvény már a többlépcsős képezés második szintjére helyezte át a tanári képezés megszerzését, a didaktikai/tanári MA szintjére. Ennek részletes kifejtését lásd a IV.1.2. fejezetben. Ez is a követő képezési modellbe sorolható be, két éves „követő képezéssel” egészítve ki a szaktudományos képezést.

IV.1.2. Kisebbségi pedagógusképzési rendszer a jelenben, a 2011–2016-os időszakban

IV.1.2.1. A pedagógusképzés változásai az 1/2011-es Oktatási Törvény bevezetése után

Az 1/2011-es oktatási törvény jelentős változásokat hozott az oktatási rendszer egészére; az új törvény a felsőoktatást és a pedagógusképzést is jelentősen átalakította. A pedagógusképzést érintő jelentősebb változások közül a pedagógusi életpálya modell átalakítását kell kiemelnem. Az oktatási törvény *pedagógus életpálya modellje* szerint három év alapképzés, két év mesterképzés és egy év gyakornoki idő alkotja a pedagógusképzés szerkezetét (Oktatási törvény, 236/1. §). A három éves időtartamú elméleti szakterületi alapképzés kizárólag egyetemeken történhet, akkreditált programok keretében, és a pedagógusi pályára készülőknél számára kötelezővé válik az MA fokozat megszerzése is egy tanári MA⁸⁶ formájában (Oktatási törvény, 236, 238. §). A didaktikai/tanári MA kerettervében a tanári pályára felkészítő társadalomtudományi-pedagógiai és oktatásmódszertani tantárgyak aránya megfelelő Veres (2012: 118) szerint. A bolognai lépcsőzetes képzési rendszer első és második fokozatának megszerzése mellett a pedagógusi pálya követelményévé vált az egy tanévnyi gyakornoki idő végzése is egy oktatási intézményben mentortanár vezetése alatt. Ebben az egységes pedagógusi életpálya modellben (oktatási szinttől függetlenül minden leendő pedagógusnak ugyanannyi a képzési ideje, ugyanazokon a szinteken) a pedagógusképzés egységesítését szorgalmazó elgondolást fedezhetjük fel, az „egységes tanárképzésre” való törekvést (vö. Szabó L. T. 2009: 144–145, 157).

Az 1/2011-es Oktatási Törvény előírásai értelmében csak felsőfokú végzettséggel lehet(ne) óvodában/iskolában tanítani óvodai /elemi oktatási tanár státuszban. Az oktatási törvény (236/2 §) kilátásba helyezte a középfokú pedagógusképzés megszűnését, az 5347/2011-es minisztériumi rendelet (1/4 §) megerősítette, hogy 2012 ősztől a pedagógiai líceumok nem indíthatnak óvodapedagógus- és tanítóképző osztályt, átalakítva ezeket az intézményeket csecsemőgondozókat képző intézménnyé. Ám három hónap múlva a 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet újra hatályba helyezte ezeket a középfokú intézményeket:

⁸⁶ Románia képzési struktúrája három MA típust különít el (Oktatási törvény, 154.§, 789/2011-es kormányrendelet): (1) *tanári/didaktikai MA* – a pedagógusi szakmához, csak nappali tagozaton; (2) *szakmai MA* – a szakmai kompetenciák fejlesztéséhez, (3) *kutatói MA* – a tudományos kutatási kompetenciák fejlesztéséhez, a PhD fokozat előkészítőjeként. A kutatói MA tanulmányokat elismerik a PhD képzés első éveként, ebből kifolyólag csak nappali tagozaton szervezhető, a doktori iskolák keretében.

már nem csak csecsemőgondozási szakemberek képzésével foglalkozhatnak, hanem újra képezhetnek ideiglenesen középfokú végzettségű tanítókat és óvodapedagógusokat (92/2012 sürgősségi kormányrendelet, I/11 §). Ez is igazolja az oktatási rendszer megújítási törekvéseit általában jellemző hezitálást, visszalépést. A sürgősségi rendelet VI. § szerint a közoktatási rendszer „tagjai” tovább dolgozhatnak óvodában, iskolában a már betöltött állásukban, azzal a feltétellel, hogy legkésőbb hat éven belül megszerzik egyetemi oklevelüket. Az I/12-es § kiegészíti az oktatási törvényt, miszerint 2018-ig szerepelhet a (középfokú végzettségű) óvónő megnevezés is a státuszban, az I/13-as § pedig 2018-ig lehetővé teszi a középfokú végzettségű tanító alkalmazását a rendszerben⁸⁷.

Az 1/2011-es Oktatási Törvény 248/3-as §-e kilátásba helyezte az óvodai/elemi iskolai tanári státusz megszerzésének lehetőségét kiegészítő tanulmányok elvégzése nélkül, mégpedig a formális, nonformális vagy informális módon megszerzett szakmai kompetenciák elismerése és egyenértékűsítése révén, annak érdekében, hogy a középfokú vagy főiskolai végzettségű pedagógusok is megkaphassák az óvodai/elemi iskolai tanári státuszt, amely amúgy az egyetemi végzettséggel járna együtt⁸⁸. Mivel az oklevelek átminősítése bizonyos szakmai feltételekhez kötődött, csak a pedagógusok egy szűkebb csoportja részesülhetett az oklevelek átminősítésében, a többi pedagógus számára az a lehetőség maradt, hogy formális módon megszerezze meg a tanári státuszhoz szükséges végzettséget. A BA (majd a későbbiekben az MA) végzettség megszerzésének szükségessége a dolgozó felnőttek, mint nem szokványos hallgatói csoport beáramlását eredményezte az egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzésbe⁸⁹.

A pedagógusképzésre vonatkozó rendelkezések között pozitívnak értékelhető a *kettős képesítés visszavezetése*, amely a Bologna-folyamat bevezetésével felszámolódott a pedagógusképzési rendszerben, csupán az óvodapedagógus- és tanítóképzésben maradt meg, valamint az idegen nyelv képzésben (de az idegen nyelv képzésben sem bírt már kötelező jelleggel). Az Oktatási törvény 236/3 § értelmében egy második szak

⁸⁷ Kilépés az értekezés időkeretéből: a 2018-as türelmi határidőt a 3850/2017-es minisztériumi rendelet újra felülírta, mivel a középfokú pedagógiai liceumokat is pedagógusképző intézménnyé minősíti óvodapedagógusok, tanítók és mesterek számára, s az itt megszerzett pedagógiai képesítést egyenértékűvé teszi az I. pedagógiai modullal.

⁸⁸ Az 5484/2011-es rendelet a középfokú végzettségű pedagógusok számára tette lehetővé a tanári besorolás megszerzését, az 5553/2011-es rendelet pedig a főiskolai okleveleket minősítette át és egyenértékűsítette (ekvivalálta) a bolognai többlépcsős képzési rendszer első fokozatával.

⁸⁹ A nem szokványos hallgatók beáramlásáról a pedagógusképzésbe lásd részletesebben: Stark 2011b.

megszerzése céljából 90 kredites modul végezhető el párhuzamosan a didaktikai mesterivel vagy annak elvégzése után, e modul elvégzése tanítási kompetenciákkal ruházta fel a pedagógusjelöltet egy tantárgyra, a licensz területnek megfelelően.

Az oktatási törvény pozitív hozadékai mellett a negatívumok közé tartozott a *túlzott szabályozás*, az egyetemi autonómia megvonása⁹⁰. A 237/1 § értelmében az Oktatási Minisztérium mint fő finanszírozó, megszabja a *pedagógusképzés tantervi követelményeit*. Ezt kiterjeszti mind a tanárképzésre (a tanári MA tantervének merev szabályozásával), illetve az óvodapedagógus- és tanítóképzés merev tantervi szabályozására.

Az oktatási törvény 238/7 § értelmében az óvodapedagógus- és tanítóképzés tanterveit az Oktatási Minisztérium, illetve a Romániai Felsőoktatási Minőségbiztosítási Hatóság által meghatározott szakmai standardok alapján kell kidolgozni. Ezek a szakmai standardok megszabják a tantárgyak számát, a kötelező és választható tantárgyblokkokat, az arányokat, ezáltal minimális teret engedve a helyi vagy regionális sajátosságokhoz igazodó képzési programoknak (Képzési standardok... <http://www.aracis.ro/proceduri/>). Például kilenc alapozó tantárgynak kell helyet kapnia az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak tantervében, melyek kötelező jellegűek. Továbbá 33 szaktárgyat kell belesűríteni a tantervbe, ebből 26 kötelező jellegű, hét pedig választható jellegű. A tulajdonképpeni tantárgyakat a 17. táblázat összesíti.

17. táblázat: Óvodapedagógus- és tanítóképzés tantárgyai (Forrás: Képzési standardok... – saját szerkesztés)

Tárgyak típusa	Kötelező tárgyak	Választható tárgyak
A. Alapozó tárgyak	A1. A pedagógia alapjai	
	A2. A pszichológia alapjai	
	A3. Tantervelmélet	
	A4. Oktatásmélet	
	A5. Értékelésmélet	
	A6. A gyógypedagógia alapjai	
	A7. Informatika	
	A8. Személyiség-lélektan	
	A9. Pedagógiai kutatás módszertana	

⁹⁰ Ezt azért tekintem negatívumnak, mert Veres szerint „Romániában már az 1997–2000-es kormányzati ciklusban nagyvonalakban megvalósult az egyetemi autonómia egy formája, az Andrei Marga-féle felsőoktatási reform eredményeként. E reform hozadéka volt, hogy a felsőoktatásban a szellemi alkotás szabadsága garantált, így az egyetemi oktatóknak nagy szabadságuk volt abban, hogyan állítják össze az oktatott tantárgyak tartalmát, és hogyan szervezik meg az oktatás folyamatát” (Veres 2012: 112)

B. Szaktárgyak	B1. Fejlődéslélektan	B1. Alternatív pedagógiák
	B2. Neveléslélektan	B2. Összehasonlító pedagógia
	B3. Tanulási zavarok pedagógiája	B3. Gyermekvédelem
	B4. Neveléstörténet	B4. Nevelésszociológia
	B5. Számítógépes oktatás	B5. Etika a pedagógusszakmában
	B6. Óvodai és elemi oktatás pedagógiája	B6. Nyílt kurzus
	B7. Közoktatási intézmények menedzsmentje	B7. Családszociológia
	B8. Tanulásszervezés	
	B9. Beszédnevelés módszertana	
	B10. Pedagógiai gyakorlat – elemi oktatás	
	B11. Pedagógiai gyakorlat – óvodai oktatás	
	B12. Román nyelv	
	B13. Román irodalom és gyermekirodalom	
	B14. Matematika	
	B15. Matematikai tevékenységek módszertana	
	B16. Játékpedagógia	
	B17. Román nyelv és irodalom tanításának módszertana	
	B18. Aritmetika tanításának módszertana	
	B19. Történelem és történelemtanítás módszertana	
	B20. Földrajz és módszertana	
	B21. Zenei nevelés és módszertana	
	B22. Testnevelés és módszertana	
	B23. Polgári nevelés módszertana	
	B24. Képzőművészeti nevelés és módszertana	
	B25. Környezetismeret és módszertana	
	B26. Kézművesség módszertana	
C. Kiegészítő tárgyak	C1. Opcionális tárgyak	C2. Fakultatív tárgyak
	Idegen nyelv	
	Testnevelés	

E rendelkezés következtében a különböző egyetemeken folyó képzési programok elveszítik sajátosságait, már nem lesz megkülönböztető jegy a sajátos tanterv, a sajátos képzési specifikum, mivel azt a képzési programot, amely nem a kijelölt standardok szerint van összeállítva, nem akkreditálják. Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakot meghirdető egyetemeknek valójában abban rejlik a szabadságuk, hogy milyen időrendi, logikai sorrendben építik egymásra a tárgyakat, s a néhány választható tantárgy területén.

A 3841/2012-es minisztériumi rendelet a tanári MA feltételeit határolta körül. Ez a rendelet a kötelező kerettantervet is megszabta egységesen, minden intézmény számára, amelyik pedagógusképzést szeretne megvalósítani. E tanterv 27 tantárgyat tett kötelezővé egységesen minden képzési program számára 4 félévben, e 27 tantárgy félévente 1-1 választható tantárgyat tartalmaz, tehát az egyetemeknek félévente egy tantárgynyi szabadságuk lenne a képzési program sajátos arculatának megteremtésére (14,8%).

Az 5745/2012-es rendelet⁹¹ visszahelyezte hatályába a pedagógus-továbbképző intézeteket, s továbbra is szervezhetik a pedagógiai modulokat, noha ezt a jogot a korábbi, 3481/2012-es rendelet megszüntette.

Az 5745/2012-es rendelet átírta az oktatási törvény által felvázolt pedagógus életpálya modellt: az új rendelet értelmében az óvodai és elemi oktatás tanárainak egyelőre nincs szükségük a tanári/didaktikai mesterire, az egyetemi oklevelük feljogosítja őket a pedagógusi szakma gyakorlására (17/2 §). A pedagógia és gyógypedagógia alapképzést végzőknek sincs szükségük tanári mesterire és pedagógiai modulra (16/2 §). Akik gimnáziumban, azaz a középfok alsó szakaszában szeretnének dolgozni, azoknak az egyetemi oklevelük mellé el kell végezniük a pedagógiai modul első szintjét, minimum 30 kreditet megszerezve. Akik a felső szakaszban vagy magasabb szinten (posztliceum, egyetem) szeretnének oktatni, azoknak a pedagógiai modul második szintjét kell elvégezniük, megszerezve még 30 kreditet, valamint a didaktikai mesterit. Tehát óvodapedagógusnak és tanítónak BA fokozatra van szüksége (de a 92/2012-es kormányrendelet értelmében 2018-ig még középiskolai pedagógusi végzettség is elég)⁹², gimnáziumi tanárnak BA és I. szintű pedagógiai modul,

⁹¹ 2012-ben az új kormány az 1/2011-es Oktatási Törvény 365 cikkelyéből négy kormányhatározattal megváltoztatott több, mint 150 cikkelyt, zömével a 84/1995-ös törvény szintjére alakítva vissza (Murvai 2017: 22).

⁹² Kilépés az értekezés időkeretéből: A 3850/2017-es Minisztériumi Rendelet értelmében a középfokú pedagógusvégzettség is érvényes.

középiskolai tanárnak pedig BA, II. szintű pedagógiai modul és didaktikai mesteri. A tanári MA tantervét a 3841/2012-es rendelet, a pedagógiai modul tantervét pedig az 5745/2012-es rendelet szabályozza⁹³.

Tekintsük át a 18. összefoglaló táblázatban a tanárképzés, illetve óvodapedagógus- és tanítóképzési rendszer sajátosságait a 2011–2016-os időszakban:

A romániai reformfolyamatokra általában jellemző hezitálás, visszalépés a pedagógusképzési modellben is jól nyomon követhető: bár az Oktatási törvény 2011-ben kidolgozta és életbe léptette az egységes pedagógus életpályamodellt, rövid időn belül ezt más rendeletek felülírták, s az óvodapedagógus- és tanítóképzés terén, valamint az általános iskolában (V-VIII. osztály) tanító tanárok esetén ideiglenesen visszatérés történt a korábbi képzési modellre – egyelőre 2018-ig⁹⁴.

18. táblázat: Magyar nyelvű felsőfokú pedagógusképzés Romániában 2011-2016 között (Forrás: saját szerkesztés)

Képzési modellt meghatározó rendelet	Tanárképzés	Tanítóképzés Óvodapedagógus-képzés	Érvényesség 2016-ban
1/2011-es Oktatási Törvény 3841/2012-es Oktatási Minisztériumi Rendelet	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év) – <i>egységes képzés</i>	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év) – <i>egységes képzés</i>	Felfüggesztve
5745/2012- es Oktatási Minisztériumi Rendelet	Alsó középfok (V-VIII. osztály): BA + I. pedagógiai modul Felső középfok (IX-XII. osztály): BA + I. + II. pedagógiai modul + MA – <i>követő képzés</i>	Csak egyetemi szintű BA – <i>párhuzamos képzés</i>	Ideiglenesen érvényben
92/2012-es Sürgősségi Kormányrendelet	---	Középfokú óvodapedagógusi és tanítói végzettség pedagógiai liceumban – <i>párhuzamos képzés</i>	Ideiglenesen érvényben

⁹³ Három hónap alatt az egységes tanárképzésre való áttérés gondolatától visszaléptek a szakpolitikusok.

⁹⁴ Az értekezés e részének alapjául szolgáló korábbi közleményem: Stark 2015c.

IV.1.2.2. Kisebbségi magyar pedagógusképzési kínálat 2011–2016 között⁹⁵

Az egységes pedagógus életpályamodell értelmében az Oktatási törvény szerint a pedagógusjelöltnek az alapszak elvégzése után didaktikai mesterképzésben kellene részt vennie. Az oktatási törvény által felvázolt képzési modell azonban egyelőre nem lépett életbe, ugyanis az 5745/2012-es rendelet átírta az Oktatási törvény által felvázolt pedagógus életpályamodellt, visszahelyezve hatályába a követő képzési modellt a pedagógusképzés rendszerében az V-XII. osztályban oktató tanárok képzése terén. E rendelet értelmében a korábban felszámolt pedagógus-továbbképző intézetek újra működésbe léptek, s továbbra is szervezhetik a pedagógiai modulokat, noha ezt a jogot a korábbi, 3481/2012-es rendelet megszüntette. Az ismét kétfázisúvá vált pedagógusképzésben (Szabó-Thalmeiner 2009; Birta-Székely 2012) a tanári képesítést különálló modulként lehet elvégezni (lásd 18 táblázat). Akik V-VIII. osztályban szeretnének dolgozni, azoknak az egyetemi oklevelük mellé el kell végezniük a pedagógiai modul I. szintjét, minimum 30 kreditet megszerelve. Akik középiskolában vagy magasabb szinten (posztszekundér oktatás, egyetem) szeretnének oktatni, azoknak a pedagógiai modul második szintjét kell elvégezniük, megszerelve még 30 kreditet, valamint a didaktikai MA-t.

Mint már említettem, az 5745/2012-es rendelet nemcsak a tanári, hanem az óvodapedagógus- és tanítói életpályamodellt is felülírta: az óvodai és elemi oktatás pedagógusainak egyelőre nincs szükségük a didaktikai mesterire, az egyetemi oklevelük feljogosítja őket a pedagógusi szakma gyakorlására (17/2. §). Tehát az óvodapedagógusnak és a tanítónak BA fokozatra van szüksége (de 2018-ig még középiskolai végzettség is elég a 92/2012-es sürgősségi rendelet értelmében).

Tekintsük át a magyar nyelvű felsőoktatási kínálatot a 2011–2016-os időszakban, különös tekintettel a pedagógusképzésre. A 19. táblázat adatai szerint a romániai magyar felsőoktatási kínálat mindössze nyolc⁹⁶ romániai intézményt foglal magába, vagyis biztosít lehetőséget a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére. A nyolc felsőoktatási intézmény közül öt állami intézmény (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem, Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem, Nagyvárad Egyetem, Bukaresti Egyetem), három pedig Romániában bejegyzett magán intézmény (Sapientia – Erdélyi Magyar

⁹⁵ Értekezésem e fejezete korábbi tanulmányaim átdolgozott változata (Stark 2015d, 2015e).

⁹⁶ Korábban a Vasile Goldiş Egyetem margittai tagozatán is lehetett magyar nyelven tanulni, de az akkreditációs feltételek szigorítása miatt erre már nincs lehetőség.

Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet). E romániai intézmények mellett még további négy magyarországi egyetem vagy főiskola kihelyezett tagozatán lehet magyar nyelven tanulni (a Budapesti Corvinus Egyetem Nyárádszeredán, a Debreceni Egyetem Nagyváradon, a Károli Gáspár Református Egyetem Marosvásárhelyen, a Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája pedig Székelyudvarhelyen működtet kihelyezett tagozatot) (Szikszai 2010: 76., 109–122.). Azonban az ezekben az intézményekben szerzett okleveleket honosítani kell a jelenleg hatályban lévő törvények szerint.

19. táblázat: A romániai magyar felsőoktatás kínálata, különös tekintettel a pedagógusképzésre a 2011–2016-os időszakban (Forrás: Szikszai 2010, ill. saját szerkesztés)

Jelleg	Intézmény	Magyar nyelvű képzés helyszínei	Magyar nyelvű pedagógusképzés
Állami	Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE)	<u>Kolozsvár</u> Gyergyószentmiklós Gyulafehérvár <u>Kézdivásárhely</u> <u>Marosvásárhely</u> Sepsiszentgyörgy <u>Szatmárnémeti</u> <u>Székelyudvarhely</u>	Óvodapedagógus- és tanítóképzés Tanárképzés
	Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem	Marosvásárhely	--
	Színházművészeti Egyetem	Marosvásárhely	--
	Nagyvárad Állami Egyetem	<u>Nagyvárad</u>	Óvodapedagógus- és tanítóképzés
	Bukaresti Egyetem	Bukarest	--
Magán	Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem	<u>Marosvásárhely</u> <u>Kolozsvár</u> <u>Csíkszereda</u>	Tanárképzés
	Partiumi Keresztény Egyetem (PKE)	<u>Nagyvárad</u>	Tanárképzés Óvodapedagógus- és tanítóképzés (2012-től)
	Protestáns Teológiai Intézet Kolozsvár	Kolozsvár	-

Megjegyzés: Az aláhúzott helyszínek a pedagógusképzés helyszíneit jelentik.

A magyar nyelvű *tanárképzés* a BBTE-n koncentrálódik, de mellette még megvalósul két magánegyetemen is (Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem). A tisztán kisebbségi tanulási útvonal folytatási lehetősége a pedagógusképzésben jóval szűkösebb, mint a többségi útvonal által nyújtott lehetőségek. A kisebbségi oktatás és pedagógusképzés egyik problémáját érinti ez a szűkös útvonal-lehetőség: a magyar nyelvű képzési rendszer viszonylag behatárolt anyanyelvi továbbtanulási lehetőséget biztosít, a hallgatók mozgástere szűkösebb, mint a többségi hallgatóké. A pedagóguspálya felé vezető tanulási útvonal választását makroszinten a képzési rendszer határolja be, mezoszinten maguk a tanulási útvonalak mellett az iskolaszervezet és a pedagógustársadalom, mikroszinten pedig az egyéni motiváció, családi tőke és államnyelvi kompetenciák (Papp 2012a nyomán). A képzési rendszer feltételei és az egyéni elképzelések közötti eltérések töréspontokat eredményezhetnek a tanulási útvonalakban: a pálya iránti elkötelezettség is motiválhatja a pedagógusképzés választását, de az is, hogy ez az anyanyelvi továbbtanulás egyedüli lehetősége a régióban, valamint a nyelvi korlát is meghatározó lehet.

A 2011 – 2016-os időszakban a 15.táblázatban kiemelt kormányhatározatok értelmében 2011-ben 26 egyetemen folyik *óvodapedagógus- és tanítóképzés*, ebből magyar nyelven két egyetemen lehet óvodapedagógusi és tanítói képesítést szerezni. 2012-től az óvodapedagógus- és tanítóképzést nyújtó intézmények száma 27-re emelkedett, illetve a magyar nyelvű képző intézmények száma kettőről háromra (mivel 2012-ben a Partiumi Keresztény Egyetemen is megindult az óvodapedagógus- és tanítóképzés). A 19. táblázat adatai szerint a magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés Romániában – a tanárképzéshez hasonlóan – a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen kolozsvári központjában és kihelyezett tagozatain (Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely) koncentrálódik, de mellette még megvalósul a Nagyvárad Állami Egyetemen, illetve 2012-től a Partiumi Keresztény Egyetemen. Ezen kívül egy magyarországi egyetem kihelyezett tagozatán is lehet tanítói, ill. óvodapedagógusi diplomát szerezni (Károli Gáspár Református Egyetem – Marosvásárhely, ezek a hallgatók Nagykörösön záróvizsgáznak, az oklevelüket honosítani kell Romániában).

A 2011–2016-os időszakban hét középfokú pedagógiai líceumban folyik középfokú magyar óvodapedagógus- és tanítóképzés⁹⁷: Kézdivásárhely, Kolozsvár,

⁹⁷ *Középszintű felvételi jelentés 2011, 2012, 2013, 2014, 2015*

Marosvásárhely, Nagyvárad, Nagyenyed, Székelyudvarhely, Zilah⁹⁸ (2010–2014-es, illetve 2014–2018-as képzési ciklus).

Korábban Szatmárnémetiben is folyt magyar nyelvű középfokú pedagógusképzés, de 2009-ben megszűnt. Ezek a középfokú intézmények a pedagógusképzési tanulási útvonal előkészítő szakaszát is jelentik, az itt érettségiző diákok többsége pedagógusképzésben (főként óvodapedagógus- és tanítóképzésben, de tanárképzésben is) folytatja felsőfokú tanulmányait. A tanárképzés bemutatásakor felvillantott törésvonalak (a képzési rendszer szűkös lehetőségei és az egyéni elképzelések között) az óvodapedagógus- és tanítóképzés esetén még erőteljesebben kirajzolódnak, mivel óvodapedagógus- és tanítóképzés mint tanulási útvonal több régióban is működik, így a pedagóguspálya iránti elkötelezettség mellett a regionalitás és a nyelvi korlát ismételtén kidomborodik.

A jelenlegi közoktatási gyakorlatban az új törvények értelmében az egyetem elvégzése már nem jogosítja fel a pedagógusjelöltet a szakma gyakorlására – kivéve egyelőre az óvodapedagógust és tanítót. Az egyetem elvégzése után egy gyakornoki évet kell letöltenie egy oktatási intézményben mentortanár vezetése alatt. Az oktatási törvény 239/1 § szerint a gyakorlati év kötelező a pedagógusi diploma megszerzéséhez. A gyakornoki év után, vagyis legalább egy év letöltött szolgálati idő után jelentkezhet a kezdő pedagógus a véglegesítő vizsgára. Sikeres vizsga esetén megkapja a jogot, hogy taníthasson a közoktatásban (1/2011-es Oktatási törvény 241/2 §, 4802/2014-es Rendelet). A véglegesítő vizsga szabályzatát a versenyvizsga szabályzata foglalja magába (4802/2014-es Rendelet). A véglegesítő vizsga a pedagógusi szakma gyakorlásához szükséges minimális szakmai kompetenciák meglétét ellenőrzi (4802/2014-es Rendelet). Tartalmát legalább két szakfelügyelet képezi, valamint egy írásbeli próba szaktantárgyból, szakdidaktikából, valamint a pedagógiai-pszichológiai alapismeretekből. A vizsgán 8-as⁹⁹ a minimális átmenő osztályzat, sikertelen vizsga esetén öt éven belül kétszer lehet próbálkozni. Aki nem teszi le sikeresen ezt a vizsgát, az csak ideiglenes munkaszerződést kaphat, kezdő tanári besorolással. Az 1/2011-es oktatási törvény bevezetése előtt a véglegesítő fokozat megszerzése a továbbképzés első lépcsőfokát jelentette, most a pedagógusi szakma gyakorlásának alapfeltételévé vált.

⁹⁸ A Zilahi Pedagógiai Líceum csak négyévente, ciklusonként indít egy magyar nyelvű pedagógiai osztályt, 2010-ben, illetve 2014-ben indított ilyen profilú osztályt.

⁹⁹ Az osztályozás 1-től 10-ig terjedő skálán történik, az átmenő osztályzat tehát minim 80%-os teljesítményt feltételez.

IV.1.3. Részösszegzés: Kisebbségi pedagógusképzés Romániában

Tekintsük át a 20. összefoglaló táblázatban a tanárképzés, illetve az óvodapedagógus- és tanítóképzés eddig bemutatott modelljeit.

Az összesítő táblázatból kitűnik a pedagógusképzési rendszer megújítási törekvéseivel együtt járó hezitálás, visszalépés, bizonytalanságérzet, a hosszú távú tervek következetes végig vitelének hiánya:

20. táblázat: Pedagógusképzési modellek (Forrás: saját szerkesztés a táblázatban megjelölt rendeletek alapján)

Időszak	Elemzési kritérium	Tanárképzési modell	Óvodapedagógus- és tanítóképzési modell
„Bologna előtt” 1999 – 2004	Képzési szint és képzési idő	Felsőfokú képzés Főiskola: Rövidtávú (3 év) Egyetem: Hosszú távú (4-6 év)	Középfokú: 4- 5év Posztszekundér : 2 év Felsőfokú: főiskola (3 év)
	Képzési modell	Pedagógiai modul <i>Követő képzés</i>	Alapképzés <i>Párhuzamos képzés</i>
„Bologna után” 2005-2011	Képzési szint	BA + pedagógiai modul	BA (egyetemi szintű)
	Képzési modell	<i>Követő képzés</i>	<i>Párhuzamos képzés</i>
Vizsgálati időszak: 2011-2016 TERV 1/2011-es Oktatási Törvény 3841/2012 Rendelet	Képzési szint és képzési idő	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év)	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év)
	Képzési modell	<i>Egységes képzés</i>	<i>Egységes képzés</i>
Vizsgálati időszak: 2011-2016 VALÓSÁG 5745/2012 Rendelet 92/2012-es Sürgősségi Kormányrendelet	Képzési szint és képzési idő	V-VIII. osztály: BA + I. pedagógiai modul IX-XII osztály: BA + I. + II pedagógiai modul + MA	Egyetemi szintű: BA Vagy Középfokú: 4 éves pedagógiai líceum
	Képzési modell	<i>Követő képzés</i>	<i>Párhuzamos képzés</i>

Makroszinten bemutattam a romániai pedagógusképzési rendszer főbb sajátosságait. Elemzésemet főként a pedagógusképzést szabályozó rendeletekre, jogszabályokra alapoztam. Rávilágítottam az egymásra épülő, illetve egymást átfedő képzésformákra. Például az óvodapedagógusok és tanítók képzése terén egymás mellett él az európai trendekhez illeszkedő egyetemi szintű képzés a romániai hagyományokban gyökerező/megkövülő középfokú képzéssel. Továbbá rávilágítottam a többségi román képzési rendszertől való függésre és szoros kapcsolódási pontokra, továbbá a kisebbségi tanulási útvonalak szűkösebb kínálatára, illetve a képzési rendszer és az egyéni elképzelések közötti esetleges diszkrpanciákra. Elemzésem során nyilvánvalóvá vált, hogy a kisebbségi pedagógusképzési rendszer a többségi képzési rendszerrel párhuzamosan folyamatos átalakuláson megy át, s a bolognai többlépcsős képzési rendszer bevezetése felgyorsította ezt a folyamatot, egyetemi szintűvé emelve az óvodapedagógus- és tanítóképzést. Az 1/2011-es Oktatási Törvény egységes életpálya modell bevezetésével szerette volna egységesíteni a pedagógusképzést, s az európai trendekhez illeszteni, de az állandóan változó oktatáspolitikai kontextus a többlépcsős képzési modell folyamatos újraértelmezését eredményezte, s az újraértelmezésekben hezitálás, visszalépés, valamint erősödő központosítási törekvések figyelhetők meg. A pedagógusképzési rendszer alakulására a késleltetés és halasztás, látszólagos visszalépés is jellemző (3 hónap után visszatérés a már felfüggesztett képzési modellre), a politikai konjunktúra bizonytalansága és határozatlansága erőteljesen rányomja bélyegét az oktatási rendszerre, s magára a pedagógusképzésre is.

IV.2. Mezoszint: PADI. Kisebbségi pedagógusképzés a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében

Mezoszinten esettanulmány formájában mutatom be a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét.¹⁰⁰

IV.2.1. Intézetalakulás törvényes keretei. Szerkezeti felépítés

A makroszint taglalásakor utaltam rá, hogy a magyar nyelvű pedagógusképzés a BBTE egyetemen koncentrálódik, ezért mezoszinten a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézetét mutatom be, mint a romániai magyar pedagógusképzés egyik reprezentatív intézményét.

A makroszint bemutatásakor taglaltam az 1/2011-es oktatási törvény által hozott módosításokat. A felsőoktatás átszervezését érintő módosítások közül kiemelném az oktatási törvény 131-133-as cikkelyét, amely egy új szervezeti egységgel egészítette ki a felsőoktatási intézmények szerkezetét, az *intézettel*¹⁰¹.

Az új oktatási törvény fentebb bemutatott rendelkezéseinek életbe lépése következtében elkezdődtek az intézetekbe szerveződések, főként a nyelvi kritérium alapján.

Az esettanulmányom tárgyát képező Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet is a II.3.3. fejezetben bemutatott intézetalakulási folyamat részeseként jött létre a Babeş–Bolyai Tudományegyetem keretén belül, a 8928/2011.05.11.-es szenátusi határozat révén alakult meg, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar alapegységeként. Az intézetalakulási folyamatot megelőzően szervezeti formája alapján a kar három tanszékre tagolódott: a pszichológiára, a neveléstudományokra és a gyógypedagógiára. Alakulásakor az intézet a neveléstudományok kar magyar tanulmányi vonalára épült, magába foglalva a pedagógia alapszak mellett a kihelyezett tagozatokon működő óvodapedagógus- és tanítóképzőket is. Ez a hálózatos szerkezet egészült ki az eddig a külön intézetként működő tanárképző – és továbbképző részleg magyar vonalával, ugyanis 2011-ig a magyar tanárképző külön intézetként működött az alkalmazott pszichológia tanszék alkalmazottaival, ezek az alegységek most egységes pedagógusképző intézetté alakultak. Közben a pedagógia alapszakot felfüggesztették

¹⁰⁰ Az esettanulmányhoz felhasználtam korábbi tanulmányaim részleteit. (Stark 2012a, 2013b, 2013c.)

¹⁰¹ Az „intézet” fogalmának pontosítását lásd a II.3.3. fejezetben.

2015-ben. A PADI tehát öt szintérrrel rendelkezik (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely), a vezetősége Kolozsváron van.



2. ábra: PADI felépítése (Forrás: Szabó-Thalmeiner 2017: 300)

Alapdokumentumait az oktatási törvény, az egyetemi charta, a BBTE szabályzatai és határozatai képezik.

A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet tevékenységi területei közé tartozik: oktatás BA szakon, tanári és tanítói MA, alapképzés és továbbképzés, valamint kutatás, információátadás, közszolgálati tevékenységek a következő területeken: pedagógia, óvodai és elemi oktatás pedagógiája, társadalomtudományok és természettudományok didaktikája. Az intézet lefed minden oktatási tevékenységet: kurzust, szemináriumot, gyakorlatot, labort (PADI Működési Szabályzata 2011).

IV.2.2. Intézeti statisztikák 2011–2016 között

IV.2.2.1. Oktatói gárda 2011–2016 között

A PADI felépítésében a Működési Szabályzat értelmében szerepel az összes tanári státusz: professzor, docens, adjunktus, tanársegéd, nappali PhD hallgató, óraadó tanár, professzor emeritus, hogy az intézmény eleget tehessen a felsőoktatás minőségi követelményeinek és standardjainak (PADI Működési Szabályzata 2011). Viszont az összes tanári státusz csak feltételesen van meg, mert az intézet nem hirdet(ett) meg minden álláskeretet. A 21. táblázatban összefoglalva szemléltetem, hogy az adatfelvételem idején, a 2011–2016-ös időszakban az intézetnek átlagosan 26 főállású címzetes alkalmazottja volt, 21-28 között mozogva évenként a címzetes tantestület létszáma (Stat de funcții... 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016).

21. táblázat: A PADI oktatótestülete 2011 – 2016 között (Forrás: Stat de funcții... 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016 alapján saját szerkesztés)

Tagozat	Egyetemi év	Docens	Adjunktus	Tanársegéd	Összesen
Kolozsvár	2011/2012	1	8	3	12
	2012/2013	1	8	3	12
	2013/2014	3	6	3	12
	2014/2015	4	5	3	12
	2015/2016	3	4	0	7
Kézdi-vásárhely	2011/2012	0	0	1	1
	2012/2013	0	1	2	3
	2013/2014	0	1	2	3
	2014/2015	0	1	2	3
	2015/2016	0	0	2	2
Maros-vásárhely	2011/2012	0	2	1	3
	2012/2013	0	2	1	3
	2013/2014	0	2	1	3
	2014/2015	0	2	1	3
	2015/2016	0	2	1	3
Szatmár-németi	2011/2012	0	3	1	4
	2012/2013	0	3	1	4
	2013/2014	0	3	1	4
	2014/2015	1	2	1	4
	2015/2016	1	2	1	4
Székely-udvarhely	2011/2012	1	5	0	6
	2012/2013	2	4	0	6
	2013/2014	2	3	0	5
	2014/2015	3	2	0	5
	2015/2016	2	3	0	5
Összesen	2011/2012	2	18	6	26
	2012/2013	3	18	7	28
	2013/2014	5	15	7	27
	2014/2015	8	12	7	27
	2015/2016	6	11	4	21

A docensek és adjunktusok doktori fokozattal rendelkeznek, a tanársegédek PhD hallgatók magyarországi vagy romániai egyetemeken. Az 1/2011-es oktatási törvény

értelmében 2015 februárjáig kell megszerezniük a doktori oklevelet, az oklevél hiányában alanyi jogon megszűnhet a szerződésük¹⁰².

A 21. táblázat adatai szerint csökkenő tendenciát mutat a címzetes oktatótestület létszáma. A PADI oktatótestületének összetételét tekintve alacsonyabb a magasabb beosztású tanerők száma, az adatfelvétel idején nem volt professzora az Intézetnek, az oktatók többsége adjunktusi beosztású, az utóbbi években enyhén emelkedett a docensek száma: 2011-ben kettő volt, aztán lassan növekedett, majd újra csökkent nyugdíjba vonulás vagy elhalálozás miatt. Problémát jelent a kevesebb docens jelenléte, ugyanis a mesterképzésnek csak docens lehet a felelőse, illetve bármilyen (államvizsga, felvételi vizsga, fokozati vizsga, stb.) bizottságnak csak docens lehet az elnöke. Ennek következtében az intézet docensei túlterheltek, több kihelyezett tagozaton el kell vállalniuk olyan feladatköröket, amelyeket más oktatók nem tölthetnek be.

A docensek számának enyhe növekedésével párhuzamosan csökkent az adjunktusok, ill. tanársegédek száma. Az adjunktusok számának csökkenése a szakmai előrelépéssel magyarázható, illetve a felmondással. A tanársegédek számának csökkenése a doktori oklevél határidőre való meg nem szerzésével van összefüggésben. A tanársegédek doktori oklevele megszerzésének határidejét 2015 februárja helyett kitölték 2015 októberéig. 2015 októberében elbocsátottak három tanársegédet (mert már több mint hét éve álltak alkalmazásban, továbbá több mint hét éve kezdték el PhD tanulmányaikat), a többiek még egy év haladékot kaptak.

Nem azonos a címzetes tanári kar megoszlása tagozatonként sem (l. 21. táblázat). A legnagyobb oktatói gárdával a kolozsvári központ rendelkezik, bár az utolsó vizsgált évben jelentősen megcsappant a létszáma, főként a tanársegédek elbocsátása miatt. A kihelyezett tagozatok közül a székelyudvarhelyi tagozatnak a legjobb az oktatói ellátottsága, a kézdivásárhelyi tagozaté pedig a leggyengébb.

Szakterület szempontjából a következő területeket fedik le címzetes oktatók: neveléstudományok, lélektan, magyar nyelv és módszertana, matematika és módszertana, természettudományok és módszertana, történelem és módszertana.

A lefedetlen tantárgyakat óraadó oktatókkal tölti be az intézet. Az óraadók létszáma tagozatonként és évenként nagy fluktuációt mutat, több címzetes oktató esetén kevesebb óraadóval működnek együtt az egyes tagozatok, kevesebb címzetes oktató esetében több

¹⁰² Kilépcs az értekezés időkeretéből: Az adatfelvétel lezárta utáni időszakban, 2016 októberében még két tanársegédnek lejárt a szerződése a doktori fokozat hiánya miatt. 2018-ban, a kézirat véglegesítésének időszakában nincs egyetlen tanársegéde sem az intézetnek.

óraadóval kénytelenek együttműködni. Az óraadó oktatók általában doktori fokozattal rendelkező szakemberek, vagy I. didaktikai fokozattal¹⁰³ rendelkező tanárok. Készségtárgyak esetében (zene, testnevelés, kézművesség módszertana tantárgyak esetén) megengedőbb a rektori hivatal, s felmentést ad I. didaktikai fokozattal rendelkezők számára, de akár II. fokozattal rendelkezők számára is.

Az oktatók száma is befolyásolja az intézet fejlődésének dinamikáját. Minél nagyobb egy tagozat szakemberi gárdája, annál könnyebben tudja teljesíteni az akkreditációs feltételekben előírtakat, annál inkább tud kimagasló szakmai eredményt felmutatni.

IV.2.2.2. Hallgatói lefedettség a 2014/2015-ös egyetemi évben

Mint már azt a kutatási módszertant taglaló fejezetben bemutattam, a 2014/2015-ös egyetemi évben a VI. félévben a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetben az öt tagozaton összesen 177 óvoda és elemi oktatás pedagógiája szakos III. éves hallgató volt regisztrálva. Az egyes tagozatokon nem azonosak a hallgatói létszámok. A változó csoportlétszámok két tényezővel magyarázhatók: egyrészt mások az akkreditációs bizottság által meghatározott létszámkeretek¹⁰⁴, másrészt változó a felvételizők aránya.

Összevetve a hallgatói létszámokat a 2012/2013-as egyetemi évben meghatározott maximális beiskolázási kerettel, megállapítható, hogy 53,63%-os a helyek elfoglalásának mértéke, vagyis az intézet óvodapedagógia és elemi oktatás pedagógiája „részlege” csak félkapacitással működik (l. 22. táblázat).

¹⁰³ A pedagógusok szakmai fejlődése és előrelépése didaktikai fokozatok megszerzését feltételezi: véglegesítő, II. fokozat, majd I. fokozat. Az I. didaktikai fokozat a közoktatásban elérhető legmagasabb pedagógusi státusz.

¹⁰⁴ A maximális beiskolázási létszámkeretek forrása:

Nappali tagozat: http://admitere.ubbcluj.ro/ro/licenta/docs/cifre_2012_zi.pdf

Távoktatás: <http://admitere.ubbcluj.ro/ro/idfr/docs/Cifre%20id%202012.pdf>

22. táblázat: Hallgatói lefedettség a PADI-ban a 2014/2015-ös egyetemi évben (Forrás: saját szerkesztés)

Tagozat és képzésforma	Maximális hallgatói létszám ¹⁰⁵ - 2012-es felvételi	Hallgatói létszám az adatfelvétel idején (2015 tavasza)	Viszonyítás a maximális beiskolázási kerethez	A kutatásban válaszadók száma	Válaszadási arány (a hallgatói létszámhoz viszonyítva)
Kolozsvár, nappali	60	24	40%	15	62.50%
Kolozsvár, táv	75	22	29.33%	5	22.72%
Székelyudvarhely, nappali	60	39	65%	20	51.28%
Székelyudvarhely, táv	30	30	100%	26	86.66%
Kézdivásárhely, nappali	25	14	56%	12	85.71%
Marosvásárhely, nappali	35	30	85.71%	24	80%
Szatmárnémeti, nappali	30	18	60%	13	72.22%
Összesen	330	177	53.63%	116	65.53%

A regionális tagozatokon magasabb a lefedettség a beiskolázási létszámkeretek függvényében, mint a kolozsvári központban. Egyedül a székelyudvarhelyi tagozat távoktatása működik a maximális beiskolázási létszámkerettel, 85%-os a lefedettség a marosvásárhelyi nappali tagozaton¹⁰⁶. A székelyudvarhelyi nappali tagozat 65%-os lefedettséggel működik, 60% körüli még a szatmári és kézdivásárhelyi tagozatok lefedettsége, a kolozsvári központban működő szak lefedettsége a legalacsonyabb (29.33% távoktatáson, 40% nappali tagozaton) a 2014/2015-ös egyetemi évben. A

¹⁰⁵ Lásd: előző lábjegyzet

¹⁰⁶ A magas lefedettség következtében a 2014-es újraakkreditálás már 50 fős maximális beiskolázási létszámkeretet határozott meg a 35 fő helyett Marosvásárhelyen.

regionális tagozatok és központ beiskolázási kereteinek lefedettsége közötti különbség a regionális egyetem elméletével (Kozma 2005) magyarázható. A regionális egyetem elmélete szerint a kolozsvári központban számos szak közül választhatnak a potenciális hallgatók, a pedagógusképző intézménybe vélhetően csak azok jelentkeznek, akik tényleg pedagógusok szeretnének lenni, a kihelyezett tagozatokon viszont szűkös a képzési kínálat (lásd 19. táblázat), így a potenciális hallgatók a szűkös képzési kínálatból válogatva nagyobb valószínűséggel választanak pedagógusképző szakot, még ha nem is ez áll a preferencialistájuk elején. A 2012-es tanévben felvételizők számára Kézdivásárhelyen nem volt más magyar nyelvű felsőfokú képzés, Székelyudvarhelyen a pedagógusképző szak mellett informatikai képzés működött¹⁰⁷ a BBTE keretében, valamint gazdasági képzés a Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája kihelyezett képzésén. Szatmárnémetiben a pedagógusképző szak mellett még közigazgatás szakot választhattak a felvételizők magyar nyelven. Marosvásárhelyen már szélesebb volt a magyar nyelvű felsőoktatási kínálat, mivel a BBTE óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szak mellett a Károli Gáspár egyetem kántortanítóképzője is kínált magyar nyelvű képzést, továbbá a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem (MOGYE), a Színházművészeti Egyetem, valamint a Sapientia egyetem. A kicsit bővebb képzési kínálat ellenére mégis a marosvásárhelyi és székelyudvarhelyi tagozaton magasabb az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakot választók aránya a beiskolázási létszámkeretekhez viszonyítva, mint a kolozsvári központban, illetve Kézdivásárhelyen és Szatmáron, így részben igazolódik csak a regionális egyetem elmélete (vö. Kozma 2005, Kozma – Pataki 2011).

IV.2.3. A PADI hármás tükörben: vezetői, oktatói és hallgatói tükrök

A PADI sajátos arculatát három tükörben villantom fel: a vezetők, az oktatók és a hallgatók szemszögéből.

IV.2.3.1. Vezetői tükör

Az intézet alakulását narratívák révén mutattam be, az alakulás történetét történetekből, elbeszélésekből, esetleg utalásokból próbáltam rekonstruálni (Kozma – Pataki 2011). Interjúkat készítettem vezető pozícióban lévő oktatókkal, az ő

¹⁰⁷ A kézirat befejezésének időszakában már nem működik az informatika szak Székelyudvarhelyen, az alacsony hallgatói létszám miatt felszámolták 2017-ben.

szemszögükből próbáltam rávilágítani az intézet megalakulására, valamint jövőjére¹⁰⁸. Az adatfelvétel idején (2011 novemberében) aktuális vezető (D.P.), az egyik kihelyezett tagozat vezetője (V.B.B.) és egy nyugalmazott vezető szemszögéből rajzoltam meg a vezetői tükröt. A vezetői interjúk csomópontjai a 3a mellékletben találhatók.

A korábbi önállósodási törekvésekről érdeklődve, V.B.B.-től megtudtuk, hogy *„már korábban is voltak ilyen jellegű törekvések, nem intézményes szinten, hanem személyi szinten: a magyar vonal kidolgozta magának a magyar vonal önállósodását működtető szabályzatot. A 2007 óta folyó munka el is készült, a szándéknyilatkozatot elfogadtatták a személyzettel, ez kiterjedt azoknak az előírásoknak a nagy részére, amelyet később az intézet is megfogalmazott”*. Az interjúalany szerint *„könnyen és zökkenőmentesen történt az intézet létrehozása, mert kész terv volt már hozzá, s csak a megfelelő lépéseket kellett megtenni a megfelelő időben”*.

D.P. inkább az utolsó időszak törekvéseit emeli ki: *„Az új (1/2011-es) oktatási törvény adta lehetőséggel élve 2011 tavaszán kezdtük el szervezni a BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Kar Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét. Korábbi önállósodási törekvéseink kevésbé jártak sikerrel, habár a Módszertani Tanszék mindig szerette volna jobban közelíteni a tanárképzést és a tanítóképzést. Régi álmunk vált így valóra: a BBTE égisze alatt működő óvó-tanítóképzők, illetve a tanárképző egy különálló intézetbe való tömörítése”*. Hangot ad annak a gondolatnak, hogy az intézet megalakulása hozzájárul a tanító- és tanárképzés közötti szakadék áthidalásához, a pedagógusképzés egységes kereteinek megvalósításához.

A folyamat mozgatórugóit, a folyamatot elindító kimagasló egyéniségeket, vagyis változásmenedzsereket keresve V.B.B. a magyar tanulmányi vonal vezető egyéniségeit emelte ki, rektorokat, dékánokat, tagozatvezetőket, döntési helyzetben lévő személyeket (összesen 42 személyt), akik a konzervatívabb réteget képviselték, s megfontolt döntéseket hoztak. D.P. a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika intézet megalakulására fókuszálva kiemeli, hogy *„az önálló magyar intézmény megalakulásának lehetőségére a dékánhelyettes és a tagozatok vezetői is felfigyeltek már akkor, amikor az új egyetemi Charta szabályzatát tervezték. A magyar intézetek az egyetemi intézeti szabályzat alapján egyenértékűek a többi, román és tagozatos intézetekkel. Az egyetemi Charta, a kari szabályzat és a saját intézeti szabályzat alapján szervezik meg és fejtik ki tevékenységüket.”*

¹⁰⁸ Értekezésem vezetői interjúi része korábbi tanulmányom átdolgozott, bővített változata (Stark 2012a).

A törvényes keretek nyújtotta lehetőség gyors felfedezése után a megalakulás folyamatát vizsgálva kirajzolódik egy intézményalapítás a dokumentumok szintjén, illetve egy alapítás az individuális szinten. V.B.B. a dokumentumok szintjén történő megalapításra fekteti a hangsúlyt, D. P. a személyi szinten megvalósuló cselekvésre.

D.P. a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulási folyamatának első lépéseként a 2011. június 6-7.-e között Torockón szervezett tantervmegbeszélést emeli ki, amelynek eredményeképpen a leendő Intézetnek már jövőbeli tantervet állítottak össze¹⁰⁹. „*Ez volt az első olyan szakmai megbeszélés – az intézetvezető szerint –, ahol minden kihelyezett tagozat főállású szakemberei aktív részvételükkel támogatták az alakulást. Ez alkalommal az oktatási minisztérium kisebbségi oktatásért felelős küldötte is részt vett a megbeszéléseken, támogatásáról biztosítva az intézet leendő vezetőit és szakembereit*”. Az intézményvezető kiemeli, hogy itt született meg „*Gyakorlatközelben*” nevű szak módszertani könyvsorozat ötlete, s megalakult az első kötet szerkesztő bizottsága¹¹⁰.

Az intézet megalakulási folyamatának másik fontos állomása Csernáton (2011. október 20-22), ahol a kihelyezett tagozatok főállású oktatói részleteiben kidolgozták a megalakuló Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet fő tevékenységi területeit. „*Fontosnak tartottuk az önálló intézeti honlap létrehozását, ahol minden kihelyezett tagozat külön linkkel szerepel. Felvetődött az internetes pedagógiai és szak módszertani folyóirat létrehozásának gondolata PedActa néven. Csoportmunkában kidolgoztuk négy továbbképzési program tervét, amiből kettő (INOCLASS, DIDCAR) azóta kidolgozásra került. A csernátoni találkozón került sor a majdani feladatok elosztására is, illetve a pedagógiai gyakorlat egységesítésének lehetőségeit is megvitattuk.*”

D.P. beszámolójában nem említi a következő szakaszt, a vezetőválasztás szakaszát. Erről V.B.B. beszámolójából, illetve a vezetőválasztó taggyűlés jegyzőkönyvéből értesültünk (A Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet vezetőségválasztásának jegyzőkönyve). 2011. október. 4-én a főállású oktatók

¹⁰⁹ A kidolgozott tanterv nagy módosításokkal lépett érvénybe.

¹¹⁰ A kihelyezett tagozatok jó együttműködését bizonyítja az a tény is, hogy az interjúalany által említett kötet megjelent, s a sorozat új kötetekkel folytatódott: I. Barabási Tünde – Demény Piroska – Stark Gabriella (2012): *A projekt módszer óvodai alkalmazása*. Ábel Kiadó, Kolozsvár. II. Szabó-Thalmeiner Noémi (szerk., 2012): *Az iskola-előkészítés fortélyai*. Ábel Kiadó, Kolozsvár. III. Ambrus Ágnes – Péter Lilla – Stark Gabriella (szerk., 2013): *Te mit választanál? Választható tantárgyak az elemi osztályokban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár. IV. Fóris-Ferenczi Rita (szerk., 2015): *Együtt olvasni jó*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár. V. Birta-Székely Noémi – Demény Piroska (szerk., 2015): *Iskola? Másként! Tanári Kézikönyv*. Erdélyi Múzeum Egyesület Kiadó, Kolozsvár.

egyhangúlag megválasztották D.P.-t intézetvezetőnek, aki korábban az óvodapedagógus- és tanítóképzők megbízott vezetője volt.

Az intézetnek amúgy is erősebbek voltak a tanítóképzős gyökerei, mint ahogy azt V.B.B. kifejti. *„Az új intézet erőssége a tanító- és óvóképzés a hallgatói és oktatói létszám miatt, ehhez csatlakozott a tanárképzés. Nem látok veszélyt arra vonatkozóan, hogy a tanárképzés beolvassza magába a tanítóképzést. A vezetőtanácsban is főként a tanítóképzés van képviseltetve, a tanárképzés inkább konzultatív szerepet tölt be, társult intézmény, de egymást segíthetjük.”* B.L. kiemeli annak fontosságát, hogy az egységes intézetben ne mosódjék össze a pedagógia és a szakmódszertan, ne vesztődjenek el az óvodai és elemi oktatás sajátosságai a tanárképzés nyomására.

D.P. hangsúlyozza, hogy az új intézményi struktúra feladata mind a tanárképzés, mind pedig a tanítóképzés tevékenységeinek támogatása, véleménye szerint a két képzési forma nem különül annyira el egymástól, de *„talán a tanítóképzős hagyományok erősebbek egyelőre”*.

A fejlődési lehetőségekről beszélgetve, V.B.B. kifejtette, hogy *„az intézet jövője az intézet működtetésétől függ, a személyi feltételektől, illetve az általuk megteremtett anyagi és oktatási feltételektől, a kutatástól, a pályázatoktól, stb. Az újonnan alakult intézet még nagyon emberfüggő, meg kell erősödnie”*. *„Az intézet erős pontja, hogy egy több mint 10 éves¹¹¹ szakból alakult át, vannak tapasztalt szakemberei jelentős múlttal a hátuk mögött. Erdély területén több helyen több kisebb műhely alakult, ezek megőrizhetik sajátosságaikat az intézetbe kerülve is.”*

V.B.B. szerint határozott előnyt jelent az intézményi keret, ugyanis ad egy struktúrát, önmagukban a kisebb tagozatok nehezebben tudnának érvényesülni. Az intézet alkalmazottainak lehetősége nyílik megfogalmazni saját programjaikat, s nem felülről diktálják ezt. Saját belátásuk szerint teremthetnek kapcsolatot más hasonló hazai és külföldi intézményekkel, nem kell külön kari engedélyt kérniük. Ugyanakkor kiemeli, hogy szakmai szempontból segítené az alkalmazottakat, ha létesülne egy központi fórum. Ilyen például az intézet folyóirata, a PedActa, az immár hagyománnyá váló tavaszi neveléstudományi konferencia, a Doceo egyesület, mely révén lehet pályázni az intézet különböző programjaira, stb.

D.P. is kifejtette, hogy reményei szerint *„az új Intézet nagyobb önállóságot és fejlődési lehetőséget biztosít majd a tanárképzés és a tanítóképzés számára”*. Az

¹¹¹ A tanító- és óvóképző főiskolák 1999-ben alakultak (Lásd: Szabó K. A. 2006)

intézetvezető beszámolt a távlati tervekről is, melyek között nyári iskolaszervezése szerepel pedagógusoknak, Módszertani Kutatási Központ létrehozása, továbbképzési programok, illetve a mesterképzés programjának kidolgozása és akkreditálása, pályázatok és partnerkapcsolatok erősítése, saját könyvtár létrehozása, infrastrukturális feltételek.

Az önállósodott intézményi létben rejlő veszélyek közül az intézetvezető kiemelte azt, hogy a szakmai kritériumoknak, standardoknak most már külön Intézetként is meg kell felelni. Veszélyforrást jelent, hogy *„kevés a kinevezett oktató, s az állások zárolva vannak. Nagy szükség lenne infrastrukturális fejlesztésre is. A kihelyezett tagozatok akkreditálásával is gondok vannak, lesznek éppen a szakember hiánya miatt (lásd Kézdivásárhely, Marosvásárhely helyzete). A rendelkezésre álló pénzügyi alapok sem eléggé világosak egyelőre, de –remélhetőleg – mihamarabb tisztázódnak”*. Ezt a veszélyt V.B.B. is megfogalmazza: *„Veszélyt jelent, hogy nincs egy biztonságos, atyáskodó háttér (anyagi háttér), saját erőnkre vagyunk utalva, s meg kell teremteni a megfelelő anyagi alapot”*. A gazdasági fenntarthatóság problémája B.L. elbeszéléséből is határozottan kirajzolódik.

V.B.B. tagozatvezető szerint veszélyt jelent majd az intézetre nézve, ha *„érdekellentétek lépnek fel, s nincs együttműködés a kihelyezett tagozatok között, akkor megfenekledhet az egész”*. Fenyegtetést jelenthet az állandóan módosuló kormányzat és törvényhozó szerv is, mert bármelyik pillanatban módosíthatja a törvényi kereteket, módosíthatja a struktúrát s visszahelyezi a tanszék, a kar központiasító struktúrájába. Veszélyt jelent a túlzott központiasítás, vagy ha valamelyik tagozat felül emelkedik szakmai szempontból a többin, s éreztetni fogja felsőbbrendűségét, s rákényszeríti az akaratát.

B.L. a szigorúan körülhatárolt kutatási területben is veszélyt lát, abban, hogy az oktatói gárdának a neveléstudomány kutatási területre kellett regisztrálnia az országos kutatói adatbázisban. Véleménye szerint *„szakmai szempontból nem lesz életképes a rendszer, ha a szakemberi team-hez tartozó matematikusokat, biológusokat, tantárgypedagógusokat kifejezetten neveléstudományi kutatói munkára kényszerítik.”*

Az interjúzárások is érdekesek voltak számomra, világosan kirajzolódott a megkérdezettek viszonyulása a PADI-hoz. B.L. nyitott kérdésként hagyta az intézet jövőjének kérdését, nem bocsátkozott prognózisokba. Az intézetvezető D.P. a személyi erőforrásokban látja az intézet jövőjét: *„Bízom benne, hogy a kitartó minőségi munka meghozza a várt eredményt. Eddigi közös munkánk alatt sikerült felismernem az*

Intézetéhez tartozó kollégák hivatásuk iránti elkötelezettségét, azt a szakmai összefogást, ami előre fogja lendíteni a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet tevékenységét. Ezért mertem elvállalni az alakuló Intézet egyáltalán nem könnyű vezetői feladatait.” V.B.B. a társadalmi-gazdasági kontextusban látja az intézet jövőjét, az egyetemi vezetésben: *„Ennek az intézetnek még igazán jelene sincs, múltja egyáltalán nincs, jövője beláthatatlan: lehet nagyszerű vagy csapnivaló, attól függően, hogy milyen a társadalmi-gazdasági kontextus, melyben ki tud fejlődni. A jelenlegi egyetemi vezetés támogatta az intézetek létrehozását, még abban az esetben is, ha nem voltak túlzottan életképesek (pl. biológia, fizika esetében), viszont nem lehet ismerni az új vezetés hozzáállását.”*

IV.2.3.2. Oktatói tükör

A vezetői narratívákat oktatói interjúkkal egészítettem ki¹¹². Az oktatói interjúk során a következő csomópontok mentén végeztem az elemzést: korábbi önállósodási törekvések (előzmények), kulcsfigurák, saját szerep, változó feladatkör, melyet az új struktúra indukál, intézetalakulás szükségessége, hagyományok, az intézmény regionális szerepe, jövőkép és fejlődési lehetőségek, veszélyek, személyes meglátások. (A csomópontok bemutatását lásd 3b mellékletben).

Az önállósodási törekvési *előzményeket* a megkérdezett pedagógusok közül kevesen ismerik pontosan. A IV. és XI. interjúalany már a tanítóképző főiskolák kezdeteitől számítja ezt a törekvést (1999-től), a II. interjúalany a személyi kezdeményezésekre irányítja a figyelmet: *„már korábban is voltak ilyen jellegű törekvések, nem intézményes szinten, hanem individuális szinten: a magyar vonal kidolgozta magának a magyar vonal önállósodását működtető szabályzatot.”* Az interjúalany szerint *„könnyen és zökkenőmentesen történt az intézet létrehozása, mert kész terv volt már hozzá, s csak a megfelelő lépéseket kellett megtenni a megfelelő időben”*. A III. interjúalany is utalt a korábbi törekvésekre, de elmondása szerint *„ezek a politikai döntések Kolozsváron játszódtak, s ... a kihelyezett tagozatra nem csapódtak le.”* A VII. interjúalany információtöredékekről számol be az előzményekkel kapcsolatban, a VIII. és IX. interjúalany úgy véli, nem is voltak ilyen törekvések. Az interjúk eredményei összecsengenek Kozma kutatásaival (2011: 46), aki szerint a

¹¹² Értekezésem e fejezete korábbi tanulmányom átdolgozott változata (Stark 2013d).

kisebbségi intézmények túlnyomórészt helyi, alulról jövő közösségi kezdeményezések (is) egyben.

A kisebbségi intézmények keletkezésénél mindig megtalálható a Kozma által (2005) „változás menedzserének” nevezett személy: az a politikai szervező, vezető, mozgató, akin az intézmény megalapítása múltott. *Változásmenedzserként* az egyetem magyar vezetői jelennek meg az oktatói interjúkban: a rektorhelyettes (M.T.), a dékánhelyettes (F.F.R.), valamint az egyik kihelyezett tagozat oktatási vezetője (B.L.). Az V. interjúalany megállapítása szerint *„felsőbb körökből gyűrűzött lefele az elhatározás, nem alulról jövő kezdeményezés volt”*.

A megkérdezett oktatók különböző módon ítélik meg *saját szerepüket* az intézetalakulási folyamatban. A megbízott, nem főállású oktatók kevésbé jelentős szerepet tulajdonítanak saját maguknak (VII., IX.), megjelenik a csak *egyértéző, beleegyező* szerep, a *támogató, nagykorú* szerepe, valamint a *tervező*, illetve *cselekvő* szerep is. A cselekvést mindegyik oktató a tantervíró munkásságában ragadja meg, kulcsfontosságúnak érzi azt a mozzanatot, mikor lehetőséget kap arra, hogy saját sorsát irányíthassa, az eddig felülről jövő tantervbe beleszólhasson.

Az új szerkezeti struktúra egyelőre nem hozott *feladatköri* változásokat, egyetlen oktató sem emeli ki, hogy változtak volna a feladatai. Az önálló intézetalakulást minden megkérdezett oktató *szükségesnek* látta és meg is indokolja e folyamat szükségszerűségét. Az V. interjúalany szerint *„elengedhetetlen, hogy egy jól működő autonóm rendszert hozzunk létre, így tehetünk a legtöbbet a magyar nyelvű oktatás megerősítéséért”*, a VII. interjúalany a nyelvi jogokat helyezi előtérbe, a kétnyelvű környezetben a magyar nyelven folyó teljes képzés biztosításának szükségességét a magyar anyanyelvűek számára. Három oktató megszorításokkal ugyan, de szükségesnek látja az önállósodást, de inkább csak a tanítóképzésre terjeszteni ki az integrálást, a IV. interjúalany pedig a nagyobb önállóság mellett emel hangot: *„Szükség volt a megalakulásra, de nagyobb önállóságra volna szükség a humán erőforrás politika, a saját tanterv kialakítása terén. Szükség volna a sajátosabb, a tanító- és óvodapedagógus képzés hagyományaira nagyobb mértékben építő arculat kialakítására.”*

Mint ahogy a intézményi struktúra bemutatásában már említettem, a PADI különböző képzési struktúrákat egyesít. Hogy melyiknek a *hagyományaira* épít inkább a magyar nyelvű pedagógusképző intézet, megosztotta az oktatói gárdát. A megkérdezett oktatók többsége (I., II., III., V., VII., IX., X., XI. interjúalany) az új intézetben a tanító-

és/vagy óvodapedagógus képzés hagyományait érzi erősebbnek, a VI. interjúalany úgy véli, hogy nehéz összeegyeztetni a két képzési forma hagyományait. A IX. interjúalany a mindkettőre való építés helyénvalóságát emeli ki, a IV. interjúalany pedig egész addig megy el a fejtegetésben, hogy kijelenti, a tanárképzésnek nincs hagyománya, a tanítóképzés sem rendelkezik szerinte saját hagyományokkal, hanem átvette a pszichológiai és pedagógiai szaktárgyi képzés hagyományait a korábbi műveltségi tárgyakra alapuló tanítóképzés rovására.

Mivel a kisebbségi felsőoktatási intézmények regionális szerepet töltenek be (Kozma – Pataki 2011), kutatásomban nyomon követtem, hogy az intézet oktatói gárdája milyennek látja az új pedagógusképző intézet szerepét *a régióban*. Minden megkérdezett oktató kiemelt fontosságot tulajdonít intézetének a pedagógusképzés terén az alapoktól való építkezéstől kezdve (V. interjúalany) a pedagógusképzés minőségi megvalósulásáig (VII. interjúalany). A pedagógusképzés és továbbképzés centrumának, csomópontjának tekintik (X., XI. interjúalany), főként Székelyföldön (IX. interjúalany), koordinátori szerepet tulajdonítanak neki (VIII. interjúalany), az utánpótlás biztosítását látják az erdélyi magyar iskolák számára, s egyúttal a színvonalas oktatás biztosítását a gyermekeink számára (VI. interjúalany.). Ugyanakkor a pragmatikus értékek is megjelennek, mivel a IV. interjúalany szerint ez az intézet a továbbtanulás lehetőségét biztosítja a szerényebb anyagi helyzetű hallgatóknak, akik nem engedhetik meg maguknak az egyetemi nagyváros költségeit. Ez azonban véleményem szerint nem kifejezetten a pedagógusképző intézet regionális sajátossága, hanem az egyetem kihelyezett tagozatainak oktatáspolitikája.

Az intézet *fejlesztési lehetőségeiről* az oktatók többsége optimistán nyilatkozik. A fejlesztési lehetőségeket a megszerzett autonómiában látják (I. interjúalany), illetve a személyi és anyagi feltételekben (II. interjúalany). A legtöbb oktató az intézet jövőjét a pedagógusképzésben és -továbbképzésben látja: pedagógusok pályafutásának támogatása, végigkísérése (V. interjúalany), pedagógusok szakmai fejlődésének, továbbképzésének biztosítása, irányítása, koncepciójának kidolgozása (IX. interjúalany) jelenik meg a válaszokban. A jövőképben megjelenik a tanító- és óvóképzés szétválasztásának igénye (IX. interjúalany), az alapképzés akkreditálása, változtatossá tétele, a terjeszkedés a bolognai képzési struktúra második fokozata, az MA felé (VIII., X., XI. interjúalanyok). Ugyanakkor megjelenik a szakosodás bevezetésének igénye (művelődésszervező, könyvtáros, csecsemőgondozó), illetve új alapszakok indítása (kommunikáció és média), amely azonban véleményem szerint nagymértékű

eltávolodást jelent az intézet eredeti céljaitól. A VII. interjúalany a hatékonyabb képzési rendszer kidolgozásában látja az intézet jövőjét, de nem fejtja ki, miben látná a hatékonyabb képzési struktúrát. Megjelenik az anyagi erőforrások hatékonyabb felhasználása is, valamint az optimista jövőképek mellett megjelenik egy pesszimistább, bizonytalanabb jövőkép is, a minisztérium túlzott korlátozása miatt (VI. interjúalany).

A pesszimistább jövőkép egybecseng az oktatók által kiemelt intézményi *veszélyforrásokkal*: az oktatók többsége a humán erőforrás által generált veszélyeket emeli ki, a szakmai standardoknak való megfelelés nehézségét, a tudományos fokozatú oktatók hiányát, a tanerőhiányt és a tantárgyi lefedettség fokozásának hiányát. Problémaként jelenik meg a saját lábakon való megállás nehézsége az anyagi források hiánya miatt, valamint a szétforgácsolódás. Megjelenik veszélyforrásként az állandóan változó oktatáspolitikai kontextus, valamint a túlzott központosítás is. A VIII. interjúalany veszélyként érzékeli az összetartozás tudatosításának hiányát, s kihangsúlyozza, hogy az új szervezeti struktúrában a kihelyezett tagozatok autonómiája már nem tartható fenn, meglátása szerint a kisebbségi intézményi autonómia érdekében le kell mondani a kisebb régiói autonómiáról. A VI. interjúalany veszélyként magának a pedagógusképzési rendszernek a hanyatlását, értékvesztését látja veszélyként, különösképpen az erdélyi magyar pedagógusképzés devalválódásának veszélyét, mely nagyobb veszélyforrásokat generálhat: a gyermekek későbbi román nyelven való továbbtanulását, vagy a nem megfelelő felkészültségű pedagógusok bekerülését/elburjánzását az oktatási rendszerben.

Összefoglalásként elmondható, hogy az interjúk kulcsszavas elemzéséből kirajzolódik, hogy az önálló magyar intézményi törekvés már egy ideje motiválja a felsőoktatási szereplőket, s a megfelelő személyek a megfelelő előmunkálatok alapján a megfelelő időben gyorsan lépni is tudtak, mielőtt megjelent az oktatási törvényben a megfelelő kiskapu az önálló kisebbségi intézményi lét felé való haladásban. A megalakult intézet egy regionális központ szerepét töltte be a magyar nyelvű pedagógusképzés- és továbbképzés területén. Az önálló magyar nyelvű pedagógusképző intézet különválásával nyelvi autonómiát nyert, illetve egy egységes szakemberi csapatot, amely a későbbiekben biztosítja majd a szakmai színvonalat. Az oktatók válaszaiból kirajzolódik a centralizálás esetleges veszélye, mely során a kihelyezett tagozatok elveszítik megkülönböztető sajátosságaikat. A jelenlegi intézményi keretben még az óvodapedagógus- és tanítóképzés hagyományai erősebbek, de fennállhat annak a veszélye, hogy a tanárképzés rendszere rányomja majd a bélyegét az

óvodapedagógus- és tanítóképzésre, ezáltal sokat veszítve majd gyakorlatorientáltságából. Annak a veszélye is fennáll, hogy a gazdasági szempontok, a gazdasági fenntarthatóság miatti megszorítások gyengébb infrastrukturális feltételeket teremtenek, s ezáltal az oktatás minőségének rovására mennek. Továbbá a magas szakmai kritériumoknak való megfelelés is veszélyforrást jelent az intézet számára.

IV.2.3.3. Hallgatói tükör

A hallgatók szemszögéből is tükröt tartottam a PADI elé, mivel az individuális dimenzióban bemutatott PADI 2015 adatbázis, illetve az interjú egyes tömbjei az intézetre reflektáltak, s magával a képzéssel való elégedettségre.

Mennyire elégedettek a PADI által nyújtott képzéssel a hallgatók? A 23. táblázat adatai szerint a PADI-s hallgatók leginkább az elméleti pedagógiai felkészítéssel (M=4.05) és a szaktudományos ismeretekkel való felvértezéssel elégedettek (M=3.97) egy ötfokozatú skálán, legkevésbé a pedagógiai gyakorlati felkészítéssel (M=3.5).

23. táblázat: A PADI-s képzéssel való elégedettség átlagpontokban (Forrás: PADI 2015)

Tagozat Képzés- forma	Tagozat/ képzésforma	Elméleti pedagógia*	Szak- tudományos ismeretek	Szak- módszertani képzés	Pedagógiai gyakorlat	Pedagógusi szerep*
Tagozat*	Kézdi- vásárhely	3.58	3.75	3.50	3.50	3.17
	Kolozsvár	3.70	4.00	3.95	3.65	3.65
	Maros- vásárhely	3.71	3.47	3.24	3.33	3.10
	Szatmár- németi	4.33	4.33	4.17	4.00	4.17
	Székely- udvarhely	4.39	4.13	3.80	3.37	3.87
Képzés- forma*	Nappali	3.90	3.81	3.54	3.56	3.46
	Távoktatás	4.42	4.42	4.26	3.32	4.10
Összesen		4.05	3.97	3.73	3.50	3.64

Anova, *p≤0.05

Számottevő különbség az elméleti pedagógiai felkészítést és pedagógusi szerepre való felkészítést tekintve tapasztalható tagozatonként. Székelyudvarhelyen és Szatmárnémetiben jóval elégedettebbek a hallgatók az elméleti pedagógiai felkészítéssel, mint a többi három tagozaton, a pedagógusi szerepre való felkészítéssel is e két tagozat hallgatói elégedettebbek.

A képzésforma szerinti megoszlást tekintve a távoktatás hallgatói jóval elégedettebbek a képzéssel, mint nappali tagozatos társaik, kivételt képez a pedagógiai gyakorlat területe, itt nem szignifikánsak a különbségek.

Szabó-Thalmeiner összehasonlító vizsgálata szerint (2017) a 2015-ös évfolyam pozitívabban ítéli meg a képzést, mint korábban 2010-ben, illetve 2002/2003-ban, vagyis jó a PADI intézményi megítélése a hallgatók szemszögéből.

Az interjúk adatai szerint a hallgatók többsége elégedett a PADI-s pedagógusképzéssel (l. 3c melléklet, 74. táblázat). D.A. az alapozásban látja a képzés erősségét: „Az alapokat megkaptuk, aminek örülök, a mi feladatunk tovább fejlődni és képezni magunkat” (D.A.). B.Cs. kiemelten azokkal a gyakorlatias tantárgyakkal elégedett, melyek segítik a munkáját. A már pedagógusként dolgozó hallgatók olyannak látják a képzést, mely segíti a gyakorló pedagógusi munkájukat (B.Cs.), illetve többletet nyújtónak a korábbi tanulmányaikhoz képest (M.É.). A megkérdezett hallgatók többsége az elméleti képzéssel inkább elégedett, mint a gyakorlati képzéssel, a kelletténél háromszor kevesebbnek érzik a pedagógiai gyakorlatot (A.K.), kevesellik a hospitálási gyakorlatot (Z.T.), hiányolják a vidéki terepgyakorlatot (Cs.I.). De ellentmondás is tapasztalható a hallgatói válaszokban, mert K.V. például a gyakorlati pedagógiát érzi a képzés erős pontjának. A hallgatók úgy vélik, az elméleti képzés nem készíti fel őket a közoktatásban elvárt papírmunka gyakorlati kivitelezésére (Zs.B., K.E., K.Er.). Kiemelik az infrastrukturális hiányosságokat: teremgondok (F.D.), informatika laborok felszereltsége (CS.I.). Az interjúból kirajzolódó képzéssel való elégedettség szintje egybecseng korábbi vizsgálataimmal (Stark 2011a).

IV.2.4. Részösszegzés: A PADI intézménye

Mezoszinten a PADI intézetére fókuszáltam, mint kisebbségi pedagógusképző intézményre.

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézete az 1/2011-es Oktatási Törvényben megjelenő lehetőségekre való gyors reakcióként alakult, a törvény által generált intézetalakulási folyamatok szerves részeként. Az intézményi integráció elvére alapuló hálózatos szerkezetű intézetben az – amúgy szörványvárosnak minősülő – kolozsvári központ négy kihelyezett tagozatot fog össze az ország különböző kisebbséglakta régióiban, tömbmagyarságban (Székelyudvarhely, Kézdivásárhely), illetve kisebbségi területen (Marosvásárhely, Szatmárnémeti).

Ebben az „frissen alakult” intézetben előtérbe kerülnek a kisebbségi oktatás alulreprezentáltságát kompenzáló eljárások (Santiago et al 2008, idézi Salat 2012). A kolozsvári BBTE multikulturális egyetem a kisebbségek által lakott térségekben is működtet óvodapedagógusi és tanítói kihelyezett képzéseket (Kézdivásárhely, Székelyudvarhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti), továbbá működteti a távoktatást is kompenzáló eljárásként (Kolozsváron, Székelyudvarhelyen és részben Szatmárnémetiben). A kompenzáló pénzügyi eljárások közül pedig a kétszeres fejkvóta jelenik meg az intézet kisebbségi hallgatói esetében. Ezekkel az alulreprezentáltságot kompenzáló eljárásokkal a PADI hozzájárul a régióbeli kisebbségek felzárkóztatásához, a helyi és régióbeli értelmiségi elit kiműveléséhez, illetve kivédi az asszimilációs folyamatokat, lehetőséget teremtve a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra.

Vezetői, oktatói és hallgatói hármastükörben a PADI-ról a következő kép rajzolódik ki:

Veszélyforrást a humán erőforrások által generált veszélyek jelentenek: az enyhén csökkenő létszámú oktatótestület, a hallgatói demográfiai apály, illetve a beiskolázási keretek csak félig betöltése. Az intézetalakulás nyelvi autonómiát hozott az intézmény és a tagok számára; ám a kihelyezett tagozatok veszítettek döntési autonómiájukból, mivel megindult egy erőteljesebb centralizálási folyamat a kolozsvári központ irányából.

Az intézetalakulásban a regionális kisebbségi egyetemekre jellemző (Kozma 2005) helyi, alulról jövő kezdeményezés találkozott össze a multikulturális egyetem kisebbségi oktatás alulreprezentáltságát kompenzáló eljárásaival, illetve az oktatási törvény bevezetése által felismert és gyorsan felhasznált lehetőséggel. A regionális kisebbségi egyetem gondolatát erősíti a hallgatók számára felkínált képzési paletta,

hiszen az intézet a lakóhelyükhöz közel kínálja a régió fiataljai számára anyanyelven való továbbtanulási lehetőséget.

A PADI szerepét az oktatók egy erős pedagógusképzési és –továbbképzési központban látják, illetve a kisebbségi oktatás színvonalának emelésében; számos oktató ugyanakkor a kisebbségi felsőoktatás felzárkóztató szerepére fókuszál, illetve asszimilációt elkerülő szerepére. A hallgatói tükörben egy olyan regionális intézet képe rajzolódik ki, amely megfelelő szintű képzést nyújt; az intézet hallgatói elégedettek a képzés színvonalával, nagyobb mértékben az elméleti képzéssel.

IV.3. Mikroszint: Óvodapedagógus- és tanítóképzés a BBTE Szatmári Tagozatán

A Szatmári Kihelyezett Tagozatról Hollóssy Hajnalka (2008, 2009) esettanulmányt készített, ezért csak tömören mutatom be a tagozatot, mint regionális pedagógusképző intézményt.

IV.3.1. Mérföldkövek a Szatmári Kihelyezett Tagozat életében 1999–2016 között

A Szatmári Kihelyezett Tagozat életében négy mérföldkövet azonosítottam:

- (1) a főiskola megalakulását 1999-ben;
- (2) a főiskola egyetemi képzési szintre emelését 2005-ben;
- (3) a mesteri képzés beindítását 2010-ben
- (4) a PADI-ba való betagozódást 2011-ben. Erre a negyedik mérföldkőre fókuszál a vizsgálatom, viszont a 2011-ben elindult folyamatokat csak az előzmények felvázolásával tehetem világossá.

A Szatmári Tagozat főiskolai szintű képzést biztosított 1999-es megalakulásától 2005-ig (záróvizsga 2008-ban), 2005-től egyetemi szintűt, illetve egy évfolyam mesterfokút is 2010-2012 között, majd 2011-ben – elveszítve korábbi autonómiáját – a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet tagja lett.

A 84/1995-ös Tanügyi Törvény lehetővé tette az óvodapedagógus- és tanítóképzés felsőfokú megszervezését. 1999-ben magyar nyelven megalakultak az egyetemi kollégiumok (tanítóképző főiskolák) többnyire azokban a városokban, ahol addig középszintű tanítóképzés is folyt (Székelyudvarhely, Nagyenyed, Kézdivásárhely, Kolozsvár, Szatmárnémeti), majd 2001-től Marosvásárhelyen (Bura 2008: 168, Fóris-

Ferenczi 2007: 55). Általában a már nagy hagyománnyal rendelkező pedagógiai líceumok keretén belül indultak a tanítóképző főiskolák, kivételt Szatmárnémeti képezett, ugyanis a főiskola nem az elhivatottsági pedagógiai osztályokat befogadó Ioan Slavici Főgimnáziumhoz csatlakozott, hanem az elméleti képzést nyújtó Kölcsey Ferenc Főgimnáziumhoz. Egy évet a Kölcsey Ferenc Főgimnázium épületében működött, majd 2000-tól önálló épületbe, a „kaszárnyába” költözött, ahol jelenleg is működik.

A megalakult főiskolák, így a Szatmári Kihelyezett Tagozat is a különböző egyetemek Pszichológia és Neveléstudományok Karaihoz tartoztak, rövid távú főiskolai képzésként valósultak meg egy nemzetközileg kevésbé elterjedt modell szerint, eleinte hármas képesítéssel¹¹³ (Keller 2004: 450). Ez a főiskolai képzés a párhuzamos képzési modellre épül, azaz a teljes képzési időben együtt halad a szaktudományi, a szaktárgyi és az embertudományi felkészítés (vö. Szabó L. T. 1998: 137, 2009: 172).

A főiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés utolsó évfolyama 2004-ben indult Szatmárnémetiben, az utolsó főiskolai generáció 2007-ben záróvizsgázott.

2005-től, a Bologna-folyamat romániai bevezetésétől számíthatjuk a második mérföldkövet a tagozat életében, ekkor indult az egyetemi szintű BA képzés.

Az egyetemi alapképzés mellett a szatmári tagozaton MA képzés is folyt egy promócióval, 2010–2012 között, „Hatékony kommunikációs stratégiák a közoktatásban” címmel. Ezt is fontos mérföldkönek tekintem, mivel ez a rövid időszak a fellendülő fejlődés időszaka volt, kitértek a lehetőségek mind az oktatók, mind a hallgatók számára, a magasabb szintű MA szak mellett aktívan pályázatokban vettek részt. Ez a fellendülő fejlődés időszaka rövid volt, megtorpant a viszonylagos autonómia elvesztésével.

A Szatmári Tagozat életének negyedik mérföldköve (a főiskola megalakulása, illetve egyetemi szintre emelése, majd MA indítása mellett) a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetbe való betagozódás. A kisebbségi pedagógusképzés feladatával foglalkozó Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet a 8928/2011.05.11.-es szenátusi határozat révén alakult meg a Babeş–Bolyai Tudományegyetem keretén belül, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar alapegységeként. Ebbe az intézetbe való betagozódás következtében a Szatmári Kihelyezett Tagozat sokat veszített autonómiájából az intézet erős központosító törekvései miatt.

¹¹³ Magyar tagozaton: tanító–óvodapedagógus–idegen nyelv oktató (angol vagy francia); román tagozaton: tanító–óvodapedagógus–idegen nyelv oktató (angol vagy francia); tanító–óvodapedagógus–rajz oktató; tanító–óvodapedagógus–testnevelés oktató; tanító–óvodapedagógus–zene oktató.

IV.3.2. Intézeti statisztikák

Az adatfelvétel idején, 2011–2016-os időszakban a Szatmári Tagozatnak négy főállású oktatója volt (l. 21. táblázat a minta bemutatásánál), s tíz óraadó tanárral dolgozott.

A Szatmári Kihelyezett Tagozat 1999-es fennállásától az adatfelvételig, vagyis 2016. tavaszáig 14 alkalommal szervezett záróvizsgát minden tanév június-júliusában, ez idő alatt 651 alapképzési és 17 mesterképzési oklevelet kibocsátva. Az évente kiadott oklevelek száma nagyon változó¹¹⁴.

24. táblázat: A Szatmári Kihelyezett Tagozaton kiadott oklevelek száma 2002 – 2015 időszakban
(Forrás: saját szerkesztés)

Záróvizsga éve	Alapképzés			Mesterképzés	Összesen
	Nappali	Kiegészítő év	Távoktatás		
2002	24	0	19	0	43
2003	25	0	58	0	83
2004	28	0	16	0	44
2005	24	0	4	0	28
2006	17	0	0	0	17
2007	30	0	0	0	30
2008	38	67	0	0	105
2009	15	47	41	0	103
2010	18	19	16	0	53
2011	31	14	26	0	71
2012	18	1	2	17	38
2013	19	0	2	0	21
2014	21	0	12	0	33
2015	18	0	1	0	19
Összesen	326	128	197	17	BA: 651 MA: 17 Össz: 668

¹¹⁴ Értekezésem e fejezetében felhasználtam korábbi tanulmányom részleteit (Stark 2017a).

A 24. táblázat adatait vizsgálva megállapítható, hogy a 2008-as és 2009-es egyetemi évben a legmagasabb a kiadott oklevelek száma, továbbá 2011-ben. A többlépcsős bolognai képzési rendszer bevezetésekor ugrott meg a kiadott oklevelek száma, ezekben az években nappali és távoktatás is működött, továbbá a képzési rendszerben való átjárhatóságot biztosítandó ezekben az években magas volt a kiegészítő évfolyamra jelentkező hallgatók száma. Magas még a végzős hallgatói létszám 2003-ban, ez a második év, amikor az intézmény záróvizsgát szervezhetett, s számos hallgató végzett távoktatáson, ezekben a generációkban olyan pedagógusok szereztek oklevelet, akik már több éve szakképzetlen pedagógusként dolgoztak a rendszerben, s a lakóhelyen/lakóhely közelében megvalósuló távoktatásos képzésforma lehetővé tette számukra, hogy a pedagógusi munka mellett megszerezhessék a pedagógusi munkavégzésre feljogosító oklevelet.

Három évben alacsony volt a végzősök létszáma: 2006-ban, 2015-ben és 2013-ban. Az utóbbi évek viszonylag csökkenő létszámtendenciát mutatnak, ezek összefüggésben állhatnak a szigorúbb érettségi követelményekkel, továbbá a pedagóguspálya presztízsének csökkenésével.

A tagozat hallgatói bázisát Szatmár megye adja, továbbá érkeznek még hallgatók Máramaros, Szilágy, s elvértve Bihar megyéből.

A 668 kiállított oklevél azonban nem 668 fő végzős hallgatót jelent, ugyanis számos „visszajáró hallgatója” van az egyetemnek. A főiskolai képzésben részt vevő hallgatók közül 115-en újra jelentkeztek a képző intézményükbe, hogy a kiegészítő év elvégzésével megszerezzék a főiskolai oklevél mellé az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakos tanári végzettséget nyújtó egyetemi oklevelet (amely amúgy ugyanolyan kompetenciákat nyújt, mint a korábbi főiskolai oklevél, csak más képzési szintű oklevéllel tanúsítja a kompetenciákat), s tizenketten korábbi tanulmányaik kiegészítéseként a mesterképzést is elvégezték a BBTE Szatmári Tagozatán. Ismételten felvetődik a képzések megtérülési rátája (Polónyi 2004: 5).

IV.3.3. A Szatmári Kihelyezett Tagozat a hallgatók és alumnusok szemszögéből

Nyolc fokozatú skálán elég magasnak ítélték a szatmári alumnusok a szatmári pedagógusképző szak presztízsét mind saját megítélésükben, mind az egyetem

közvéleménye szerint. A 2015-ös végzős hallgatók 1.28 ponttal alacsonyabbnak ítélik meg eme szak presztízsét.

25. táblázat: Pedagógusszak presztízsének megítélése átlagpontokban (Forrás: SM Alumni 2016; PADI – SM 2015)

Alminta	Saját megítélés*	Egyetem közvéleménye*
Szatmári alumnusok*	6.88	6.52
Szatmári hallgatók*	5.6	5.23
Különbség	1.28	1.29

*ANOVA, $p \leq 0.05$

Az elégedettségi szintet vizsgálva megállapíthattam, hogy a szatmári hallgatók és alumnusok elégedettek a tagozat által nyújtott képzés színvonalával (öt fokozatú skálán legalacsonyabb érték a 4-es). Az alumnusok kismértékben pozitívabban ítélik meg a képzést, mint a jelenlegi hallgatók. A többi kihelyezett tagozat hallgatóihoz viszonyítva az elméleti felkészítéssel, illetve a pedagógusi szerepre való felkészítéssel a legelégedettebbek az ezen a tagozaton 2014/2015-ben tanuló hallgatók.

26. táblázat: A szatmári hallgatók és alumnusok elégedettségi szintje a képzéssel (Forrás: SM Alumni 2016; PADI – SM 2015)

Elégedettségi szint	Szatmári hallgató	Szatmári alumnus
Pedagógiai elméleti felkészítés ***	4.33	4.69
Szaktudományos ismeretek	4.33	4.51
Szaktudományos képzés	4.12	4.35
Pedagógiai gyakorlati felkészítés	4	4.06
Pedagógusi szerepre való felkészítés**	4.17	4.15

ANOVA, ** $p \leq 0.01$, *** $p = 0.000$

A 27. táblázat adatai szerint a felkészültség mértékét illetően a szatmári alumnusok háromnegyede, illetve a hallgatók kétharmada felkészültnek érzi magát a pedagógusi pályára, vagyis közvetve elégedett a tagozat által nyújtott képzés minőségével. Viszonylag alacsony a bizonytalanok száma (20%, illetve 33%), a szatmári hallgatók válaszai nem térnek el más tagozat hallgatóinak válaszaitól.

27. táblázat: A szatmári hallgatók és alumnusok felkészültségi mértékének megítélése százalékban
(Forrás: SM Alumni 2016; PADI – SM 2015)

Felkészültség	Végzős diákok	Alumnusok
Igen	66.7%	74%
Talán	33%	20.3%
Nem	0%	4.9%
Nem tudom	0%	0%

Az elköteleződés mértékét vizsgálva megállapíthattam, hogy a diplomás alumnusok nagyon elkötelezettek volt képzőintézményük felé: mindössze 2.7% nem itt kezdené meg újra a tanulmányait, s 3.6% bizonytalan e kérdést illetően. A főiskolai képzést végzettek között rajzolódik ki picit erőteljesebb bizonytalanság vagy ellenérzés, de a különbség nem számottevő. A 2015-ös évfolyam hallgatói körében is erőteljes elköteleződés mutatkozik a képző intézmény felé, mivel újrakezdett tanulmányok esetén más egyetemen csak 12.5%-uk tanulna. A BBTE-n továbbtanulni szándékozók közül tízből heten továbbra is a jelenlegi képzési helyszínen, a szatmári tagozaton tanulnának, tízből hárman pedig a kolozsvári központot választanák új tanulmányaik színhelyeként (l. 49. táblázat).

A képző intézményt főként pozitív jelentéstartalmú jelzővel illették a megkérdezettek a szabad válasz esetén. A válaszok elsősorban a családi környezet és barátságos légkört emelik ki, továbbá a felkészült oktatógárdát, mely színvonalas képzést nyújt. Az igényességet és következetességet emelték még ki az alumnusok, valamint az intézmény falai között szerzett élményeket, illetve az ott kapott modelleket. A szigor és a sok házi dolgozat is megjelent a válaszok tematizálása során.

A képző intézmény erős pontjai köré sorolják a volt diákok a felkészült és lelkes oktatógárdát, az intézményben uralkodó légkört, az odafigyelést. Továbbá a pedagógiai gyakorlatot érzik a tagozat erősségének, valamint a pedagógiai tárgyak oktatását.

Némi ellentmondás érzékelhető a szabad válaszok között, ugyanis egyesek a pedagógiai gyakorlat szervezési kereteit az erős pontok közé sorolják, mások viszont az intézmény gyenge pontjának tekintik, kevesellve a pedagógiai gyakorlatra szánt időt. A gyenge pontok közé tartozik még a tárgyi felszereltség (az udvar hiánya, a könyvtár, valamint a berendezés), főként ama évfolyamok véleménye szerint, akik az épület felújítási időszakában tanultak ott. Páran kiemelték az egyes tantárgyak során tapasztalt hiányosságokat, tovább a tanrendet, ugyanis a naponta ingázó hallgatóknak gondot

jelentettek a délutáni órák. A bemeneti szűrés hiányát is kiemelték néhányan, nehezményezve a pályaalkalmassági vizsgálatok hiányát.

IV.3.4. Részösszegzés: A Szatmári Kihelyezett Tagozat mint regionális pedagógusképző intézmény

Mikroszinten a PADI egyik kihelyezett tagozatára, a Szatmári Kihelyezett Tagozat óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakjára fókuszáltam, mint regionális pedagógusképző intézményre.

A Szatmári Kihelyezett Tagozat egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzést biztosít elsősorban a megye, másodsorban a régió (Máramaros, Szilágy megye) számára, az adatfelvétel lezártaig, 2016 tavaszáig 668 pedagógusoklevelet bocsátott ki. A pedagógusképzés tanterve és tartalma azonos a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet többi tagozatáéval. A többi tagozattal azonos tantervű és tartalmú képzésnek azonban sajátos arculata van a Szatmári Tagozaton, amelyet a helyi és regionális sajátosságok, a hallgatói merítési bázis és az oktatótestület határoz meg.

A Szatmári Kihelyezett Tagozat egy regionális pedagógusképző intézmény, kis létszámú oktatói gárdával, s elég alacsony létszámú hallgatói csoporttal, mely csökkenő tendenciát mutat a vizsgálat időszakában. A tagozat sajátos jegyei közé tartozik az alumnusok által kiemelt családi környezet és barátságos, hallgatóközpontú légkör. A szegényesebb tárgyi felszereltséget kompenzálják a individuális feltételek, a lelkes és felkészült oktatógárda.

Mind az alumnusok, mind a 2015-ös végzős hallgatók elégedettek a tagozat által nyújtott képzés színvonalával, az elméleti képzéssel picit nagyobb mértékben, mint a gyakorlatival. A képzés színvonala hozzájárult ahhoz, hogy azonosulhassanak pedagógusi szerepükkel, s felkészültnek érezhessék magukat a pedagógusi szakmájukra/hivatásukra.

A Szatmári Kihelyezett Tagozattal szembeni elköteleződés mutatója, hogy (volt és jelenlegi) hallgatók nagy többsége a BBTE-n folytatná tanulmányait (más BA vagy MA képzésen), s kiemelten ebben a regionális intézményben.

IV.4. Összegzés: Intézményi dimenzió

A romániai kisebbségi pedagógusképzés intézményét makro-, mikro- és mezoszinten próbáltam megragadni. Célul tűztem ki feltérképezni, milyen változásokon ment keresztül a romániai (magyar) pedagógusképzési rendszer a 2011–2016-os időszakban, illetve a bolognai többlépcsős képzési rendszer bevezetése óta (1999), különös tekintettel az óvodapedagógus- és tanítóképzésre? Céljaim között szerepelt a romániai kisebbségi pedagógusképző rendszer megkülönböztető jegyeinek kiemelése a többségi rendszerhez képest. Továbbá azt is szerettem volna megállapítani, hogy a vizsgálat fókuszába kerülő intézetek – Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete, illetve annak Szatmári Kihelyezett Tagozata – regionális kisebbségi egyetemnek tekinthető-e?

Makroszinten a képzési rendszer folyamatos változását követhetem nyomon, az európai trendekhez való igazodás szándékát; viszont a reformfolyamatok megtorpanó, hezitáló jellegével is szembesülhettem, a „két lépés előre, egy lépés hátra” stratégiával (Miroiu – Florian 2015: 30, 31–32). A reformattitúd és a konzerváló attitúd, illetve az oszcilláció a két attitúd között (Miroiu – Florian 2015: 26–27) folyamatosan nyomon követhető a pedagógusképzési rendszer változásaiban.

Az egységes pedagógusképző modell (3 év BA + 2 év MA + 1 év gyakornoki idő), vagyis hogy ugyanolyan képzési szintet nyerjen az oktatási rendszer különböző szintjein oktató pedagógus, s ezzel eltörlődjen a társadalmi megkülönböztetés az egyes pedagóguskategóriák között, már három hónap után megrekedt, s kiújult a szakadék a képzési modellek között. Óvodapedagógus- és tanítóképzés terén a párhuzamos képzési modell maradt meg a 4 éves középfokú vagy a 3 éves egyetemi szintű oktatás formájában; míg a tanárok esetén a követő képzési modellre tértek vissza, vagyis az I. szintű pedagógiai modulra gimnáziumi oktatás esetén, valamint az I. és II. szintű pedagógiai modulra, valamint MA fokozatra líceumi, posztliceális vagy egyetemi szinten való oktatás esetében.

A romániai kisebbségi pedagógusképzési rendszer a többségi képzési rendszer részét képezi, ugyanolyan mereven szabályozott a képzési intézményeket, képzési programokat és tantervet illetően, mint a többségi képzési rendszer, a hivatalos különbséget csak a képzési program tannyelve jelenti. Csupán az individuális

dimenzióban adhat többletet a kisebbségi pedagógusképzés, illetve formálhat sajátos arculatot, erre az individuális dimenzió taglalásakor térek majd ki az V. fejezetben.

A kisebbségi magyar pedagóguskínálat elég szűkös, mindössze nyolc egyetemen lehet tanári oklevelet szerezni magyar nyelven. Óvodapedagógusi és tanítói egyetemi szintű oklevelet magyar nyelven pedig három egyetem (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Egyetem) hat helyszínén (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely, Nagyvárad), illetve a Károli Gáspár Egyetem erdélyi kihelyezett tagozatán, Marosvásárhelyen. Óvodapedagógusi és tanítói középfokú oklevelet magyar nyelven hét erdélyi városban lehet továbbá megszerezni.

A BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete, illetve ennek Szatmári Kihelyezett Tagozata intézményi koncepciójában a kisebbségi oktatás alulreprezentáltságát kompenzáló eljárások követhetők nyomon: kihelyezett tagozatok működtetése a kisebbségek által lakott térségekben, lehetővé téve az anyanyelven való továbbtanulás lehetőségét a régióbeli fiataloknak a lakóhelyükön vagy lakóhelyükhöz közel, erősítve ezáltal a regionális egyetem gondolatát. Mind a PADI, mind a Szatmári Kihelyezett Tagozat alakulásában nyomon követhetők az alulról jövő kezdeményezések, illetve a változásmenedzserek.

Az azonos tantervű és tartalmú képzések az egységesítő törekvések ellenére sajátos arculatot öltenek a PADI-ban, annak kihelyezett tagozatain, így a vizsgált Szatmári Tagozaton is. A sajátos arculatot a individuális tényezők befolyásolják elsősorban (hallgatók és oktatótestület), illetve a társadalmi-regionális tényezők.

V. Individuális dimenzió: Kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai

Az individuális dimenzióban a kisebbségi magyar pedagógusjelölteket szeretném bemutatni, illetve kiemelni, hogy milyenek e pedagógusjelöltek tanulási (és tanítási) útvonalai.

V.1. Makroszint: Többségi és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalai

Makroszinten a többségi és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalainak sajátosságait mutatom be a TESCEE II. 2014 adatbázis alapján.¹¹⁵

V.1.1. Kik a többségi és kisebbségi magyar pedagógusjelöltek?

Ki ez az 574 magyar pedagógushallgató? Bemutatom a minta néhány demográfiai jellemzőjét (nem, nyelvhasználat), a pedagógusjelöltek almintáját összevetve a nem pedagógusjelöltek almintájával.

28. táblázat: A makroszintű elemzés mintájának nem szerinti megoszlása (Forrás: TESCEE II. 2014)

Alminta	Nem	Összesen	Többség – kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok		
			Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Pedagógus	Férfi	19.6%	24.9%	16.9%	7.5%	32.6%	4.8%
	Nő	80.4%	75.1%	83.1%	92.5%	67.4%	95.2%
Nem pedagógus	Férfi	31.9%	31.2%	38.4%	-	-	-
	Nő	68.1%	68.8%	61.6%	-	-	-

A 28. táblázat adatai szerint a pedagógushallgatók körében elég kevés a férfi (tízből mindössze két hallgató), a nem pedagógushallgatók körében picivel magasabb a férfi hallgatók aránya (tízből három hallgató), ez is a pedagóguspálya elnöiesedését mutatja. A többségi magyar hallgatók egynegyede férfi, a kisebbségi hallgatók esetében

¹¹⁵ A tanulási útvonalak makroszintű megközelítéséhez felhasználtam korábbi tanulmányaim részleteit (Stark 2015a, 2015b, 2015c).

alacsonyabb ez az arány, kivételt képez a kárpátaljai pedagógusjelöltek csoportja (32.6%). Az adatelemzés során többször utalok majd arra, hogy a kárpátaljai pedagógusjelölt minta másként „viselkedik” a többi kisebbségi csoporthoz képest, viszont ez a másság nem minden esetben az etnikai hovatartozásnak tudható be, hanem az alminta nemi összetételének is.

A nyelvhasználatot illetően a hallgatók többsége az anyanyelvét használja mind a szülőkkel (98%), mind a barátokkal (96.9%) való kommunikációban. A kárpátaljai minta esetében jelentkezik erőteljesebben az államnyelv használata mind a szülőkkel (5.2%), mind a barátokkal (9.6%).

29. táblázat: Nyelvhasználat (Forrás: TESCEE II. 2014)

Kivel?	Nyelvhasználat	Összesen	Többség – kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok***		
			Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Szülők ***	Magyar	98%	100%	96.9%	98.8%	94.8%	98.4%
	Egyéb	2%	0%	3.1%	1.2%	5.2%	1.6%
Barátok ***	Magyar	96.9%	99%	95.8%	98.8%	90.4%	100%
	Egyéb	3.1%	1%	4.2%	1.2%	9.6%	0%

χ^2 , ***p=0.000

V.1.2. Családi háttér és modellkövetés

Az elméleti keret felvázolásakor utaltam rá, hogy Boudon (idézi Csata 2004: 107–108) és Bukodi (1998: 160) szerint a családi háttérnek döntő szerepe van a tanulási útvonalak elágazásaiban. A szülők iskolai végzettségét vizsgálva megállapíthattam, hogy egy feltörekvő értelmiségi generáció mutatkozik, e pedagógushallgatók többsége lesz a családban az első felsőfokú végzettségű személy.

A 30. és 31. táblázat adatai szerint a nem pedagógushallgatók szüleinek magasabb az iskolai végzettsége, mint a nem pedagógushallgatók szüleinek, az anyák végzettsége mindkét alminta esetében magasabb az apák végzettségénél (**p≤0.01). A pedagógusjelölt alminta esetében a többségi hallgatók anyái magasabb végzettségűek a kisebbségi hallgatók anyáinál. A kisebbségi pedagógushallgatók háromnegyed részének az édesapja középfokú végzettséggel rendelkezik, az egyes kisebbségi csoportok tekintetében különbségek mutatkoznak. Az erdélyi hallgatóknál a legmagasabb ez az arány (80.3%), a vajdasági hallgatók körében pedig a legalacsonyabb a szülők

iskolázottsága, így a vajdasági alminta esetében még inkább igaz az a kijelentésem, hogy ezek a kisebbségi pedagógusjelöltek lesznek az első diplomások a családjukban. A kárpátaljai pedagógusjelöltek körében találjuk a legtöbb felsőfokú végzettségű anyát (24%).

30. táblázat: Az apa iskolai végzettsége (Forrás: TESCEE II. 2014)

Alminta	Apa iskolai végzettsége	Összesen	Többség – kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok*		
			Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Pedagógus alminta**	alapfok	7%	5.4%	8%	4.1%	8.5%	15.9%
	középfok	75%	72%	76.7%	80.3%	76%	69.8%
	felsőfok	17.9%	22.6%	15.3%	15.6%	15.5%	14.3%
Nem pedagógus alminta**	alapfok	5.5%	5.3%	7.6%	-	-	-
	középfok	69.9%	69.2%	76.1%	-	-	-
	felsőfok	24.6%	25.5%	16.3%	-	-	-

χ^2 , *p≤0.05, **p≤0.01

31. táblázat: Az anya iskolai végzettsége (Forrás: TESCEE II. 2014)

Alminta	Anyai iskolai végzettsége	Összesen	Többség–kisebbség**		Kisebbségi magyar csoportok*		
			Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Pedagógus alminta **	alapfok	8.5%	6.1%	9.7%	7.5%	10.1%	14.3%
	középfok	66.3%	60.8%	69.3%	72.8%	65.9%	68.3%
	felsőfok	25.2%	33.1%	20.9%	19.7%	24%	17.5%
Nem pedagógus alminta **	alapfok	4.4%	4.2%	6.6%	-	-	-
	középfok	60.7%	59.5%	71.4%	-	-	-
	felsőfok	34.9%	36.3%	22%	-	-	-

χ^2 , *p≤0.05, **p≤0.01

Az adataim megegyeznek Pusztai – Márkus (2017: 148) elemzéseivel, miszerint a hallgatók bő háromnegyede elsőgenerációs értelmiségi lesz.

A vizsgálatokból a szülők alacsony iskolai végzettségének és az etnikai hovatartozás szerepének kapcsolata domborodik ki, mint továbbtanulási esély, ugyanis Kis T. (2014: 202–209) szerint a hallgatók egyetemi továbbtanulási esélyét a szülők

iskolai végzettsége befolyásolja, majd a településtípus; az etnikai hovatartozás szerepe akkor jelenik meg, ha együtt jár a szülők alacsony iskolai végzettségével.

Az adataim ellentmondanak azoknak a családi származás hatását vizsgáló kutatásoknak a felsőfokú tanulási útvonalaknál, amelyek az apa végzettségét mutatták ki befolyásoló tényezőként (Veres 1998, Péter 2000: 109–115), mivel az általam vizsgált minta esetén az anyáknak volt magasabb az iskolai végzettsége, mely a gyermeket is befolyásolhatta a felsőfokú tanulmányok elkezdésére. Fónai (2012) két mintás vizsgálata szerint hol az apák végzettsége jobban differenciál a hallgatók között a tanárszakma választását illetően, hol az anyák végzettsége, tehát önmagában a szülők iskolai végzettségét nem tekinthetem mérvadónak.

A végzettség mellett vizsgáltam, hogy megjelennek-e a pedagógusszülők a mintában, vagyis megjelenik-e a családi modellkövető attitűd a pedagógusjelöltek körében.

32. táblázat: Apa foglalkozása (Forrás: TESCEE II. 2014)

Alminta	Apa foglalkozása	Összesen	Többség– kisebbség***		Kisebbségi magyar csoportok		
			Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Pedagógus alminta	Nem pedagógus	95.4%	89.9%	98.4%	98.6%	99.1%	96.2%
	Pedagógus	4%	8.9%	1.3%	0.7%	0.9%	3.8%
	Hasonló terület	0.6%	1.2%	0.3%	0.7%	0%	0%
Nem pedagógus alminta	Nem pedagógus	95.5%	95.6%	95.4%	-	-	-
	Pedagógus	4.2%	4.1%	4.6%	-	-	-
	Hasonló terület	0.2%	0.3%	0%	-	-	-

χ^2 , ***p=0.000

A 32. táblázat adatai szerint kevés pedagógus apával találkozunk mind a pedagógusjelöltek (4%), mind a nem pedagógusjelöltek (4.2%) körében. Különbség mutatkozik viszont a többség és kisebbség dimenziójában. A többségi magyar pedagógushallgatók között sokkal több a pedagógusapa (8.9%), mint a kisebbségi

pedagógushallgatók között (1.3%). Mivel a nem pedagógus almintában nem mutatkozik számottevő különbség, így kijelenthetem, hogy a többségi magyar hallgatók esetében a pedagógus apa erőteljes modellértékkel bír, a kisebbségi hallgatók esetében viszont nem.

A pedagóguspálya elnöiesedését mutatja a 33. táblázat, hisz több hallgató édesanyja pedagógusként dolgozik. A többségi hallgatók esetében a pedagógus anya modellje kevésbé érvényesül, ugyanis mind a pedagógus (14.3%), mind a nem pedagógus alminta esetében (16.5%) hasonló arányú a pedagógusanyák száma. A kisebbségi hallgatók esetében viszont különbségek mutatkoznak, itt a pedagógusjelöltek esetében kidomborodik a szülő modellértéke (16.3%), szemben a kisebbségi nem pedagógushallgatókkal (2.4%). A legerőteljesebben modellkövetők ez esetben a kárpátaljai hallgatók, itt a hallgatók majdnem egynegyedének anyja pedagógus.

33. táblázat: Anya foglalkozása (Forrás: TESCEE II. 2014)

Alminta	Anya foglalkozása	Összesen	Többség–kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok**		
			Többségi magyar	Kisebbségi magyar**	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Pedagógus alminta	Nem pedagógus	82.3%	76.7%	85.6%	90.7%	77.7%	87.5%
	Pedagógus	14.3%	16.3%	13.1%**	7.1%	21.4%	12.5%
	Hasonló terület	3.5%	7%	1.4%	2.1%	1%	0%
Nem pedagógus alminta	Nem pedagógus	80.9%	79.3%	96.5%	-	-	-
	Pedagógus	16.5%	18%	2.4%**	-	-	-
	Hasonló terület	2.6%	2.8%	1.2%	-	-	-

χ^2 , **p≤0.01

V.1.3. Tanulási útvonalak sajátosságai a többségi és kisebbségi pedagógusjelöltek körében

Eddigi elágazások

Az elméleti megalapozásban felvázolt tanulási útvonalakat nyomon tudtam követni a pedagógusjelölti almintában a középiskolai és egyetemi tanulmányok tanyelve alapján.

34. táblázat: Tisztán kisebbségi és váltó tanulási útvonalak (Forrás: TESCEE II. 2014)

Középiskolai tanulmányok nyelve	Összesen	Többség–kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok		
		Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Magyar	96.9%	96.8%	97%	97.5%	95.1%	100%
Román	0.7%	0%	1.1%	2.5%	0%	0%
Ukrán	1.1%	0%	1.7%	0%	4.2%	0%
Szlovák	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Angol	0.9%	2.6%	0%	0%	0%	0%
Német	0.2%	0.5%	0%	0%	0%	0%
Egyéb	0.2%	0%	0.3%	0%	0.7%	0%

A 34. táblázat szerint a többségi magyar hallgatók esetében a tisztán többségi útvonal rajzolódik ki (96.8%), a kisebbségi hallgatók esetében a tisztán kisebbségi útvonal (97.5%), a vajdasági hallgatók esetében (a minta sajátosságaiból kifolyólag) csak a tisztán kisebbségi útvonal. Váltó útvonalak is kirajzolódnak, a többségiről a kisebbségre váltó, vagyis késői kisebbségcentrikus tanulási útvonal (Papp 2012a: 15) mintázata fedezhető fel a kisebbségi hallgatók 3.1%-nál (erdélyi – 2.5%, kárpátaljai – 4.2%.)

A kisebbségiről a többségre váltó, asszimiláció perspektíváját magában rejtő útvonalat nem tudtam nyomon követni, mivel az alacsony többségi román és többségi szerb hallgatók létszáma miatt leválasztottam a többségi mintát az elemzés elején.

A nem pedagógus almintában az erdélyi hallgatók esetében rajzolódik ki a kései kisebbségcentrikus útvonal (4.3%).

V.1.4. Pedagógusképzés választásának indítékai

A pedagógusképzés választásának indítékai között az összmintában legmagasabb értékekkel a szívesen végzett tevékenység ($M=3.27$), az elhivatottság a nevelés iránt ($M=3.22$), valamint az elismert foglalkozás vágya szerepel ($m=3.18$). Legalacsonyabb értékkel szerepel a lehetőségek szűkössége ($M=1.79$), a munkába állás kitolása ($M=1.49$), valamint a bejutás könnyebbsége ($M=1.41$).

Szignifikáns különbségek a többség – kisebbség viszonylatában a tanári modell és a könnyebb bejutás mint motiváló tényezőnél található. A többségi magyar hallgatókra volt inkább hatással a tanári modell, illetve a könnyebb szakmai elhelyezkedés lehetősége is.

35. táblázat: A pedagógusképzés választásának indítékai átlagpontokban (Forrás: TESCEE II. 2014)

Választás indítékai	Össz	Többség–kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok			Szigni- fikancia ¹¹⁶
		Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar	
Szívesen végzett tevékenység	3.27	3.34	3.24	3.34	2.98	3.32	NS/*
Elhivatottság nevelés iránt	3.22	3.35	3.16	3.30	2.66	3.50	NS/***
Tudás gyarapítása	3.18	3.21	3.16	3.26	3.02	3.11	NS/**
Elismert foglalkozás	2.89	2.88	2.89	2.77	2.82	3.36	NS/**
Állás biztos keresettel	2.78	2.84	2.75	2.65	2.83	2.93	NS/NS
Vonzó diákélet	2.48	2.36	2.49	2.35	2.84	2.36	NS/**
Képességek keresése	2.34	2.52	2.37	2.32	2.65	2.09	NS/*
Tanári modell	2.16	2.56	2.99	1.93	2.16	1.93	***/***
Elhelyezkedés könnyebbsége	2.01	2.20	1.93	1.81	2.28	1.76	*/***
Családi modell	1.86	1.87	1.85	1.74	2.09	1.83	NS/NS
Család, környezet elvárásai	1.81	1.78	1.83	1.65	2.16	1.84	NS/**
Bejutás könnyebbsége	1.72	1.62	1.76	1.54	2.13	1.79	NS/***
Munkába állás kitolása	1.49	1.51	1.48	1.31	1.83	1.46	NS/**
Mert nem vettek fel máshová	1.49	1.34	1.44	1.27	1.79	1.38	NS/***

Anova, * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p = 0.000$

¹¹⁶ Az első érték a többség – kisebbség összehasonlításának szignifikanciáját mutatja, a második érték pedig az egyes kisebbségi csoportok egymáshoz hasonlításának szignifikanciáját mutatja.

A pedagóguspálya választásának indítékait tekintve a kárpátaljai hallgatók más sajátosságokat mutatnak a többi almintához képest: őket inkább a vonzó diákélet és munkába állás kitolása motiválta a pedagógusképzés választásában, kevésbé az elköteleződés és szívesen végzett tevékenység lehetősége. Az elhivatottság (M=3.50), valamint a pályapresztízs (M=3.36) a vajdasági hallgatóknál a legmagasabb. A tanári modellek kevésbé játszanak jelentős szerepet, kivételt képeznek a többségi magyar hallgatók, az ő esetükben egy közepesen erős tanári modellhatás érezhető, ez a kisebbségi hallgatóknál kevésbé domborodik ki.

A pedagógusképzés választása indítékainak vizsgálatakor faktoranalízis segítségével három hallgatói orientációs típust különítettem el a 36. táblázatban: örök diák, elkötelezett pedagógus, modellkövető. Az örök diákot a bejutás könnyebbsége, a vonzó diákélet, valamint a munkába állás kitolása jellemzi; az elkötelezett pedagógust a szívesen végzett munka, az állandó önfejlesztés vágya és elhivatottság jellemzi, a modellkövető pedagógusjelöltet pedig a családi és tanári modell befolyásoló hatása.

36. táblázat: Hallgatói orientációs típusok makroszinten (Forrás: TESCEE II. 2014)

Pedagógusképzés választásának indítékai - összminta(1-4 skála)	Faktorok		
	1.Örök diák	2. Elkötelezett pedagógus	3.Modellkövető
Bejutás könnyebbsége	0.775	-0.081	-0.081
Család, környezet elvárásai	0.719	-0.095	-0.095
Elhelyezkedés könnyebbsége	0.687	0.165	0.165
Mert nem vettek fel máshová	0.666	-0.176	-0.176
Munkába állás kitolása	0.647	-0.162	-0.162
Tehetség, képességek keresése	0.608	0.304	0.304
Vonzó diákélet	0.518	0.258	0.258
Szívesen végzett tevékenység	-0.160	0.768	0.768
Tudás gyarapítás	-0.009	0.756	0.756
Elhivatottság nevelés iránt	-0.227	0.688	0.688
Elismert foglalkozás	0.238	0.645	0.645
Állás biztos keresettel	0.466	0.572	0.572
Tanári modell	0.175	0.141	0.141
Családi modell	0.331	0.057	0.057

Faktoranalízis, Varimax rotálás, a 3 faktor a teljes variancia 54.31 százalékát fedi, KMO=0.810

A kisebbségi almintán belül hasonló hallgatói csoportok rajzolódnak ki¹¹⁷. A kárpátaljaiak az örök diákok, a vajdaságiak és erdélyiek az elkötelezett pedagógusok, a magyarországi többségi hallgatók pedig a modellkövetők.

V.1.5. Pedagóguspálya iránti elköteleződés és kisebbségi tanítási útvonal

A pedagógusjelöltek pálya iránti elkötelezettségét több mutatóval elemeztem: milyenek tartják a pedagóguspálya presztízsét, a pedagógusképzés volt-e első továbbtanulási opciójuk; szándékoznak-e pedagógusként elhelyezkedni; 10 éven belül gondolkodnak-e pályaelhagyáson. A pedagóguspálya iránti elköteleződést a tanulási útvonal tanítási útvonalként való folytatásaként értelmeztem. Vizsgálni szerettem volna, milyen nyelven szeretnének tanítani, de erre nem volt változó az adatbázisban, így csak a preferált intézménytípust elemeztem arra fókuszálva, hogy nemzeti kisebbségi iskolában szeretnének-e tanítani.

Pedagóguspálya presztízse

A varianciaanalízis eredményei szerint többségi hallgatók alacsonyabbnak ítélik meg a pedagógusszak presztízsét, mint a kisebbségi hallgatók. A kisebbségi hallgatók nem azonos módon ítélik meg szakuk presztízsét: a vajdasági hallgatók jóval magasabbnak ítélik a pedagóguspálya presztízsét az erdélyi és kárpátaljai hallgatótársaikhoz képest.

37. táblázat: Pedagógusszak presztízsének megítélése makroszinten átlagpontokban (Forrás: TESCEE II. 2014)

Presztízs (1-8 skála)	Összes	Többség–kisebbség**		Kisebbségi magyar csoportok***		
		Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Szerinted	5.51	5.28	5.59	5.34	5.54	6.41
Egyetem „közvéleménye”	5.16	4.65	5.35	5.16	5.20	6.17

Anova, **p≤0.01; ***p=0.000

Fónai (2012) ambivalensnek ítéli, hogy a pedagógushallgatók nem értékelik túl szakuk presztízsét. Részben jó, mert nincsenek illúzióik, részben viszont rossz, mert nincs olyan vonzó professzióképük, ami segítené a felsőoktatási szocializációt. Kiemeli azt is, hogy

¹¹⁷ Faktoranalízis, Varimax rotálás, a 3 faktor a teljes variancia 58.7 százalékát fedi, KMO=0.807

„nem lehet jobb a hallgatók professzió-képe annál, mint ami a tanár professziók tényleges helyzete” (2012: 124), ez a tanári professziók státuszvesztésének és szemi-professionalizálódási folyamatának velejárója.

A 38., 39., 40. táblázatokban bemutatott mutatók fordítottan korrelálnak a pedagógusszak presztízsének megítélésével (l. 37. táblázat).

Első továbbtanulási opció

A 38. táblázat adatsorából kitűnik, hogy tízből nyolc hallgatónak a pedagógusképzés az első opciója volt.

38. táblázat: Pedagógusképzés mint első továbbtanulási opció (Forrás: TESCEE II. 2014)

Pedagógusképzés I. opció	Összesen	Többség–kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok***		
		Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Igen	80.4%	80.3%	80.5%	87.2%	67.6%	91.8%
Nem	17.6%	18.6%	17%	9.6%	29.4%	8.2%
Nem tudom	2%	1.1%	2.5%	3.2%	2.9%	0%

χ^2 , ***p=0.000

A többségi és kisebbségi hallgatók csoportja között nem mutatkozik szignifikáns különbség, viszont az egyes kisebbségi csoportok között már szignifikáns különbségek mutatkoznak. A vajdasági hallgatók szerettek volna leginkább pedagógusképző szakra bejutni (91.8%), a kárpátaljai hallgatók pedig legkevésbé (67.6%). Viszont itt nem hagyhatom figyelmen kívül, hogy a kárpátaljai hallgatók között sok a fiú pedagógusjelölt. Ezek az adatok összecsengenek a TESCEE I. 2014 adatbázis alapján végzett elemzésekkel (Stark 2015a).

Pedagógusként való elhelyezkedés szándéka

Ezek az adatok szoros összefüggésben állnak a pedagógusjelöltek pedagógusként való elhelyezkedési szándékával. Tízbe hat hallgató mindenképp pedagógusként szeretne elhelyezkedni, három hallgató talán. A többségi magyar hallgatók a leghatározottabban ebben a tekintetben (78.1%), a kisebbségi hallgatóknak csak a fele biztosan ebben teljes mértékben. A kisebbségi hallgatók közül a vajdaságiak szándékai legbiztosabbak, a kárpátaljai hallgatók a legbizonytalanabbak. Az erdélyi hallgatók esetében tízből hatan mindenképp pedagógusként szeretnének dolgozni, vagyis a tanítási útvonalat választják.

Akárcsak a korábbi elemzéseimnél is, itt is felvetődik a képzés megtérülési rátájának (Polónyi 2004) kérdése a kisebbségi pedagógushallgatók, s kiemelten a kárpátaljai hallgatók körében: mekkora lesz a pedagógusképzés társadalmi megtérülési rátája, ha a képzésben részt vevők nagy része nem akar pedagógusként dolgozni?

39. táblázat: Pedagógusként való elhelyezkedés szándéka makroszinten (Forrás: TESCEE II. 2014)

Elhelyezkedés pedagógusként	Összes	Többség–kisebbség**		Kisebbségi magyar csoportok***		
		Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Igen, mindenképp	61.6%	78.1%	55%	59.4%	30.9%	79.5%
Talán	28%	17.7%	32.1%	30.5%	45.6%	15.9%
Csak ha nincs más lehetőség	3.3%	3.1%	3.3%	3.1%	4.4%	2.3%
Nem	3.6%	0%	5%	3.9%	8.8%	2.3%
Nem tudom	3.6%	1%	4.6%	3.1%	10.3%	0%

χ^2 , **p≤0.01; ***p=0.000

Pályaelhagyás szándéka

A 40. táblázat adatai szerint a pedagóguspálya elhagyásának szándékát illetően nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a többség és kisebbség viszonylatában. Viszont az egyes kisebbségi csoportok esetében már különbségek mutatkoznak: a kárpátaljai hallgatók esetében a legvalószínűbb a pályaelhagyás, míg a vajdasági hallgatók esetében a legkevesbé valószínű. Az erdélyi magyar hallgatók esetében is kicsi a pályaelhagyás szándékának valószínűsége.

40. táblázat: Pedagóguspálya elhagyásának szándéka (Forrás: TESCEE II. 2014)

Pedagóguspálya elhagyása	Összesen	Többség–kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok*		
		Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátaljai magyar	Vajdasági magyar
Egyáltalán nem valószínű	31.3%	35.1%	29.8%	30.06%	17.7%	45.2%
Nem valószínű	47.0%	45.7%	47.6%	52.1%	45.2%	38.1%
Valószínű	17.2%	17%	17.3%	12.4%	30.6%	11.9%
Nagyon valószínű	4.4%	2.1%	5.3%	5%	6.5%	4.8%

χ^2 , *p≤0.05

Kisebbségi tanítási útvonalak

A pedagóguspálya iránti elköteleződés mellett a kisebbségi pedagóguspálya iránti elköteleződést is vizsgáltam.

41. táblázat: Munkahelyként választandó intézmény típusa makroszinten átlagpontokban (Forrás: TESCEE II. 2014)

Intézménytípus (1-5 skála)	Összes	Többség–kisebbség		Kisebbségi magyar csoportok			Szigni- fikancia ¹¹⁸
		Többségi magyar	Kisebbségi magyar	Erdélyi magyar	Kárpátalj. magyar	Vajdasági magyar	
Állami iskola – Átlag	3.93	4.09	3.87	3.97	3.20	4.59	NS/***
	0.93	0.93	1.12	0.93	1.29	0.79	
Alapítvány, magániskola	3.87	3.93	3.85	4.02	3.38	4.04	NS/***
	1.12	1.02	1.08	0.94	1.15	1.16	
Fejlett térség	3.82	3.96	3.76	3.85	3.59	3.78	NS/NS
	1.09	1.00	1.12	1.07	1.13	1.25	
Nagyváros	3.71	3.90	3.64	3.65	3.49	3.83	*/NS
	1.07	1.02	1.08	1.04	1.11	1.14	
Kistelepülés	3.63	3.44	3.71	3.66	3.58	4.04	*/*
	1.11	1.17	1.07	1.11	1.08	0.90	
Egyházi iskola	3.51	3.29	3.60	3.72	3.52	3.34	*/NS
	1.26	1.35	1.22	1.13	1.14	1.55	
Gyakorló iskola	3.46	3.30	3.53	3.68	3.26	3.52	NS/*
	1.17	1.28	1.11	0.99	1.13	1.37	
Elmaradott térség	3.12	2.81	3.25	3.36	3.15	3.07	**/**
	1.20	1.22	1.17	1.09	1.11	1.47	
Nemzetiségi kisebbségi iskola	3.03	2.43	3.28	3.44	2.93	3.34	***/**
	1.25	1.21	1.18	1.09	1.14	1.42	
Fogyatékkal élők iskolája	2.50	2.41	2.54	2.55	2.30	2.90	NS/NS
	1.23	1.31	1.20	1.23	0.99	1.37	
SNI-s tanulókat integráló iskola	2.48	2.46	2.49	2.53	2.30	2.66	NS/NS
	1.26	1.31	1.24	1.23	1.11	1.42	
Roma többségű iskola	2.03	1.88	2.09	2.09	1.93	2.35	NS/NS
	1.14	1.15	1.15	1.12	1.03	1.09	

Anova, * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$; *** $p = 0.000$

¹¹⁸ Az első érték a többség – kisebbség összehasonlításának szignifikanciáját mutatja, a második érték pedig az egyes kisebbségi csoportok egymáshoz hasonlításának szignifikanciáját mutatja.

Varianciaanalízissel elemeztem, hogy a hallgatók milyen szívesen vállalnának munkát bizonyos intézménytípusokban. A 41. táblázat adatai szerint a többségi hallgatók inkább állami iskolában (M=4.09), fejlett térségben (M=3.96), nagyvárosban (M=3.90), valamint gyakorlóiskolában (M=3.30) vállalnának szívesebben munkát, a kisebbségi hallgatók pedig egyházi iskolában (M=3.60), kistelepülésen (M=3.71) és elmaradott térségben (M=3.25).

A kisebbségi hallgatók szívesebben vállalnának munkát nemzeti kisebbségi iskolában többségi társaikhoz képest. Ezt a kirajzolódó tendenciát a kisebbségi oktatás iránti elköteleződés, illetve a kisebbségi tanulási útvonal kisebbségi tanítási útvonalként való folytatásaként értelmeztem. A kisebbségi hallgatók közül a kárpátaljai hallgatókra jellemző legkevésbé a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása nemzeti kisebbségi iskolában.

A problémás gyermekekkel szemben kevésbé nyitottak a pedagógusjelöltek. A roma kisebbségi tanulókkal szemben kevésbé nyitottak a hallgatók, mint a nemzeti kisebbségi tanulókkal szemben, mivel roma többségű iskolában vállalnának legkevésbé szívesen munkát mind a többségi, mind a kisebbségi hallgatók (m=2.03), s szintén ódzkodnak a fogyatékkal élők iskolájától, valamint a speciális nevelési igényű tanulókat integráló iskoláktól is, etnikai hovatartozástól függetlenül.

V.1.6. Többségi és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalai, különös tekintettel az erdélyi hallgatókra - Részösszegzés

A TESCEE II. 2014 adatbázis elemzése révén a többségi magyar és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalainak főbb jellemzőit próbáltam meg körvonalazni.

A többségi hallgatók esetében a tisztán többségi tanulási útvonalak rajzolódtak ki, a kisebbségi hallgatók esetében pedig a tisztán kisebbségi tanulási útvonalak. Ám a kisebbségi hallgatók körében megjelentek a váltó tanulási útvonalak is, mégpedig a kései kisebbségcentrikus váltó útvonal. Az asszimiláció perspektívájával jellemezhető váltó útvonalat nem tudtam igazolni a választott mintán.

A pedagógusképzési tanulási útvonal az esetek nagy részében tanítási útvonallá alakul, mind a többségi, mind a kisebbségi hallgatók esetében. A kárpátaljai alminta részben eltér a többi kisebbségi csoporttól, itt alacsonyabb a pedagógusképző kisebbségi tanulási útvonal tanítási útvonallá való átalakulásának valószínűsége. Az erdélyi hallgatók esetében nagy a valószínűsége ennek.

Az etnikai hovatartozás mint erőteljesen meghatározó tényező jelentkezik; a többségi és kisebbségi pedagógusjelöltek csoportjai között szignifikáns különbségek mutathatók ki a tanulási útvonalak sajátosságait illetően, az elköteleződés függvényében: a többségi hallgatók modellkövetőbbek és elkötelezettebbek a pedagóguspálya iránt, a kisebbségi hallgatók a kisebbségi oktatás iránt. A kisebbségi alminták közül a kárpátaljai minta más sajátosságokat mutat, mint az erdélyi és vajdasági alminták a pedagógusszak választásától a pályán való maradás szándékáig, viszont ezeket az eltéréseket az etnikai hovatartozáson kívül a háttérváltozók is befolyásolják (nem, szülők iskolai végzettsége, pedagógusmodellek).

Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés választását a pedagóguspálya iránti elköteleződés, s kevésbé a „kisebbségi” tényezők (kisebbségi mikroközösségek hatása, kisebbségi kultúra továbbadása, stb.) befolyásolják. A kisebbségi pedagógusjelölteket három csoportba soroltam a vizsgálat eredményei alapján: pedagóguspálya iránt elkötelezettek, modellkövetők, valamint örök diákok.

Az erdélyi pedagógushallgatók megkülönböztető jegyei

Az erdélyi magyar pedagógushallgatók csoportját 163 fő képezte. Alacsony a szülők iskolai végzettsége (apák – 15.5% felsőfokú, anyák – 19.7% felsőfokú), ez megegyezik a többi kisebbségi csoport szüleinek iskolai végzettségével. Vagyis megerősítést nyert az a tény, hogy ezek az erdélyi pedagógushallgatók első diplomások lesznek a családjukban.

Az erdélyi pedagógushallgatóknak nem igazán vannak pedagógusmodelljeik, néhány anyai pedagógusmodell rajzolódik ki, de a családi modell hatása gyengébb. Eddigi tanulási útvonalait illetően – más kisebbségi társaikhoz képest – magasabb az állam nyelvén végzett tanulmányok száma, s kirajzolódnak a többségről a kisebbségre váltó tanulási útvonalak.

Az erdélyi hallgatókat a szívesen végzett tevékenység, az elhivatottság a nevelés iránt, valamint a tudásgyarapítás befolyásolta elsősorban, s legkevésbé a behatárolt lehetőségek, a munkába állás kitolása, illetve a bejutás könnyebbége.

Az elhivatott pedagógus kategóriájába sorolhatók leginkább a megkérdezett erdélyiek. A pályapresztízst viszont a legalacsonyabbnak ítélik kisebbségi társaik közül. A pályaelköteleződést erősíti, hogy ténylegesen pedagógusképző szakra akartak jelentkezni első opcióként. Tízből hat hallgató pedagógus szeretne lenni, három pedig talán, tehát viszonylag alacsony a bizonytalansági tényező. Alacsony a pályaelhagyás szándéka az erdélyi pedagógushallgatók körében (17%), ez azonos szinten van a

vajdasági hallgatókéval, s jóval alacsonyabb, mint a kárpátaljai hallgatóké. Az erdélyi pedagógushallgatók nagyrésze állami iskolában képzei el pályafutását. Más kisebbségi társaikhoz képest szívesebben vállalnának munkát nemzeti kisebbségi iskolában.

Rájuk is jellemző, akár többségi és kisebbségi társaikra, hogy nem szívesen dolgoznának roma tanulókkal, SNI tanulókkal, illetve fogyatékkal élők iskolájában.

V.2. Mezoszint: PADI-s tanulási útvonalak

Mezoszinten az erdélyi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalainak sajátosságait mutatom be a PADI 2015 adatbázis alapján¹¹⁹, illetve hallgatói interjúk alapján.

V.2.1. Kik a PADI-s hallgatók?

Mint már a kutatómódszertani fejezetben említettem, 2015 tavaszán az intézet 177 hallgatójából 116-an kapcsolódtak be a vizsgálatba (65.53%-os válaszadási hajlandóság). A 116 hallgató között három férőhallgató van, egy-egy hallgató a kolozsvári, kézdivásárhelyi és székelyudvarhelyi tagozatokon, ez is a pedagóguspálya elnöiesedését mutatja a 42. táblázat szerint.

42. táblázat: PADI-s hallgatók nem szerinti megoszlása (Forrás: PADI 2015)

NEM	Össz	Kolozsvár	Kézdi- vásárhely	Maros- vásárhely	Szatmár- németi	Székely- udvarhely
Férfi	2.6%	5%	0%	4.2%	0%	2.1%
Nő	97.4%	95%	100%	95.8%	100%	97.9%

A kérdőíves válaszadók átlagéletkora 26.41 év, a legifjabb hallgató 20 éves, a legidősebb 50. A hallgatók majdnem fele (45.7%) szokványos hallgató, nem dolgozik tanulmányai végzése mellett. A nem szokványos, munka mellett dolgozó hallgatók a távoktatáson tanulnak, a távoktatáson tanuló hallgatók mindössze 3.2%-a nem dolgozik (1 fő).

Az interjúalanyok közé csak női hallgatók kerültek be, 20-40 éves korcsoportból (l. 3c. melléklet, 69. táblázat). Az interjúalanyok többsége szokványos hallgató, akik a középiskola elvégzése után nyomban megkezdték egyetemi tanulmányaikat. De nem szokványos interjúalanyom is volt, aki idősebb az átlagkorosztálynál, pedagógusként dolgozik, s már második pedagógusdiplomáját szerzi: B.Cs. már rendelkezik középiskolai pedagógus oklevéllel, M.É. pedig főiskolai pedagógus oklevéllel – mindketten főként a munkahelyük megtartása miatt végzik a képzést. A PADI 2015 adatbázis szerint a PADI-s hallgatók 94.8%-a magyar nemzetiségűnek vallja magát. Két

¹¹⁹ A tanulási útvonalak mezoszintű bemutatásához felhasználtam korábbi tanulmányaim részleteit (Stark 2016a, Stark 2016b, Stark 2017b).

marosvásárhelyi hallgató román nemzetiségűnek vallja magát, ketten svábnak, ketten pedig székelynek.

43. táblázat: Nyelvhasználat mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Kivel?	Nyelvhasználat	Összesen	Kolozsvár	Kézdi-vásárhely	Maros-vásárhely	Szatmár-németi	Székely-udvarhely
Anya	Magyar	99.1%	95%	100%	100%	100%	100%
	Egyéb	0.9%	5%	0%	0%	0%	0%
Apa, testvér, nagyszülő	Magyar	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Élettárs Házastárs *	Magyar	97%	89.5%	100%	94.7%	100%	100%
	Román	2%	5.3%	0%	5.3%	0%	0%
	Magyar + Román	1%	5.3%	0%	0%	0%	0%
Saját gyermek	Magyar	98.3%	90.9%	100%	100%	100%	100%
	Magyar + Román	1.7%	9.1%	0%	0%	0%	0%
Barátok **	Magyar	81.7%	70%	83.3%	91.7%	38.5%	93.5%
	Magyar + Román	15.27%	25%	16.7%	8.3%	46.2%	6.5%
	Magyar + Román + Német/Angol	2.6%	5%	0%	0%	15.4%	0%
Évfolyamtárs	Magyar	100%	100%	100%	100%	100%	100%
Munkatársak	Magyar	83.9%	62.5%	80%	84.2%	0%	92.5%
	Román	4.6%	18.8%	0%	0%	0%	2.5%
	Magyar + Román	11.5%	18.8%	20%	15.8%	0%	5%

χ^2 , * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$;

A 43. táblázat adatai szerint az anyanyelv használata jellemzi a megkérdezett hallgatókat elsősorban a kommunikációs helyzetekben. Főként a kolozsvári hallgatók különböznek társaiktól nyelvhasználati szokásaikat illetően.

Minden megkérdezett hallgató az évfolyamtársakkal, illetve a közvetlen családtagok közül az apával, testvérrel és nagyszülővel kizárólag anyanyelvén beszél. A kolozsvári hallgatók 5%-án kívül az anyával is minden hallgató az anyanyelvét használja. A házastárssal/élettárssal szintén a kolozsvári és marosvásárhelyi hallgatók egy része (5.3%) az államnyelven, másik része (5.3%) pedig magyar és román nyelvet váltakoztatva kommunikál, saját gyermekével a kolozsvári hallgatók 9.1%-a szintén mindkét nyelvet használja a kommunikációs helyzetekben.

A barátokkal való kommunikációs helyzetekben a szatmári (46.2%) és kolozsvári (25%) hallgatók használják az anyanyelvet és államnyelvet váltakoztatva, vagy akár valamelyik nemzetközi idegen nyelvet (szatmári hallgatók 15.4%-a). A

munkatársakkal való kommunikációban a kolozsváriak (18.8%) a román nyelvet használják, a kolozsváriak (18.8%) és marosvásárhelyiek (15.8%) pedig az anyanyelvet és államnyelvet váltakoztatva.

Az interjúalanyok közé csak magyar nemzetiségű hallgatók kerültek be (l. 3c. melléklet, 70. táblázat). Többségük a magyar nyelvet használja a mindennapi életben, szülőkkel, barátokkal, vásárláskor. B.Cs, CS.I. és ZS.B. mindkét nyelvet használják, a családtagjaikkal anyanyelvüket használják, barátaikkal és hivatalos ügyek intézésére viszont már inkább az állam nyelvét.

A megkérdezett hallgatók többsége az államnyelvet közepes szinten ismeri. Akadnak magas szintű felhasználók (SZ.C., M.É., CS.I. B.H.), viszont alapfokú felhasználók is, akik az államnyelvet nagyon ritkán használják, ezért verbális gátjaik vannak. Az idegen nyelvű kompetenciáikat gyakran jobbnak tartják a megkérdezett hallgatók, mint az államnyelvi kompetenciájukat. Az államnyelv ismeretének szintje összefüggésben áll a tanítási nyelvvel. Minden hallgató elsősorban anyanyelvén szeretne oktatni-nevelni, viszont akik magas szinten ismerik az államnyelvét, azok elképzelhetőbbnek tartják, hogy szükség esetén az államnyelvén is tanítsanak, ha a szükség úgy hozza (CS.I., SZ.K.R., M.É.). Vagyis az anyanyelv iránti elköteleződés olykor az államnyelv ismeretének hiányát is kompenzálja a megkérdezett hallgatók esetében. Ezek az adatok ellentmondanak egy korábbi vizsgálatomnak, melyet szatmári pedagógushallgatók körében végeztem, ott a nyelvi korlát nem befolyásolta a kisebbségi oktatás iránti elköteleződést, nem jelentett kompenzációs eszközt (Stark 2013c).

V.2.2. Családi háttér és modellkövető attitűd

Az elméleti keret felvázolásakor utaltam rá, hogy Boudon (1974) és Bukodi (1998: 160) szerint a családi háttérnek döntő szerepe van a tanulási útvonalak elágazásaiban.

Családi anyagi tőke

A család anyagi tőkéje változó, az összmintára nézve 5.93 az átlaga, vagyis átlagosan 6 fogyasztási cikkel rendelkeznek a hallgatók családjai. Három hallgató családja csak két fogyasztási cikkel rendelkezik, egy hallgató családja pedig mind a tízzel.

Ha a tagozatok szerinti lebontásban vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy magasabb a családi anyagi tőke Marosvásárhelyen (M=6.15) és Kézdivásárhelyen (M=6.09), alacsonyabb Székelyudvarhelyen (M=5.8) és Szatmárnémetiben (M=5.83), Kolozsvár

középen helyezkedik el. Ezek az adatok ellentmondanak Hatos – Bernáth¹²⁰ (2007, 2009) megállapításának, miszerint a székelyföldi megyéknek alacsonyabb az iskolázottsági esélyei a gazdasági helyzet miatt, hisz egyik székelyföldi megyénél magasabb, a másikonál alacsonyabb a családi gazdasági tőke.

44. táblázat: Családi anyagi tőke és anyagi helyzet megoszlása tagozatonként és képzésformánként átlagpontokban (Forrás: PADI 2015)

Tagozat/ Képzésforma		Családi anyagi tőke (10-es skála)	Családi anyagi helyzet (8-as skála)
Helyszín*	Kolozsvár	6.00	6.17
	Kézdivásárhely	6.09	5.62
	Marosvásárhely	6.15	5.67
	Szatmárnémeti	5.83	6.038
	Székelyudvarhely	5.80	6.06
Képzésforma*	Nappali	6.01	5.98
	Távoktatás	5.81	5.90
Összesen		5.93	5.95

Anova, * $p \leq 0.05$

A nappali tagozatos hallgatóknál ($M=6.01$) magasabb a családi tőke értéke, mint a távos hallgatókénál ($M=5.81$).

Az anyagi helyzetüket nagyjából azonosan ítélik meg a hallgatók, az átlagnál kicsit magasabbnak. Itt sem érvényes Hatos – Bernáth (2007, 2009) megállapítása, a székelyföldi megyék hallgatóinak anyagi helyzete (legalábbis önbecslésük szerint) szignifikánsan nem rosszabb a többi zóna hallgatóinak anyagi helyzeténél - a gyengébb gazdasági fejlettség miatt.

Szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettségét vizsgálva, megállapíthattam, hogy egy feltörekvő értelmiségi generáció mutatkozik, e pedagógushallgatók többsége lesz a családban az első felsőfokú végzettségű személy:

¹²⁰ Hatos – Bernáth (2007, 2009) úgy véli, hogy a kisebbségiek kisebb iskolázottsági esélyei nem a kisebbségi létből fakadnak, hanem az interregionális sajátosságokból, mivel a székelyföldi megyék gyengébbek gazdasági szempontból más megyékhez képest. Jelen vizsgálatban a székelyföldi hallgatók családi anyagi tőkéje nem minden esetben alacsonyabb a nem székelyföldi hallgatókéhoz képest.

45. táblázat: Szülők iskolai végzettsége mezosinten (PADI 2015)

Szülő	Iskolai végzettség	Összesen	Kolozsvár	Kézdivásárhely	Marosvásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely
Apa	alapfok	35.1%	25.5%	58.3%	21.7%	33.3%	40.4%
	középfok	48.2%	45%	33.3%	56.5%	58.3%	46.8%
	felsőfok	16.7%	30%	8%	21.7%	8.35	12.8%
Anya	alapfok	8.5%	15.8%	58.3%	30.4%	33.5%	25.5%
	középfok	66.3%	47.4%	33.3%	52.25	41.7%	63.8%
	felsőfok	25.2%	36.8%	8.3%	17.4%	25%	10.6%

A 45. táblázat adatai szerint kevés a felsőfokú végzettségű szülő, alacsony mind a felsőfokú végzettségű apák (16.7%), mind a felsőfokú végzettségű anyák száma (25.2%). Az összmintát tekintve a hallgatók felének édesapja, illetve kétharmadának édesanyja középfokú végzettségű. A kolozsvári hallgatók esetében a legmagasabb a szülők iskolai végzettsége (felsőfok: apa 30%, anya 36.8%). A kolozsvári központon kívül a marosvásárhelyi tagozat hallgatói esetében magasabb a felsőfokú végzettségű apák száma (21.7%), illetve a szatmári tagozat esetében magasabb a felsőfokú végzettségű anyák száma (25%).

A kézdivásárhelyi hallgatók szülei rendelkeznek a legalacsonyabb iskolai végzettséggel, az apák és anyák több mint fele csak alapfokú végzettséggel rendelkezik, egyharmada középfokú végzettséggel, s mindössze 8.3%-a felsőfokú végzettséggel. A kézdivásárhelyi minta esetében kihangsúlyozottan érvényes, hogy ezek a fiatalok lesznek az első diplomások a családjukban. Ezeket a statisztikai adatokat azonban fenntartással kezeltem az értelmiségi csoportokra vonatkoztatva, ugyanis a romániai helyzetképet figyelembe véve a szülők között többen vannak olyan pályán, mely értelmiséginek számít, viszont a korábbi követelmények alapján középfokú végzettséggel is be lehetett tölteni (tanító, ápoló, stb).

Ezek az adatok összecsengenek Márton vizsgálatával (2015: 18), eredményei szerint az erdélyi pedagógushallgatók több mint 80%-a elsőgenerációs értelmiségi lesz, az anyák végzettsége az ő vizsgálatában is picit magasabb az apákénál.

Bár Fónai (2010) felveti a kérdést, hogy a pedagógusok/tanárok értelmiséginek tekinthetők, vagy diplomás szakembereknek. Az értelmiségi értelmezés helyett inkább a professzionalizáció irányát emeli ki, még inkább a szemi-professzionalizációt. Fónai (2014: 54) elemzése szerint az értelmiségi jelleg kevésbé domborodik ki a pedagógushallgatók

körében, az erős rétegidentitást jelentő értelmiségi lét kevésbé érvényesül, maguk a tanárok sem látják magukat értelmiséginek, a társadalmi, kulturális, habitusbeli és anyagi feltételek hiánya miatt.

Pedagógusmodellek

A végzettség mellett vizsgáltam, hogy megjelennek-e a pedagógusszülők a mintában, vagyis megjelenik-e a családi modellkövető attitűd a pedagógusjelöltek körében.

46. táblázat: Szülők foglalkozása mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Szülő	Foglalkozása	Összesen	Kolozsvár	Kézdivásárhely	Marosvásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely
APA	Nem pedagógus	95.4%	76.9%	100%	100%	100%	91.3%
	Pedagógus	7.2%	23.1%	0%	0%	0%	8.7%
ANYA	Nem pedagógus	89.9%	76.7%	100%	93.8%	100%	88%
	Pedagógus	10.1%	23.3%	0%	6.3%	0%	12%

A 46. táblázat adatai szerint kevés pedagógusszülővel találkozunk a mintában, az egyes tagozatok tekintetében nem mutatkoznak jelentős eltérések. Az összmintában picit magasabb a pedagógus anyák száma, tízből egy hallgató anyja pedagógus. A szatmári és kézdivásárhelyi tagozatra járó hallgatóknak egyik szülője sem pedagógus, ezeken a tagozatokon kevésbé beszélhetünk a családi modellkövető attitűdről. Kolozsváron és Székelyudvarhelyen mutatkozik inkább a családi pedagógusmodell követése. Márton (2015: 18) vizsgálataiban is kimutatta, hogy nagyon alacsony a pedagógusszakma áthagyományozódásának mértéke, az általa vizsgált hallgatók elsőgenerációs értelmiségiek és elsőgenerációs pedagógusok lesznek.

Az interjúk árnyaltabban megvilágítják a pedagógusmodellek problémáját (l. 3c. melléklet, 71. táblázat):

A megkérdezett hallgatók többségének van pedagógusmodellje, legyen az családi modell, netalán tanári vagy baráti modell. A kérdőíves lekérdezés adatai szerint elég alacsony befolyással bír a családi modell ($M=0.79$). Az interjúk adatai kidomborították, hogy bár a szülők nem pedagógusok, de a hallgatók nagy részének tágabb családjában vannak bizony pedagógusok (dédnagy szülők, nagynénik/nagybácsik, unokatestvérek, stb), vagyis megjelenik a tágabb család

modellértéke. Hét megkérdezett hallgatónak nincsenek pedagógus családtagjai, Z.T. külön kiemelte, hogy ő lesz „az első pedagógus a családban”.

Arra a kérdésre, hogy van-e kiemelt pedagógusmodelljük, három hallgatót kivéve, igenlő választ kaptam. Bár e három modell nélküli hallgató is azért egyetemi oktatói között talált magának modellt. Modellként leginkább az alsó tagozatos tanító jelenik meg a hallgatók többségénél, a modellszerepet a következő jellemvonások miatt töltik be: a szeretet, szigor, eredményesség (A.K.) és hozzáértés (D.A.), az odaadás, kitartás (SZ.K.R.) és gyermekekhez való viszonyulás (SZ.K.R., B.H.,), az életre való felkészítés (Z.T.), a gyermekek nyelvén való értés (Z.T., D.A.). Továbbá a tudásátadás és a gyermekek személyiségére gyakorolt hatás domborodik ki: *„Azért tekintem modellnek, mert demokratikus; lehajol a gyermekekhez; ahogy magyaráz, a gyerekek csodálják, rendszeren isszák a szavait. Úgy gondolom, hogy olyan pedagógusnak kell lenni, aki bátran visszanezheti idők távlatából is, hogy azok, akiket ő tanított 1-4 osztályban milyen sikereket értek el, esetleg milyen pályát választottak a továbbiakban. Egy igazi pedagógust szerintem ez érdekel, minden tudását át akarja adni a gyerekeknek, hogy azok is fejlődhessenek. Én, ilyen szeretnék lenni. Olyan, akire évek elteltével is szívesen emlékeznek tanítványai és hálásak.”* (B.H.)

Az alsó tagozatos tanítón kívül megjelenik egy-két gimnáziumi tanár (magyar és kémia szakos tanár), illetve a baráti/munkatársi modell a nem szokványos hallgatók körében: *„...nagyon lelkes, nyitott, sok jó ötlettel megáldott tanítókat ismerek”* – vallja M. É., F. D. pedig egy dolgozó csoporttársát tekinti modellnek, *„mert játékos humorával, személyiségével, kedves lényével elvarázsolja a gyerekeket. Ő minden nehézség ellenére szívvel lélekkel végzi hivatását”* (F.D.)

Az egyetemi pedagógusképzés a tudásátadáson kívül modelleket is szolgáltat a pedagógushallgatók számára. Minden megkérdezett hallgató talált magának egyetemi oktatói között modellt, akár többet is. Cs.I. például három egyetemi oktatóját szeretné egybeötvözni: *„Három olyan tanárom volt, akiről végig úgy éreztem, hogy bizonyos szempontból követendő példa, ha azt a három típust tudnám magamban ötvözni, akkor nagyon szerencsésnek mondhatnám magam”* (Cs.I.).

„Mindegyik tanár más-más tulajdonságával gyakorolt hatást” (H.T.). Az egyetemi oktatói szerepkörhöz szorosan köthető előadásmód (Sz.C., K.E., B.H., A.K), tudásátadás (Z.T.) és korrekt értékelési rendszer mellett (K.E., Sz.C., F.D.) a hallgatók számára modellként szolgált oktatóik szakmai felkészültsége (F.D., K.E., Z.T.), a tanácsadói szerepkör felvállalása (Zs.B.), a tanítási stílus (B.B.), a hallgatókhoz való

viszonyulás (B.B.), illetve a pedagógusként értékes jellemvonások, mint kitartás (SZ.K.R.), segítőkészség és türelem (Sz.K.R., K.V.), emberségesség (M.É., K.E.), életkedv, humor (F.D., M.É.) és gyakorlatiasság (F.D.); s természetesen a hallgatók által is kiemelt példaadás (A.K., D.A.).

V.2.3. PADI-s tanulási útvonalak sajátosságai

Tanulási útvonal eddigi elágazásai

A PADI-s hallgatók esetében a tisztán kisebbségi útvonal rajzolódik ki, óvodától középiskoláig a hallgatók 93%-a tanult anyanyelven. Váltó útvonalként megjelenik mind a részleges váltó kisebbségi, mind a részleges váltó többségi váltóútvonal (Papp 2012a). Két hallgató kivételével minden pedagógus oklevelet szerzett végzős az elemi iskolát magyar nyelven végezte, s elenyésző azok száma, akik a gimnáziumot (0.9%) vagy a középiskolát (2.7%) az állam nyelvén végezték, váltó tanulási útvonalat járva be ezáltal. Az óvodai oktatási szakaszt illetően azonban százból három potenciális óvodapedagógus nem anyanyelven végezte az óvodát, hanem az államnyelven (4.4%), vagy pedig német nyelven (1.8%), emiatt magasabb lett a váltó tanulási útvonalak száma. Ez is a család hatását mutatja a döntési helyzetekben (Bukodi 1998), hisz óvodáskorban a tannyelv választás döntését egyértelműen a család hozza meg.

A részleges váltó többségi útvonal a korábbi egyetemi tanulmányok esetében tapasztalható a 47. táblázat szerint: vélhetően a szakkínálat szűkössége miatt a hallgatók egyharmada nem anyanyelven végezte korábbi egyetemi tanulmányait, egynegyede az állam nyelvén, 8.6% pedig más nyelven.

47. táblázat: Korábbi tanulmányok nyelve mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Tannyelv	Óvoda	Elemi iskola	Gimnázium	Középiskola	Más egyetem
Magyar	93%	98.2%	98.2%	96.4%	65%
Román	4.4%	0.9%	0.9%	2.7%	26.1%
Angol	0%	0%	0.9%	0.9%	0%
Német	1.8%	0%	0%	0%	0%
Egyéb	0.9%	0.9%	0%	0%	8.6%

A váltó tanulási útvonalakat jobban meg tudtam világítani az interjúk tükrében (3c. melléklet, 72. táblázat).

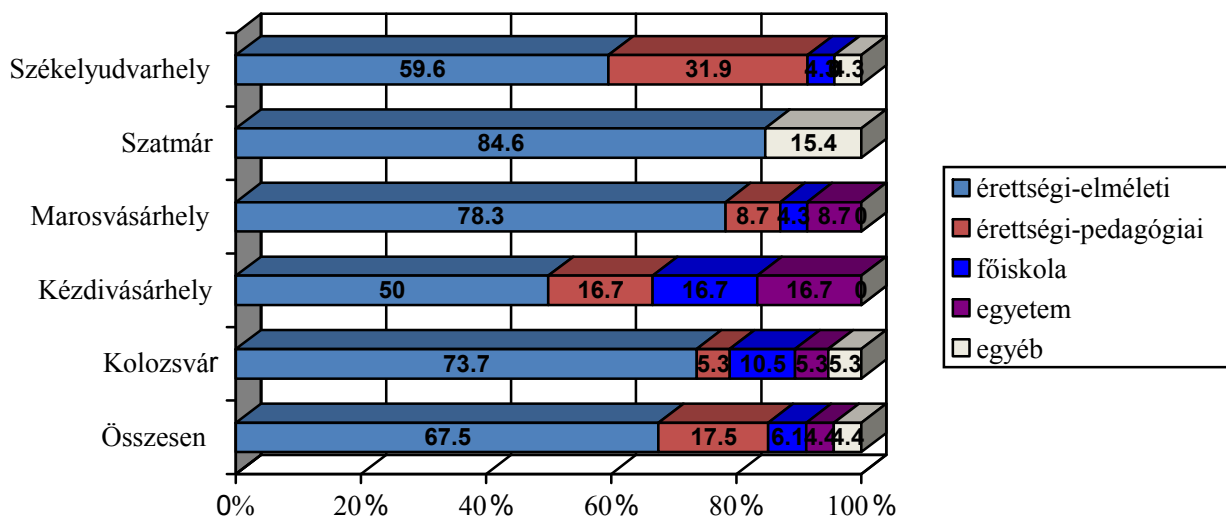
Az interjúkból is kidomborodott, hogy a hallgatók többsége (13 hallgató) tisztán kisebbségi tanulási útvonalat járt végig, óvodától az egyetemig magyar nyelven folytatva tanulmányait. De az interjúkban már inkább kidomborodnak a váltó útvonalak is. Megjelenik egy évnyi angol felsőfokú tanulmány (K.E.), továbbá két váltó útvonal: ZS.B. váltó kisebbségcentrikus útvonalat járt be (óvodai tanulmányait román nyelven végezve a szűkös tanulási lehetőségek miatt), Cs.I. pedig váltó útvonalat járt be, menet közben áttérve a többség nyelvére, majd visszatérve a kisebbségi útvonalra, mivel „nem nyelvet választottam, hanem érdeklődésemnek és igényeimnek megfelelő oktatást.”

Az interjúkban a többszörös pedagógusi tanulási útvonal is megjelenik két hallgató esetében: az óvodapedagógusként dolgozó B.Cs. a pedagógiai líceumi oklevele mellé szeretné megszerezni az egyetemi oklevelet, elsősorban a munkahely megtartása miatt; a tanítóként dolgozó M.É. elmondása szerint pedig „*a főiskolai végzettség mellé szükséges az egyetemi végzettség a munkahely megtartása miatt*”. Ismételten felvetődik a képzések megtérülési rátája (Polónyi 2004), a két hallgató kiemelte, hogy elsősorban a papír motiválta a képzésre való jelentkezésben, de menet közben ez a motiváció átalakult, s a régi/új alapképzés a szakmai fejlődés igazi terepévé vált, mivel életszerűen és gyakorlatiasan kiegészítette a korábbi tanulmányokat: „Korábbi tanulmányaimhoz viszonyítva sok új tantárgyat tanultunk, mint: tanzavarok, gyógypedagógia, oktatásmenedzsment. Ezekre valóban szükség van a mindennapokban, valóban életszerű tudást adtak”(M.É.). „... *sok hasznos új dolgot tanultam. Azon tantárgyakat éreztem hasznosnak, amelyek a konkrét munkát segítik, magát a gyakorlati részt*” (B.Cs.)

Korábbi tanulmányaikat tekintve a kérdőívre válaszadók többsége (85%-a) középiskolai tanulmányokkal rendelkezik. A középiskolai tanulmányokat elkülönítettem aszerint, hogy elméleti líceumba jártak a hallgatók, vagy pedig elhivatottsági (vokacionális) középiskolába pedagógia szakon¹²¹.

A pedagógusjelöltek 17.5%-a úgymond már nem számít jelöltnek, mivel középfokú pedagógusi oklevéllel rendelkezik, s csak a magasabb fokú végzettség megszerzésének szándéka vagy kötelezettsége motiválta arra, hogy felsőfokú tanulmányokat folytasson.

¹²¹ Magyarországi megfelelője a pedagógiai szakközépiskola volt, ez a képzési forma 1999/2000-től már nem működik Magyarországon.

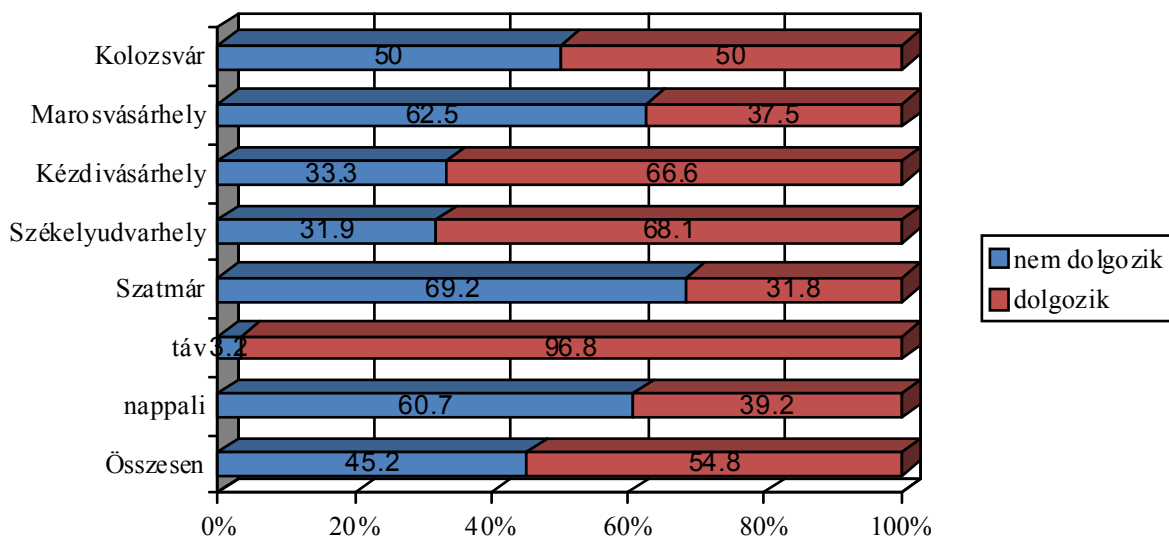


3. ábra: A pedagógusjelöltek legmagasabb iskolai végzettsége mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

A székelyudvarhelyi tagozaton a legmagasabb ezeknek a hallgatóknak aránya: tízből három hallgatónak már van középiskolai pedagógus-oklevele, magasabb még a kézdivásárhelyi tagozat esetében (16.7%). A székelyföldi régióban jóval magasabb az egyetemre járó középfokú végzettségű pedagógusoknak a száma, mint a BBTE többi tagozatán, ugyanis a szatmári, kolozsvári és marosvásárhelyi tagozaton alacsony ezeknek a hallgatóknak a száma. Ez az adat ismét felveti a már többször érintett képzési megtérülési ráta kérdését főként a székelyföldi pedagógushallgatók körében (Polónyi 2004). Szintén a megtérülési ráták kérdését érinti a főiskolai végzettséggel rendelkező hallgatók esete is (6.1%), főként a kézdivásárhelyi tagozaton (16.7%). Egyre több olyan hallgató jelenik meg a bolognai rendszerű alapképzésben, akinek már van egy, a bolognai rendszer előtti főiskolai pedagógus oklevele, ám mivel hiányzik az átjárhatóság a korábbi képzési struktúra és a jelenlegi struktúra között, újra el kell végeznie a hasonló tartalmú képzést.

Tanulmányok melletti munkavégzés

Az összminta megoszlását tekintve, a vizsgálatban résztvevő pedagógusjelöltek majdnem fele (45.2%) szokványos hallgató, mivel nem dolgozik tanulmányai végzése mellett. A dolgozó, vagyis nem szokványos hallgatók alcsoportját illetően tízből két hallgató nem pedagógusi pályán dolgozik, a többség óvodapedagógusként (17.4%), valamint tanítóként (13%) tevékenykedik, alacsony a gimnáziumi vagy középiskolai tanári munkakörben dolgozó hallgatók száma (2.6%).



4. ábra: Tanulmányok melletti munkavégzés szerinti megoszlás mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

A nappali tagozatos hallgatók többsége (tízből hat hallgató) nem dolgozik, vagyis szokványos hallgató, tízből ketten nem oktatási területen dolgoznak. A távoktatás hallgatóinak mindössze 3.2%-a nem dolgozik a tanulmányai mellett, tehát a távoktatás hallgatói a nemszokványos hallgatók kategóriájába sorolhatók. Kutatási adataim összezsengenek korábbi, 2010-es vizsgálatommal, e vizsgálat adatai szerint a BBTE nappalis pedagógushallgatóinak 66%-a tekinthető szokványos hallgatónak, a távoktatáson tanuló hallgatóknak pedig 5.2%-a (Stark 2011b: 76–77). A 2010-es vizsgálatba bevont hallgatók fele óvodapedagógusként dolgozik, majdnem 20 százaléka tanítóként, egynegyede pedig más területen van foglalkoztatva. Székelyudvarhelyen (68.1%) és Kézdivásárhelyen (66.6%) a legmagasabb a munka mellett dolgozó hallgatók aránya, Szatmáron a legalacsonyabb (1.8%), Kolozsváron fele-fele arányban oszlanak meg. A nemszokványos hallgatók ilyen magas aránya főként a távoktatáson, de a nappali képzésen is más tanulásszervezési módok bevezetésének szükségességét indukálja¹²².

Az interjúk adatai szerint a pedagógusjelöltek többségének a pedagógusképzés jelentette az első továbbtanulási opciót (l. 3c. melléklet, 72. táblázat). Mindössze K.E. számára volt ez a második opció, előbb angol bölcsészkar tanulmányokat kezdett el a határon túl, de anyagi megfontolásból, illetve a jobb sikerességi mutatók érdekében kisebbségi hallgatóként kezdte újra tanulmányait.

¹²² Az értekezés e fejezetében felhasználtam korábbi tanulmányom egyes részeit (Stark 2011b).

Tanulási útvonal új elágazásai

A pedagógusképzés befejezésével a PADI hallgatói nem tekintik lezártnak, befejezettnek a tanulási útvonalait, ugyanis a megkérdezett hallgatók fele biztosan továbbtanulna, az egynegyede még bizonytalan a továbbtanulást illetően, s mindössze a hallgatók tizenhét százaléka tekinti egyelőre lezártnak a tanulási útvonalát a 48. táblázat adatai szerint:

48. táblázat: Pedagógusjelöltek továbbtanulási szándékai mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Továbbtanulás	Össz	Képzésforma		Tagozat				
		Nappali	Táv	Kolozsvár	Kézdivásárhely	Marosvásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely
Igen	54.3%	54.8%	51.6%	70%	41.7%	54.2%	46.2%	53.2%
Nem	18.1%	16.7%	22.6%	0%	25%	20.8%	30.8%	19.1%
Nem tudom	27.6%	28.6%	25.8%	30%	33.3%	25%	23.1%	27.7%

Képzésforma szerint minimálisak a különbségek, picit több távos hallgató biztosabb abban, hogy nem fog továbbtanulni. A tagozatok szerinti megoszlást illetően a kolozsvári hallgatóknak másabbak a továbbtanulási elképzelései, mint a kihelyezett tagozatok hallgatóinak: tíz kolozsvári hallgatóból hét hallgató biztosan tovább szeretne tanulni, s mindössze három hallgató még bizonytalan későbbi tanulási útvonalait illetően. A kihelyezett tagozatok esetében tízből négy (kézdivásárhelyi, szatmári) vagy öt (marosvásárhelyi, székelyudvarhelyi) hallgató tanulna tovább. A szatmári hallgatók szeretnék legkevésbé továbbtanulni, tízből három hallgató biztosan nem tanul tovább. A leginkább bizonytalanok továbbtanulásukat illetően a kézdivásárhelyiek (tízből három hallgató).

Noha végzős hallgatók körében végeztem a vizsgálatot, magas a bizonytalanság a továbbtanulás módját illetően a 49. táblázat adatai szerint. A megkérdezett hallgatók fele nem tudja, milyen képzési szinten szeretne továbbtanulni: egy másik alapképzésen vagy mesteri képzésben.

49. táblázat: Tervezett továbbtanulás szintje mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Továbbtanulás formája	Össz	Képzésforma		Tagozat				
		Nappali	Táv	Kolozsvár	Kézdivásárhely	Marosvásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely
Másik alapképzés	12.7%	10.5%	20%	10%	16.7%	0%	40%	12.8%
Mesteri képzés	34.3%	32.9%	40%	45%	16.7%	47.6%	20%	30.8%
Nem tudom	52.9%	56.6%	40%	45%	66.7%	52.4%	40%	56.4%

A nappalis hallgatók bizonytalanabbak, mint a távos hallgatók, a kézdivásárhelyiek pedig a többi tagozat hallgatóihoz képest. Egy másik alapképzést, vagyis a folyamatban lévő szakmai kompetenciák szerzése mellé más szakmai kompetenciák megszerzését elsősorban a szatmári hallgatók tűzték ki célul (tízből négy hallgató), legkevésbé a marosvásárhelyiek (egyetlen hallgató sem). A képzés következő fokozatának, vagyis a MA fokozatnak az elvégzését leginkább a marosvásárhelyi és kolozsvári hallgatók szeretnék (tízből négy hallgató), legkevésbé a kézdivásárhelyi (16%) és szatmári hallgatók (20%).

Célzottan az MA képzésre való jelentkezést illetően hasonló megoszlás mutatkozik az 50. táblázat szerint. Tízből hat PADI-s hallgató szeretné megszerezni az MA fokozatot is. Hogy a továbbtanulási szándék tényleges továbbtanulásban konkretizálódik-e, kérdéses. Összevetve a hallgatók továbbtanulási szándékát Barabási (2014) Hargita megyei gyakorló pedagógusok körében végzett vizsgálattal, aránytalanul magasabb jelen vizsgálatban a továbbtanulási terv a hallgatók körében. Ugyanis Barabási vizsgálatában (2014: 39–40) tíz gyakorló tanítóból mindössze három tanuló szívesen tovább MA szakon, hét pedig nem.

Jelen vizsgálat adatai szerint a kolozsvári és marosvásárhelyi hallgatók leginkább elszántak az MA-n való továbbtanulást illetően, a szatmáriak a legkevésbé. Ez összefüggésben állhat részben a képzési kínálattal is: a kolozsvári hallgatóknak lehetőségük van helyben elvégezni a mesterképzést, s a marosvásárhelyi hallgatók számára is helyben adott a képzési lehetőség anyanyelven (az EMTE – Sapienián).

50. táblázat: MA fokozat megszerzésének terve mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

MA	Össz	Képzésforma		Tagozat				
		Nappali	Táv	Kolozsvár	Kézdi-vásárhely	Maros-vásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely
Igen	58.3%	60.2%	54.8%	75%	45.5%	62.5%	30.8%	59.6%
Nem	15.7%	15.7%	16.1%	5%	9.1%	20.8%	38.5%	12.8%
Nem tudom	26.1%	24.1%	29%	20%	45.5%	16.7%	30.8%	27.7%

A hallgatók többsége ragaszkodik az alapképzést nyújtó intézményhez az 51. táblázat adatai szerint: tízből kilenc hallgató a BBTE-n folytatná tanulmányait; a távoktatás hallgatói mind ragaszkodnak képző intézményükhöz. A nappalisok közül mindössze a vásárhelyi hallgatók egyharmada választana más intézményt (a marosvásárhelyi képzési kínálattal összhangban).

51. táblázat: MA képzés intézménye mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Képzés intézménye	Össz	Képzésforma*			Tagozat*, **				
		Nappali	Táv	Kolozsvár	Kézdi-vásárhely	Maros-vásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely	
Más egyetem*	11.1%	15.5%	0%	5%	10%	33.3%	12.5%	4.7%	
BBTE*	89.9%	84.5%	100%	95%	90%	66.7%	87.5%	95.3%	
BBTE-n** belül	Kolozsvár	30.4%	37.8%	11.1%	94.7%	27.3%	38.1%	30%	9.8%
	Jelenlegi helyszín	68.6%	60.8%	88.9%		72.7%	61.9%	70%	90.22%
	Máshol	1%	1.4%	0%		5.3%	0%	0%	0%

χ^2 , * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$;

A kolozsvári hallgatók értelemszerűen Kolozsváron tanulnának tovább, a kihelyezett tagozat hallgatói pedig a jelenlegi képzésük helyszínén. A regionális egyetem vonzereje (Kozma, 2005) a székelyudvarhelyi hallgatók körében a legerősebb (tíz-ből kilenc hallgató), s kissé gyengébb a marosvásárhelyi hallgatók körében (tíz-ből hat hallgató). Mivel azonban a kihelyezett tagozatokon nincs lehetőség az MA fokozat megszerzésére, így a kihelyezett tagozatok hallgatói nagy részének tanulási útvonalai vélhetően megrekednek a képzési lehetőségek szűkössége miatt, ugyanis nagyon kevesen

folytatnák tanulmányaikat a kolozsvári központban. Főként a távoktatás hallgatóinak tanulási útvonalai érnek véget egyelőre, mivel a távos hallgatók közül tízből csak egy hallgató menne a kolozsvári központba.

A mesteri képzés választásának indokai közül elsősorban a szakmai ismeretek gyarapítása emelkedik ki az 52. táblázatban, a megkérdezett hallgatók háromnegyede emiatt jelentkezne mesteri képzésre.

52. táblázat: MA képzés választásának indítékai mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

MA indokai	Össz	Képzésforma		Tagozat				
		Nappali	Táv	Kolozsvár	Kézdivásárhely	Marosvásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely
Szakmai ismeretek gyarapítása	77.1%	77.9%	74.1%	84.2%	63.6%	77.3%	80%	76.7
Magasabb végzettség	58.1%	58.4%	59.3%	73.7%	36.4%	54.5%	60%	58.1%
Magasabb fizetés	29.5%	26%	37%	21%	27.3%	22.7%	40%	34.9%
Munkaerőpiaci esély	28.6%	27.3%	33.3%	36.8%	18.2%	18.2%	30%	32.6%
Magasabb pontszám	19%	14.3%	29.6%	10.5%	18.2%	22.7%	10%	23.3%
Szakmai kapcsolattartás	12.4%	14.3%	7.4%	5.3%	18.2%	13.6%	0%	16.3%
Vonzó diákélet	5.7%	7.8%	0%	5.3%	9.1%	4.5%	10%	4.7%
Munkába állás kitolása	1%	1.3%	0%	5.3%	0%	0%	0%	0%

Tízből hat hallgatónak még a magasabb fokú végzettség megszerzése is fontos motivációs tényezőként szolgál. Tízből három hallgatót a magasabb fizetés és a munkaerőpiaci esélyek növelése is motivál. Az örök diákra jellemző munkába állás kitolása (1%), illetve a vonzó diákélet (5.7%) zárja a rangsort, a PADI hallgatóira nem jellemzőek az örök diák ismérvei – legalábbis a mesteri képzés választását illetően.

A képzésforma szerinti megoszlást illetően a távos hallgatókat a magasabb fizetés lehetősége, illetve a magasabb pontszám reménye (leépítések vagy áthelyezések, netán érdemfizetések esetén) jobban motiválja, mint a nappalis hallgatókat.

Tagozat szerinti lebontást vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a kolozsvári hallgatók háromnegyedét a magasabb végzettség motiválja, míg a kézdivásárhelyi hallgatók esetében ez csak a hallgatók egyharmadánál jelentkezik. A magasabb fizetés és a munkaerőpiaci esélyek növelése a szatmári hallgatókat motiválja inkább; a kézdivásárhelyi és marosvásárhelyi hallgatók várnak legkevésbé jobb munkaerőpiaci esélyeket az MA fokozat megszerzésétől.

Az eredmények részben összecsengenek Barabási (2014) korábban már említett vizsgálatával gyakorló pedagógusok körében, a magasabb jövedelem iránti igény, illetve az állás biztosítása (a magasabb pontszám révén) a hallgatói indokokban is kidomborodik.

Akárcsak a kérdőíves kikérdezés adataiból, ugyanúgy az interjúkból is az derül ki, hogy a pedagógusképzés befejezésével a hallgatók nem tekintik lezártnak, befejezettnek a tanulási útvonalaikat (3c. melléklet, 73. táblázat).

Mindössze három hallgató nem szeretne (egyelőre) továbbtanulni (K.V., H.T. s a már pedagógusként dolgozó B.Cs.), továbbá ketten bizonytalanok (a már pedagógusként dolgozó M.É. és Zs.B.). A többség a bolognai többlépcsős képzési rendszer második fokozatát szeretné meg, vagyis mesterképzésben venne részt. Az intézeti makroszint bemutatásakor már utaltam arra, hogy a pedagógusi életpálya modellben a kötelező didaktikai/tanári MA elvileg minden pedagógusra kötelező érvényű volna, viszont jelenleg egy sürgősségi rendelettel ez egyelőre az óvodapedagógusokra és tanítókra nem érvényes.

Pár hallgató fontolgatja egy másik alapképzés elvégzését is, vagyis a folyamatban lévő szakmai kompetenciák szerzése mellé más szakmai kompetenciák megszerzését. Például K.Er. a megszakított bölcsészeti tanulmányai újratekintését, a szülei kedvéért pedagógusi alaptanulmányait folytató F.D. pedig az öt valójában érdeklő alapszakot végezné el (rajz, design). A továbbtanulási motivációk másabbak, mint amelyek a kérdőíves lekérdezésben kidomborodtak. Többetként a folyamatos önképzés, szakmai önfejlesztés jelenik meg a hallgatói válaszokban (A.K., D.A., Sz.C., SZ.K.R.), a személyes érdeklődés (B.B. szociológiai tanulmányainak szándékában), illetve a kérdőíves lekérdezésben megjelenő pragmatizmus is: az elhelyezkedési esélyek növelése (K.E.), illetve „*ha követelmény lesz a munkahely megtartásához*”(B.H.).

Felkészültség mértéke

A felkészültség mértékét illetően – az 53. táblázat adatai szerint – a pedagógushallgatók nagyon optimisták, hisz csak 3.6%-uk nem érzi magát felkészültnek, s kevesebb mint egy százalék nem tudja eldönteni. Majdnem kétharmaduk felkészültnek érzi magát, egyharmaduk pedig talán. Szignifikáns különbségek a képzésforma szerinti megoszlást illetően tapasztalhatók, a távoktatás hallgatói sokkal felkészültebbnek vallják magukat, s jóval kevésbé bizonytalanabbak nappalis társaiknál. Ez azzal magyarázható, hogy tanulmányaik végzése közben többségük már pedagógusként dolgozik.

53. táblázat: Felkészültség mértéke képzésforma és korábbi tanulmányok szerinti megoszlásban (Forrás: PADI 2015)

Felkészültség mértéke	Össz	Képzésforma **		Korábbi tanulmányok			
		Nappali	Táv	Elméleti líceum	Ped. líceum	Főiskola	Egyetem
Igen	61.8%	50.6%	90.3%	52%	90%	75%	75%
Nem	33.6%	44.3%	6.5%	42.77%	5%	25%	25%
Talán	3.6%	3.8%	3.2%	5.3%	0%	0%	0%
Nem tudom	0.9%	1.3%	0%	0%	5%	0%	0%

χ^2 , **p \leq 0.01.

A középfokú oklevéllel rendelkezők, illetve akik már pedagógiai főiskolát végeztek, szintén magabiztosabbak felkészültségüket illetően, mint az elméleti középfokú képzéssel rendelkező hallgatók. Ezek az adatok összecsengenek Szabó-Thalmeiner (2017: 306–307) vizsgálataival, mely szerint az előzetes végzettség (pl. hogy valaki pedagógiai líceumot végzett-e vagy sem), illetve hogy a hallgató a képzéssel párhuzamosan tanított-e gyakorló pedagógusként, meghatározza a felkészültsége mértékének megítélését.¹²³

A képzéssel való elégedettség összhangban van a hallgatók pedagógusi pályára való felkészültségi érzetével az interjúk adatai szerint (l. 3c. melléklet, 72. táblázat).

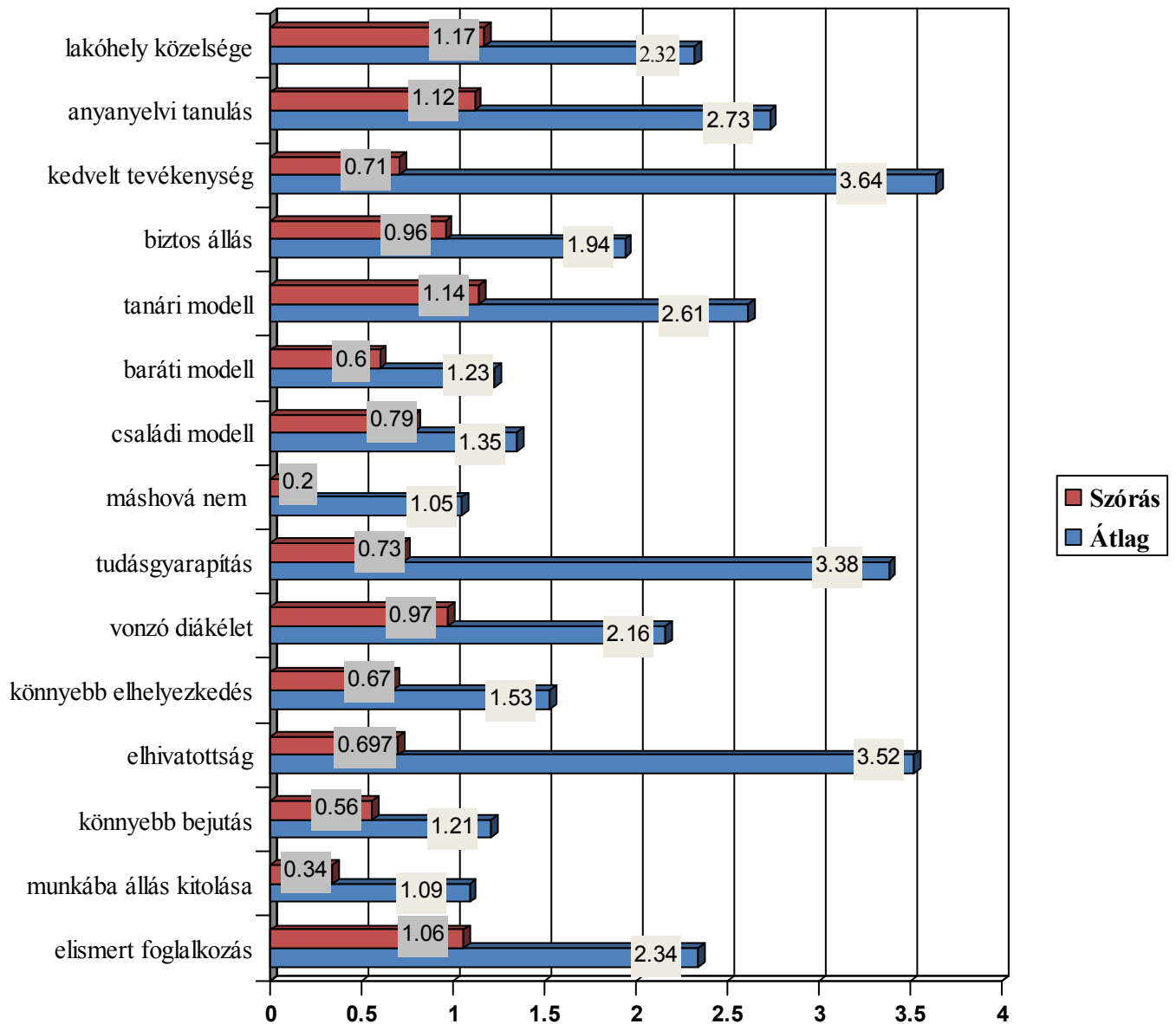
¹²³ Szabó-Thalmeiner (2017: 306–307) azzal indokolja e feltevést, hogy a pedagógiai líceumot végzett hallgatók összesen hét (4 + 3), illetve nyolc (5 + 3) évet készültek a szakma elsajátítására, míg az elméleti líceumot végzett hallgatók csak hármat.

A hallgatók többsége többnyire felkészültnek érzi magát (Z.T., Zs.B., Cs.I., B.H., B. B.), azt vallva, hogy a „hiányosságokat a gyakorlat és saját tapasztalatok kiegészítik” (B.H.). Cs.I. szerint „Nem vagyok az a típus, aki megfutamodik, úgy érzem, fel vagyok készülve, vannak persze hiányosságaim, de nem gondolom, hogy ezeket ne tudnám pótolni idő közben.” SZ.K.R. „az elég jó pedagógus” fogalmát hozza be a beszélgetésekbe, akinek még vannak hiányosságai, de mindent megtesz, hogy megfelelő legyen. F.D. a felkészültség helyett a feladatra való érettséget emeli ki: „Még úgy érzem, hogy van mit tanulnom gyakorlat terén, de szerintem már megértem, felkészültem a feladatra.” Akik nem érzik magukat eléggé felkészültnek, azok a kevés gyakorlati tapasztalatot emelik ki (A.K), illetve a munkába állás, a kezdés nehézségeit (D.A.).

V.2.4. Pedagógusképzés választásának indítékai

A pedagógusképzés választásának indítékai között a PADI-s összmintában legmagasabb értékekkel a szívesen végzett tevékenység (M=3.64), az elhivatottság a nevelés iránt (M=3.52), valamint az tudásgyarapítás szerepel (M=3.38).

Legalacsonyabb értékkel jelenik meg a lehetőségek szűkösége (M=1.05), a munkába állás kitolása (M=1.09), valamint a bejutás könnyebbsége (M=1.21). Alacsony még a baráti (M=1.2) és családi modell (M=1.35) jelenléte is, a kisebbségi közösségekre jellemző modellkövető attitűd háttérbe szorul, bár a székelyudvarhelyi tagozat hallgatói esetében valamivel magasabb az átlagnál (M=1.47). A pedagóguspálya választásának indítékait tekintve a kézdis hallgatók másabb képet mutatnak a többi almintához képest: őket inkább a tudásgyarapítás (M=3.67). motiválta a pedagógusképzés választásában, kevésbé a vonzó diákélet (M=1.92) és a szívesen végzett tevékenység lehetősége (M=3.25). A pályapresztízs legkevésbé a kolozsvári (M=2), és marosvásárhelyi (M=2.05) hallgatókat motiválta; meglepő, hogy az amúgy pezsgő kolozsvári diákélet a kolozsvári tagozat hallgatói esetében alacsony motiváló erővel bíró tényező (M=2). A biztos állás lehetősége (M=2.22) mint motiváló tényező az udvarhelyi hallgatókra jellemző leginkább, ez azzal magyarázható, hogy ebben az almintában magas a már pedagógus oklevéllel rendelkezők száma, akik a felsőfokú oklevél megszerzésével megtarthatják állásukat.



5. ábra: A pedagógusképzés választásának indítékai mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

A pedagógusképzés választása indítékainak vizsgálatakor faktoranalízis segítségével öt hallgatói orientációs típust különítettem el: regionális kisebbségi hobbikereső (1.), elkötelezett diák (2.), biztonságos modellkövető (3.), örök diák (4.), pragmatista (5.).

54. táblázat: Hallgatói orientációs típusok mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Pedagógusképzés választásának indítékai (1-4 skála)	Faktorok				
	Regionális kisebbségi hobbikereső	Elkötelezett diák	Biztonságos modellkövető	Tudós tanár	Pragma- tista
Lakóhely közelsége	0.767	0.267	0.010	0.162	-0.009
Anyanyelven tanulás	0.675	0.139	-0.116	0.258	-0.177
Szívesen végzett tevékenység	0.630	-0.237	0.195	-0.130	0.175
Munkába állás kitolása	0.552	-0.072	0.341	0.070	0.296
Bejutás könnyebbsége	0.477	-0.322	0.260	-0.329	-0.341
Elhivatottság nevelés iránt	0.238	0.778	0.003	0.032	0.000
Vonzó diákélet	0.279	0.706	0.057	0.206	0.286
Elismert foglalkozás	0.161	-0.626	0.053	0.133	0.050
Tehetség, képességek keresése	0.191	-0.535	0.000	0.375	0.086
Állás biztos keresettel	0.074	0.095	0.703	0.166	0.181
Családi modell	0.259	-0.082	0.669	0.010	0.020
Baráti modell	-0.155	-0.025	0.505	0.129	-0.254
Tanári modell	-0.015	0.104	0.242	0.779	-0.065
Tudás gyarapítás	0.167	-0.254	0.081	0.626	-0.070
Mert nem vettek fel máshová	0.201	0.117	0.007	0.132	-0.749
Elhelyezkedés könnyebbsége	0.315	0.181	0.042	0.016	0.604

Faktoranalízis, Varimax rotálás, az 5 faktor a teljes variancia 56.18 százalékát fedi, KMO=0.619.

A regionális kisebbségi hobbikereső hallgatókat a lakóhely közelsége és az anyanyelven való tanulás lehetősége motiválja elsősorban, valamint a szívesen végzett tevékenység. Az elkötelezett diákot az elhivatottság, ugyanakkor a vonzó diákélet jellemzi, a biztonságos modellkövető pedagógusjelöltet pedig a családi és baráti modell befolyásoló hatása, illetve a biztos álláslehetőség. A pragmatistát a munkaerőpiacon való könnyebb elhelyezkedés befolyásolja, a tudós tanár típusát pedig a tanári modell és a tudásgyarapítás motiválja.

55. táblázat: Hallgatói orientációs csoportok megoszlása tagozatonként

Tagozat		1.	2.	3.	4.	5.
Szatmárnémeti	Átlag	0.316	-0.0171	-0.000	-0.125	0.219
	N	13	13	13	13	13
	Szórás	1.236	0.793	0.656	1.246	1.147
Székelyudvarhely	Átlag	0.0794	0.074	0.103	0.122	-0.098
	N	47	47	47	47	47
	Szórás	0.839	0.875	0.968	0.967	0.867
Kézdivásárhely	Átlag	-0.323	-0.222	0.204	0.242	-0.167
	N	12	12	12	12	12
	Szórás	1.316	1.067	1.592	0.9866	1.465
Marosvásárhely	Átlag	0.132	-0.058	-0.210	-0.286	-0.015
	N	24	24	24	24	24
	Szórás	1.037	0.992	0.852	1.0741	0.906
Kolozsvár	Átlag	-0.357	0.039	-0.112	-0.007	0.208
	N	20	20	20	20	20
	Szórás	0.876	1.377	1.018	0.811	1.020
Összesen	Átlag	0	0.	0	0	0
	N	116	116	116	116	116
	Szórás	1	1	1	1	1

Az 55. táblázat szerint a marosvásárhelyi tagozat hallgatói regionális kisebbségi hobbikeresők, a szatmári tagozat hallgatói részben regionális kisebbségi hobbikeresők, részben pragmatisták. A székelyudvarhelyi és kézdivásárhelyi hallgatók inkább biztonságos modellkövetők és tudós-tanárok, a kolozsvári hallgatókra pedig a pragmatizmus jellemző.

A pedagógusszak választásának indítékai között a kérdőíves lekérdezés adataihoz hasonlóan megjelenik az interjúkban is az elhivatottság a nevelés iránt (A.K.), a szívesen végzett tevékenység (Sz.C.), ehhez szorosan kapcsolódva a gyermekszeretet (K.V., H.T., D.A., Cs.I., F.D, K.Er.) (3c. melléklet, 72. táblázat).

Ez kiegészül a szakmai kompetenciával: „*képességekhez, személyiséghez illő*” (Z.T.), „*nekem való szakma*” (B.B.). A modellkövető attitűd is kidomborodik „*a pozitív és negatív pedagóguspélda miatt*” (B.Cs.). Az interjúk erőteljesebben kidomborítják a pragmatista attitűdöt. A pragmatisták közül egyesek hasznos tagjai

szeretnének lenni a társadalomnak a pedagógusmunka révén (D.A.), mások pedig az egyetemi oklevelet, „*a papírt*” szeretnék pragmatikusan a már meglévő oklevelük mellé a jobb szakmai érvényesülés érdekében (B.Cs., M.É.). A kérdőíves lekérdezés eredményeit kiegészítve az interjúk kidomborították, hogy a fiatal, szokványos hallgatók körében egy „romantikus” csoport is körvonalazódik, akiknél a gyermekkori álmok beteljesülésének indítéka jelenik meg erőteljesen (Zs.B., K.R., B.H.).

A pedagógusképzés mint második opció K.E. számára a „*következő legjobb lehetőség, mivel az első opcióra nem volt lehetősége*”. K.E. számára szintén a második lehetőség: kipróbálva magát egy év alatt az angol bölcsészkaron, inkább tanulási útvonalat váltott, a pedagógusképzés bizonyulva számára a megfelelőbb tanulási útvonalnak. A romantikus gyermekkori álmok be nem valósulása jelentkezik F.D.-nél, akinél jelenleg a szülői elvárásoknak való megfelelés az indíték: „*Mindig is szerettem volna tanító néni lenni, imádtam gyerekekkel foglalkozni. Középiskolás éveim során nem volt lehetőségem tanítóképzőbe iratkozni, így érdeklődésem is csökkent a szakma iránt. Végül csak szüleim vágyának eleget téve iratkoztam erre az egyetemre.*” (F.D.)

V.2.5. Pedagóguspálya iránti elköteleződés és PADI-s tanítási útvonalak

A PADI pedagógusjelöltjeinek tanítási útvonalait hasonló mutatókkal elemeztem, mint a többségi és kisebbségi magyar pedagógusjelöltekét: milyen számukra a pedagóguspálya presztízse, szándékoznak-e pedagógusként dolgozni tanulmányaik befejezése után; 10 éven belül gondolkodnak-e pályaelhagyáson; illetve milyen intézménytípusban szeretnének dolgozni, s milyen nyelven szeretnének tanítani.

Pedagóguspálya presztízse

A pedagóguspálya presztízse közepesen magas az 56. táblázat szerint. A variancia analízis eredményei szerint a tagozat és képzésforma függvényében nem azonos módon ítélik meg a PADI-s hallgatók a szakuk presztízst: a távos hallgatók magasabbnak ítélik meg a pedagógusszak presztízst nappalis hallgatótársaikhoz képest; a szatmáriak és udvarhelyiek a kézdivásárhelyiekhez és kolozsváriakhoz képest, de a különbségek nem számottevőek.

56. táblázat: Pedagógusok presztízsének megítélése (Forrás: PADI 2015)

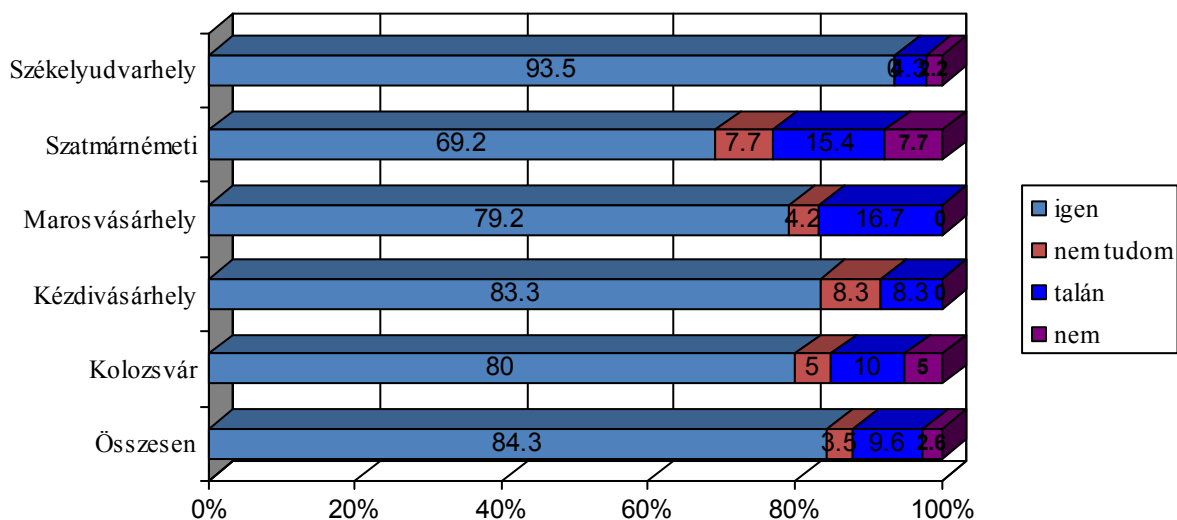
Változó	Presztízs (1-8 skála)	Saját megítélés	Egyetem „közvéleménye”
Képzésforma	Nappali	5.81	5.02
	Távoktatás	5.58	6
Tagozat	Kolozsvár	4.85	5.15
	Kézdivásárhely	4.67	4.68
	Marosvásárhely	5.58	5.3
	Szatmárnémeti	5.6	5.23
	Székelyudvarhely	5.6	5.57
Összesen		5.38	5.3

Pedagógusként való elhelyezkedés szándéka

6. ábra: Pedagógusként való elhelyezkedés szándéka mezoszinten (Forrás:PADI 2015)

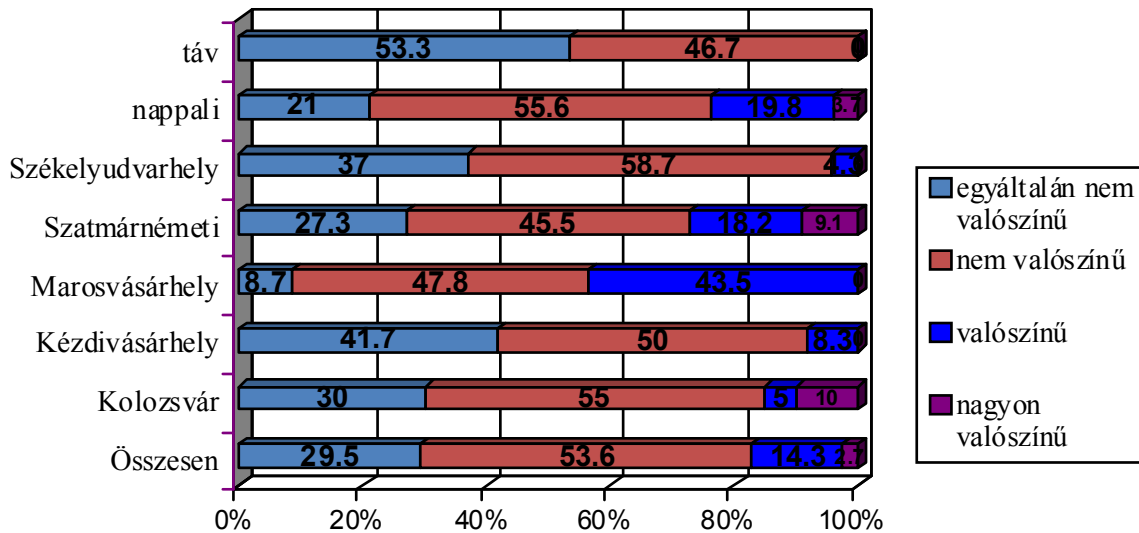
A PADI pedagógusjelöltjeinek pedagógusként való elhelyezkedési szándékát illetően (lásd 6. ábra) tízből nyolc hallgató mindenképp pedagógusként szeretne elhelyezkedni. A székelyudvarhelyi tagozat hallgatói a leghatározottabbak ebben a tekintetben (93.5%), a szatmári tagozat hallgatói között alacsonyabb ez az arány (69.2%). A szatmári hallgatók közül többen külföldre szándékoznak menni tanulmányaik befejezése után, ezért alacsonyabb a pályán való elhelyezkedés szándékának aránya.

6. ábra: Pedagógusként való elhelyezkedés szándéka mezoszinten (Forrás:PADI 2015)



Pedagóguspálya elhagyásának szándéka

A 7. ábra adatai szerint alacsony a pedagóguspálya elhagyásának szándéka (17%). Legkevésbé jelenik meg ez a szándék a székelyudvarhelyi (4.3%) és kézdivásárhelyi hallgatók körében, kiemelkedően magas ez az arány a marosvásárhelyi hallgatók körében (43.5%). Képzésformára lebontva a távoktatás hallgatóinak egyáltalán nem áll a szándékában a pályaelhagyás, hisz többségük dolgozik, s felsőfokú végzettség megszerzésével munkahelyüket szeretnék megtartani. A nappali tagozat hallgatói közül tízből két hallgató gondolkodik pályaelhagyáson 10 éven belül.



7. ábra: Pedagóguspálya elhagyásának szándéka mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

A pedagóguspálya iránti elköteleződés másik mutatója – a pedagógusként való elhelyezkedésen kívül – a pályaelhagyás szándéka. Akárcsak a kérdőíves lekérdezés esetében, az interjúalanyok nagy többsége sem tartja valószínűnek, hogy tíz éven belül elhagyja a pályát.

A szívesen végzett tevékenységgel indokolják a pályán maradási szándékukat, másrészt pragmatizmussal: „Nem gondolom, hogy elhagynám, akkor miért csináltam mostanig?” – fogalmazta meg Sz.C. A pályán maradás szándékát a belső motiváció megmaradásától is függővé teszik (Z.T.), illetve az első tanítási év tapasztalataitól (A.K.). A pályaelhagyás szándékát összekapcsolják azzal, hogy lesz-e megfelelő

(címetes) munkahelyük pár év múlva (H.T., Cs.I.). A pályát elhagyni szándékozó egyik hallgató a pedagógusi munka árnyoldalával, a fölösleges papírmunkával indokolja szándékát (F.D.), ZS.B. pedig egy kedveltebb szakmára váltana: „Nagy esélye van, mert bár szeretnék pedagógusként dolgozni, de a fodrászatot jobban szeretem” (Zs.B.).

Kisebbségi tanítási útvonal

A tanítási nyelvet illetően a hallgatók az 57. táblázat szerint kisebbségi tanulási útvonal után a kisebbségi tanítási útvonalat folytatják, mivel többségük anyanyelvén szeretne tanítani pedagógusként¹²⁴:

57. táblázat: Tanítás nyelve (Forrás: PADI 2015)

Tanítás nyelve	Összes	Tagozat **				
		Kolozsvár	Kézdivásárhely	Marosvásárhely	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely
Mindegy	5.25%	0%	16.7%	8.3%	0%	4.3%
Magyar	87%	100	66.7%	83.3%	66.7%	93.6%
Román	1.7%	0%	8.3%	0%	0%	2.1%
Magyar és román	0.9%	0%	0%	0%	8.3%	0%
Magyar és német	3.5%	0%	0%	8.3%	16.7%	0%
Magyar és angol	1.8%	0%	8.3%	0%	8.3%	0%

χ^2 , **p≤0.01

Kolozsváron minden hallgató a kisebbségi pedagóguslétet választaná, egy-két szatmári és kézdivásárhelyi hallgató más nyelven is tanítana: a magyar mellett román, illetve német nyelven is, mivel több német nyelvű óvoda is működik (Szatmárnémetiben, Nagykárolyban, illetve sváb településeken).

A pedagóguspálya iránti elköteleződés mellett a kisebbségi pedagóguspálya iránti elköteleződést is vizsgáltam. Varianciaanalízissel elemeztem, hogy a hallgatók milyen szívesen vállalnának munkát bizonyos intézménytípusokban. Az 58. táblázat adatai szerint közepes mértékben szeretnének a PADI-s hallgatók nemzeti kisebbségi intézményben dolgozni. A kézdivásárhelyi és szatmári hallgatók szívesebben vállalnának munkát nemzeti kisebbségi iskolában a többi tagozaton tanuló hallgatótársaikhoz képest. Ezt a kirajzolódó tendenciát a kézdivásárhelyi és szatmári

¹²⁴ A makroszintű vizsgálatkor a TESCEE II. adatbázisban a tanítás nyelvét nem volt lehetőség megvizsgálni, mivel nem volt ilyen változó a kérdőívben.

hallgatók körében a kisebbségi oktatás iránti elköteleződés, illetve a kisebbségi tanulási útvonal kisebbségi tanítási útvonalankénti folytatásaként értelmeztem.

58. táblázat: Tanítási helyként választandó intézmény típusa mezoszinten átlagpontokban (Forrás: PADI 2015)

Intézménytípus (1-5 skála)	Összes	Tagozat				
		Kolozs- vár	Kézdi- vásárhely	Maros- vásárhely	Szatmár- németi	Székely- udvarhely
Állami iskola *	3.82	3.65	3.92	3.25	3.92	4.16
Alapítvány, magániskola	3.95	4.20	3.82	4.08	4	3.77
Egyházi iskola	3.39	3.65	3.73	3	3.92	3.21
Elmaradott térség	2.64	2.58	3.27	2.73	2.67	2.44
Nemzetiségi kisebbségi iskola *	2.99	3.11	3.64	3.04	3.33	2.64
SNI-s tanulókat integráló iskola	2.49	2.63	2.82	2.77	2.75	2.17
Roma többségű iskola*	2.21	2.05	2.73	2.35	2.50	1.9

Anova, * $p \leq 0.05$

A marosvásárhelyi hallgatók szeretnék legkevésbé állami intézményben dolgozni ($M=3.25$). A speciális nevelési igényű ($M=2.49$), és más szociokulturális háttérű gyermekekkel ($M=2.21$) szemben kevésbé nyitottak a PADI-s pedagógusjelöltek, e téren is a szatmári és kézdis hallgatók mutatnak valamivel nagyobb nyitottságot ilyen intézményben való jövőbeni munkát illetően. A nyitottság hiánya, a speciális csoportokkal végzett munkától való ózdkodás akár a felkészületlenséggel is magyarázható. Egy korábbi – erdélyi pedagógushallgatókra fókuszáló – vizsgálatom következtetései szerint a pedagógushallgatók a speciális nevelési igényű ($M=2.95$), illetve hátrányos helyzetű gyermekekkel végzett munkára ($M=2.90$) csak közepesnek minősítik felkészültségüket (öt fokozatú skálán), vagyis csak közepes mértékben érzik felkészültnek magukat az inkluzív oktatási gyakorlatokra. Elgondolkodtató ez a közepesnek ítélt felkészültségi szint a speciális nevelési igényű gyermekek oktatására. Ha az amúgy magabiztos, a szerepviselkedés biztonságával rendelkező, lelkesnek mondható hallgatói nemzedék csak közepesnek ítéli felkészültségét, akkor hogyan fogja majd a gyakorlatban megvalósítani az integrálást, hogyan fog majd az inkluzív iskola aktív tagja lenni? A korábbi kutatásom eredményei azt tanúsítják, hogy a

pedagógusjelöltek csak az általános tanítási feladatokra érzik felkészültnek magukat (lecketervírás, tervezés, metodika), az inkluzív iskola kihívásaira még nincsenek felkészülve, a pedagógusképzés nem fókuszál eléggé erre a területre (Stark 2013e: 61–69).

Az interjúk adatai szerint a pedagógusképzési tanulási útvonal végén a megkérdezett pedagógushallgatók a tanítási útvonalat választják, egy kivétellel. F.D. nem szeretne pedagógusként elhelyezkedni, *„mert nem igazán ez az a hivatás, amit el tudok képzelni számomra.”* Szándékát az elhivatottság hiányával indokolja (l. 3c. melléklet, 74. táblázat).

Az interjúalanyok közül ketten már pedagógusként dolgoznak (B.Cs., M.É.). A többi hallgató a tanítási útvonalat vállalja fel, különböző indokok miatt. Megjelenik a romantikus kategória, akik a gyermekkori álmukat teljesítik be azzal, hogy pedagógusként fognak majd tevékenykedni (B.H.). *„Én alig várom már, hogy gyerekekkel foglalkozhassak, legyen egy osztályom, próbálok mindent megtenni, hogy valóra válhasson az álmom.”* (B.H.)

Szakmai hozzáértésük miatt is szeretnék pedagógusi munkát vállalni (*„értek a gyermekek nyelvén”* – A.K.), megerősített elhivatottság miatt (*„az egyetem csak megerősített abban, hogy ez lesz az én hivatásom.”* – Cs.I.), illetve a tudásátadás miatt (*„szeretném, ha én adhatnám át nekik azt a tudást, amit kaptam”* – SZ.K.R.).

A kérdőíves lekérdezésben gyakran megjelenő szívesen végzett tevékenység gondolata is gyakran megjelenik az interjúkban (SZ.K.R., Zs.B.,K.Er.). A kérdőíves kikérdezéshez képest többletet jelent a céltudatos továbbtanulók kategóriája: *„hiszen azért végeztem el”* (H.T.), *„azért választottam a pedagógusi képzést, hogy ezt követően én is elhelyezkedjek, mint óvónő”* (K.V.), *„Ezért végeztem el az egyetemet!”* (K.E.). Megjelenik a céltudatos továbbtanuló és a romantikus kereszteződésének kategóriája is, akinél a pedagógusként való elhelyezkedés egyrészt vágy, másrészt cél: *„csak tanítónak tudom elképzelni magam, ez a célom már évek óta”* (B.B.). *„Mert ez volt a célom, ezzel akarok foglalkozni és sokat dolgoztam azért, hogy pedagógus váljak belőlem. Még ha az utam folyamán kétségeim is voltak, de ez a vágyam és dolgozom azért, hogy meglegyen.”* (Z.T.). Továbbá megjelenik a kisebbségi létet felvállaló pedagógus, aki *„ittthon szeretné(k) maradni és tovább építeni az életem ezen a pályán”* (Sz.C.).

A megkérdezett hallgatók számára inkább az a fontos, hogy pedagógusként dolgozhassanak, az intézménytípus már kevésbé mérvadó. A romantikus és elhivatott

pedagógus képe keveredik itt, aki szerint „*minden gyermek egyforma*” (B.H.), „*minden gyermek fejleszhető*” (D.A.). A megkérdezett hallgatók többségénél már körvonalazódott, hogy óvodában vagy iskolában vállalna munkát, a többség számára nem fontos, hogy városi vagy vidéki az intézmény, többen dolgoznának hátrányos helyzetű (Cs.I, SZ.K.R.) vagy speciális nevelési igényű gyermekekkel (SZ.K.R.), akár összevont oktatás keretei között (M.É.). Az interjúk pozitívabb képet rajzolnak, mint a kérdőíves lekérdezések adatai.

A megkérdezett hallgatók többsége a tisztán kisebbségi tanulási útvonal után a kisebbségi tanítási útvonalat választja, az anyanyelven való tanítást. Az indoklásokból különböző pedagógusi attitűdök rajzolódnak ki.

Legerőteljesebben a **nyelvi identitástudat** domborodik ki, számos hallgató azzal indokolja, hogy magyar nyelven szeretne tanítani, mert „...az anyanyelvem” (B.Cs., A.K., H.T., K.V., K.E., K.Er., Z.T.). **Erős kisebbségi identitástudatot** is felfedeztem a hallgatói válaszokban: „*mert magyar vagyok, magyar gyerekeket akarok tanítani, akikből majd magyar felnőttek lesznek*” (B.B.); „...*a székely gyermekek fejlesztését tartom fontosnak*” (A.K.). A korábbi kisebbségi tanulási útvonalak folytatásának szándéka is megjelenik indokként: „...*magyarul végeztem a tanulmányaimat*” (Cs. I., Zs.B).

Több hallgatónál az **anyanyelvi eredményes(ebb)ség** a döntő szempont: „... *itt tudásom legjavát tudom átadni tanítványaimnak*” (B.Cs.), „...*ismerem, jól tudok benne magyarul*” (Z.Z.). Van, aki számára a **biztonságot** jelenti az anyanyelvi oktatás („...*biztonságban érzem magam, ha az anyanyelvemen beszélhetek*” – Z.T.), van, aki számára a **könnyebbséget** („...*ezáltal könnyebb lenne*” – Cs.I.). A helyi földrajzi adottságok – román tannyelvű iskolák hiánya – mint meghatározó tényező is megjelennek M.É. indoklásában: „...*mi itt Székelyföldön többen élünk magyarok, kevesebb a román tannyelvű iskola.*”

Két hallgató (Cs.I., SZ.K.R.), aki haladó/magas szinten beszéli az államnyelvet, román tannyelvű iskolában is dolgozna. Van, aki **pragmatista** okok miatt: „*Magyarul szeretnék, ...de már gondoltam arra is, hogy ha nem lesz pár éven belül címzetes helyem akkor, nyelvvizsgázok és román helyre pályázok.*” (Cs.I.). Van, aki – szükség esetén – **kihívásként** éli meg az állam nyelvén való tanítást. „*Mindenképp magyar nyelven szeretnék tanítani, de ha úgy adódik, nem hátrálok meg a kihívás elől, hogy esetleg román nyelven tanítsak*” (Sz.K.R.). F.D. – bár nem szeretne pedagógusként

dolgozni, mert nem érez magában elhivatottságot, ha úgy adódna, akár magyar, akár angol nyelven tanítana.

A megkérdezett hallgatók többsége magyar tannyelvű oktatási intézményben szeretne dolgozni, felvállalva a kisebbségi tanítási útvonalat. Értelemszerűen nagyon fontosnak tartják a kisebbségi oktatást, de más-más indokok miatt.

A már tapasztalattal rendelkező, gyakorló pedagógusok az **anyanyelvi eredményes(ebb)séget** emelik ki: „... *pedagógiai szempontból tekintve, a gyerekek eredményesebben tanulnak anyanyelvükön*” (M.É.). „...*a gyermek anyanyelvén könnyebben kifejezi magát, könnyebben tanul és napjainkban bármilyen hivatást szakmát elsajátíthat már anyanyelven is.*” (B.Cs.).

Jelentkezik a **nyelvi jog** kérdése is a pedagógusjelöltek indokai között: „...*mindenkinek joga van az anyanyelvén tanulni*” (Sz.C., Zs.B.)

A hallgatók egy csoportja **védelmi pajzsként** tekint a kisebbségi oktatásra: „*mert ebbe születünk, ezt kell fejlesztenünk, és jókká lennünk, hogy megvédhessük magunkat ha szükséges*” (B.B.); „...*hogya ne legyünk elnyomva*” (H.T.).

Már korábban is kirajzolódott a kissé romantikus hallgatók csoportja, ez a romantikus szemlélet keveredik egy erőteljesebb kisebbségi identitástudattal, mely a **hagyományörzésben** és átszármaztatásban, a gyökerek megőrzésében látja a kisebbségi oktatás fontosságát: „*A népnek vannak gyökerei, többek között az anyanyelve, és ha azt akarjuk, ne halljon ki akkor fontos életben tartani, és nemzedékről nemzedékre tovább adni*” (Z.T.). „*Ez a miénk és ezt meg kell őriznünk, bárhová is sodor az élet*” (A.K.). „...*ha mi magyarok nem vesszük tovább a saját nyelvünket, hagyományainkat, szokásainkat más nép nem fogja megtenni helyettünk*” (K.Er.). „*Természetesen fontosnak tartom, nemcsak anyanyelvi szempontból, de az irodalom, a hagyományörzés, kultúra szempontjából is*” (Sz.K.R.).

A megkérdezett hallgatók egy csoportja szűk értelemben használja a kisebbségi oktatást, anyanyelvi oktatást, leszűkítve az **anyanyelvi nevelés kompetenciáinak** kialakítására, a nyelvi kompetenciára és olvasásra, szövegértésre (Anyanyelv tanterv kompetenciái¹²⁵): „*Fontosnak tartom, hogy egy gyerek helyesen tudja használni a szép*

¹²⁵ Az anyanyelvi nevelés kompetenciái a romániai kisebbségi oktatásban:

Előkészítő, I, II. osztály:

1.A szóbeli közlés megértése (beszédészlelés); 2.A szóbeli kifejezőképesség (beszédprodukción); 3.Az írott szöveg megértése; 4.Az írásbeli kifejezőképesség

III.-IV. osztály:

magyar nyelvet” (D.A.). „Fontosnak tartom, hisz mindenkinek érdeke, hogy szépen, érthetően beszéljen; szövegértően tudjon olvasni; egyáltalán szeressen olvasni” (B.H.). „A tanító néni tanít meg írni, olvasni anyanyelvünkön és ezt nem felejtjük el” (A.K.).

Velük szemben egy másik hallgatói csoport úgy véli, az anyanyelvi oktatást csak tág megközelítésben, **inter –vagy transzdiszciplinárisan** lehet értelmezni: „Nagyon fontosnak tartom, de nem csak az anyanyelv tantárgy keretében” (K.E.). „Rendkívül fontosnak tartom, mert ezáltal nemcsak az irodalmi műveket ismerhetik meg a gyerekek, hanem fejlődik általa a szépérzékük, kreatív gondolkodásuk, stb.” (F.D.). Egyik tágan értelmező pedagógusjelölt fogalmazza meg azt, hogy kisebbségi oktatásnál fontosabb az **oktatás minősége**: „Sokkal fontosabbnak tartom ennél azt, hogy mire a gyermek felcseperedik, legyen egy nyitott, multikulturális ember, aki több nyelven is beszél. A nagyobb hangsúly szerintem az oktatás minőségén van, nem pedig a nyelven, amin zajlik” (Cs.I.).

V.2.6. PADI-s pedagógushallgatók tanulási útvonalai – részösszegzés

A PADI-s erdélyi pedagógushallgatók főbb jellemzőit próbáltam körvonalazni, s ezáltal a tanulási útvonalaik főbb regionális sajátosságait kiemelni. A hallgatók sajátos arculatot mutatnak képzésforma és képzési helyszín (tagozat) függvényében. A PADI hallgatóinak nagy része első diplomás lesz a családjában (főként a kézdivásárhelyi hallgatók), így a családi modell hatása kevésbé erőteljesen domborodik ki a tanulási útvonalakban. A kézdivásárhelyi és szatmári alminta részben eltér a többi csoporttól a pedagógusszak választásától a tanítás nyelvén át a pályán való maradás szándékáig, viszont ezeket az eltéréseket a képzési helyszínen kívül más háttérváltozók is befolyásolják.

Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés és a tudásgyarapítás befolyásolja. Kiemelten mérvadó a hallgatók egy rétegére (Szatmár, Marosvásárhely) az anyanyelven való tanulás lehetősége és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzóereje. A regionalitás mellett a biztonságos modellkövetés, a pragmatizmus és a tudós tanári attitűd is kirajzolódik a hallgatók körében, továbbá a gyermekkori álmod beteljesítő romantikus hallgatói attitűd.

1. Beszédértés különböző kommunikációs helyzetekben; 2. Szóbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben; 3. Az írott szöveg megértése különböző szöveggörnyezetben; 4. Írásbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben

Az interjúk árnyalták a kérdőíves lekérdés adatait. Kirajzolták a romantikus pedagógusjelöltek csoportját, akik gyermekkori álm megvalósulásaként tekintenek a pedagóguslétre. A gyakorló pedagógusok pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményes(ebb)ségben látják.

A hallgatók óvodától a mesterképzésig az anyanyelvi tanulási útvonalakat választották. A hallgatók egy rétege magasan kvalifikált (lesz) a pedagógusi szakmájára, mert a jelenlegi pedagógusképzési tanulási útvonala a középiskolai pedagógusképzési útvonal folytatása. A hallgatók nagy része folytatná pedagógusi tanulmányait MA fokozaton is, viszont e tervezett továbbtanulási útvonalak egy része meg fog rekedni a képzési kínálat szűkössége miatt, mivel a regionális tagozatokon nincs lehetőség mesteri képzés elvégzésére.

Az interjúk halványan arra is utaltak, hogy a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása az erőteljes anyanyelvi és kisebbségi identitástudaton túl a nyelvi korlát kompenzálása is lehet, hisz azok a hallgatók tanítanak csak anyanyelven, akik gyengébb államnyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Akik felsőfokon használják az államnyelvet, azok a többség nyelvén is dolgoznának pedagógusként pragmatikus indokok miatt, vagy pedig kihívásként tekintve a feladatra.

V.3. Mikroszint: A Szatmári Kihelyezett Tagozat (jelenlegi és volt) hallgatóinak tanulási útvonalai

Mikroszinten a Szatmári Kihelyezett Tagozat jelenlegi (2015 tavaszán aktív) és volt (1999–2014 között tanulmányokat folytató) hallgatóinak tanulási és tanítási útvonalait mutatom be.¹²⁶

V.3.1. Kik ezek a szatmári (jelenlegi és volt) hallgatók?

A 2015-ös szatmári évfolyam

A 2015-ös végzős szatmári évfolyam 16 fős, ebből 13-an kapcsolódtak be a PADI 2015 vizsgálatba. A megkérdezett végzős hallgatók nők kivétel nélkül (l. 42. táblázat), egyikük nemszokványos hallgató, munka mellett végzi tanulmányait, s középfokú pedagógusoklevéllel rendelkezik. A szatmári hallgatók viszonylag jó államnyelvi kompetenciával rendelkeznek: családjukkal az anyanyelvüket használják, de barátaikkal és hivatalos ügyintézéskor már az államnyelvet is (l. 43. táblázat).

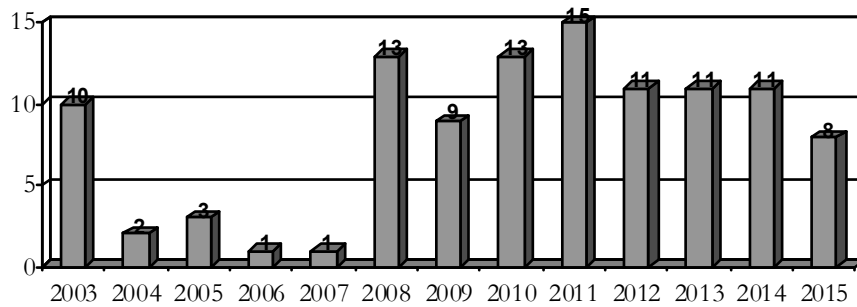
A szatmári alumnusok: 1999 – 2015 között tanulmányokat folytató hallgatók

Mint már említettem, a Szatmári Kihelyezett Tagozat 1999-es fennállásától az adatfelvételig, vagyis 2016. tavaszáig 14 alkalommal szervezett záróvizsgát minden tanév június-júliusában, vagyis 14 generációt bocsájtott útjára. A 668 oklevelet birtokló 541 személyből¹²⁷ 2016 április folyamán 110 végzést sikerült elérnem az online kérdőív segítségével, ami 20.33%-os válaszadási arányt jelent, továbbá hét interjút készítettem. A megkérdezett alumnusok pár jellemzőjét mutatom be a továbbiakban.

A megkérdezettek többsége nő, 2,78%-a férfi, ez is mutatja a pedagóguspálya elnőiesedését, illetve a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók túlnyomó női többségét. A 2011-es, illetve 2008-és 2010-es évben végzettek közül kapcsolódtak be legtöbben a kérdőívek kitöltésébe, az első generációból (2002-ből) egyetlen alumnust sem sikerült elérnem, alacsony volt még a válaszadási arány a 2006-os, 2007-es és 2004-es promóciók esetében is. Inkább az egyetemi oklevelet szerzett alumnusok kapcsolódtak be nagyobb arányban a kutatásba, mint a főiskolai oklevelet szerzetek.

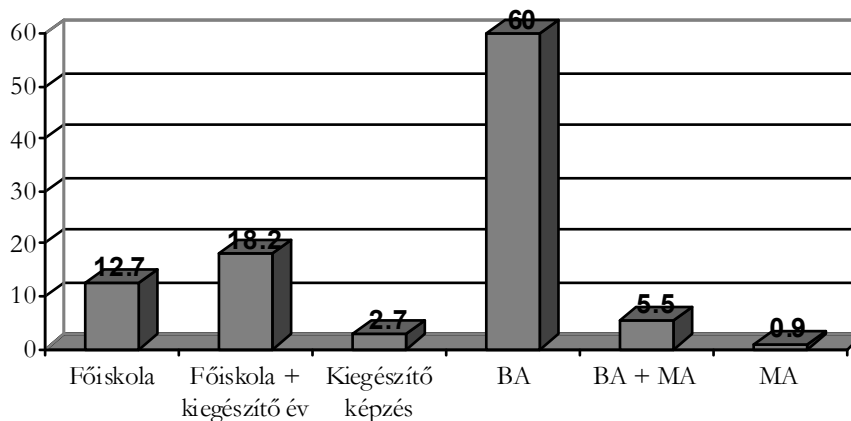
¹²⁶ A tanulási útvonalak mikroszintű bemutatásához felhasználtam korábbi tanulmányaim részleteit (2016c, Stark 2017a).

¹²⁷ A létszámváltozás magyarázatát lásd aIV.3.2. fejezetben kifejtve.



8. ábra: Az alumnus minta megoszlása az első oklevél megszerzésének éve függvényében (Forrás: SM Alumni 2016)

Főként az egyetemi képzésben résztvevőket sikerült elérni a kutatás során (60%), viszonylag magas volt a visszajáró hallgatók aránya is, akik főiskolai képzést és kiegészítő évet végeztek az intézményben (18.18%), illetve akik egyetemi és MA képzést végeztek (5.45%). Négy személy három képzésformában is részt vett az intézményben (főiskola, kiegészítő év és MA).



9. ábra: Az alumnus minta megoszlása a képzési szint függvényében (Forrás: SM Alumni 2016)

A képzésformát illetően a többség nappalin tanult, tízből hatan nappali tagozaton szereztek oklevelet, egyharmada távoktatáson.

V.3.2. Családi háttér és modellkövetés

A szülők iskolai végzettségét vizsgálva megállapíthattam, hogy egy feltörekvő értelmiségi generáció mutatkozik, a Szatmári Kihelyezett Tagozaton tanulók és végzetek többsége lett a családban az első felsőfokú végzettségű személy:

59. táblázat: A szatmári minta megoszlása a szülők iskolai végzettsége függvényében (Forrás: PADI 2015, SM Alumni 2016)

Szülő	Iskolai végzettség	Szatmári 2015-ös évfolyam N=13	Szatmári alumnusok N=109
Apa	alapfok	33.3%	54.6%
	középfok	58.3%	35.2%
	felsőfok	8.35%	10.2%
Anya	alapfok	33.5%	50.9%
	középfok	41.7%	39.8%
	felsőfok	25%	8.4%

Az 59. táblázat adatai szerint a szatmári alumnusok esetében kevés a felsőfokú végzettségű szülő, alacsony mind a felsőfokú végzettségű apák (10.2%), mind a felsőfokú végzettségű anyák száma (8.4%). A jelenlegi hallgatók esetében az anyák végzettsége kicsit magasabb, itt is kidomborodik az anyák lányokra gyakorolt hatása.

V.3.3. Szatmári tanulási útvonalak sajátosságai

Tanulási útvonalak eddigi elágazásai

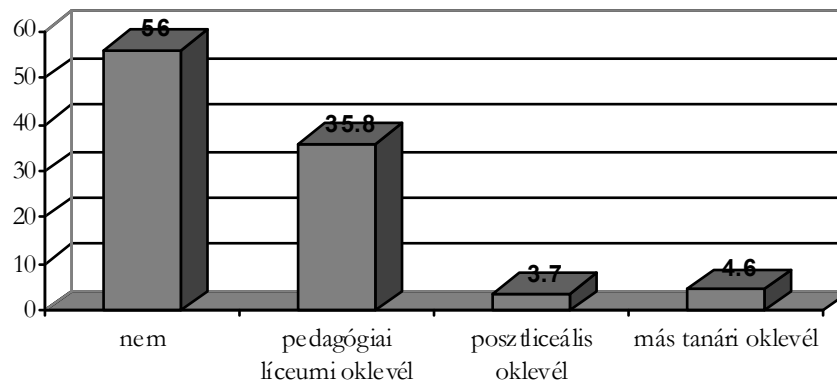
Azt vizsgálva, hogy tisztán kisebbségi vagy váltó tanulási útvonalakat (Papp 2012a) jártak-e be eddigi tanulmányaik során a Szatmári Kihelyezett Tagozaton tanulók, főként tisztán kisebbségi útvonalak rajzolódnak ki a 60. táblázatban.

Minden pedagógusoklevelet szerzett alumnus, illetve jelenlegi végzős az elemi iskolát magyar nyelven végezte, s elenyésző ama alumnusok száma, akik a gimnáziumot (1.9%), középiskolát (2.8%) vagy más egyetemet (1.1%) az állam nyelvén végezték, váltó tanulási útvonalat járva be ezáltal. A friss végzősök az óvodát kivéve minden iskolaszakaszt anyanyelvi oktatásban végeztek. Az óvodai oktatási szakaszt illetően az alumnusok majdnem 30%-a, illetve az utolsó éves hallgatók 25%-a nem anyanyelven végezte az óvodát, hanem az államnyelven, vagy pedig német nyelven (a végzősök 16,7%-a), emiatt magasabb lett a váltó tanulási útvonalak száma. Ez is a család hatását mutatja a döntési helyzetekben (Bukodi 1998), hisz óvodáskorban a tannyelvválasztás döntését egyértelműen a család hozza, s a családok egy része az államnyelvi óvodai oktatás mellett dönt, a jobb nyelvi kompetenciák megszerzése érdekében.

60. táblázat: Tisztán kisebbségi és váltó szatmári tanulási útvonalak (Forrás: PADI – SM 2015, SM Alumni 2016)

Oktatási szint	Tannyelv	Alumnus	2015-ös végzős
Óvoda	Magyar	70.5%	75%
	Román	28.6%	8.3%
	Német	1%	16.7%
Elemi iskola	Magyar	100%	100%
	Román	0%	0%
	Német	0%	0%
Gimnázium	Magyar	98.1%	100%
	Román	1.9%	0%
	Német	0%	0%
Középiskola	Magyar	97.2%	100%
	Román	2.8%	0%
	Német	0%	0%
Más egyetem	Magyar	98.9%	92.3%
	Román	1.1%	7.7%
	Német	0%	0%

A képzések megtérülési rátáiból kiindulva azt is vizsgáltam, hogy a Szatmári Tagozaton tanulók rendelkeztek-e már pedagógus oklevéllel felsőfokú tanulmányaik idején. A szatmári alumnusok majdnem fele (44%) már rendelkezett valamilyen pedagógus oklevéllel: elsősorban középfokú óvodapedagógusi vagy tanítói oklevéllel (35.8%), más tanári oklevéllel (4.6%), illetve posztliceális oklevéllel (3.7%). Ezeket a diplomásokat vélhetően csak a magasabb fokú végzettség megszerzésének szándéka vagy kötelezettsége motiválta arra, hogy felsőfokú tanulmányokat folytasson. A 2015-ös végzős hallgatók közül egy ilyen hallgató került be a PADI-s mintába (bár két pedagógusvégzettségű hallgató tanult az illető évfolyamon).



10. ábra: A szatmári alumnus minta megoszlása előzetes pedagógus oklevél függvényében
(Forrás: SM Alumni 2016)

Tanulási útvonalak új elágazásai

A továbbtanulást illetően a 61. táblázat szerint a szatmári 2015-ös hallgatók a legelszántabbak más tagozaton tanuló társaikhoz képest: majdnem fele továbbtanulna (46.2%), negyede bizonytalan (23%) egyelőre továbbtanulását illetően, s kevesebb mint egyharmada (30.8%) nem akar továbbtanulni a lekérdezés időszakában. Az alumnusoknak magasabb aránya szeretne továbbtanulni, s számottevően alacsonyabb azoknak a száma, akik lezártnak tekintik tanulási útvonalukat a jelenlegi diákokhoz képest.

61. táblázat: Továbbtanulási szándék mikroszinten (Forrás: PADI – SM 2015, SM Alumni 2016)

Továbbtanulás		Alumnus	2015-ös végzős
Továbbtanulás szándéka	Igen	59.3%	46.2%
	Nem	12.2%	30.8%
	Nem tudom	28.5%	23.1%
Továbbtanulás formája	Másik alapképzés	16.4%	40%
	Mesteri képzés	41.8%	20%
	Nem tudom	41.8%	40%

A szatmári hallgatók inkább egy másik BA képzésben gondolkodnak továbbtanulás gyanánt (40%), az alumnusok pedig MA képzésben (41.8%). A hallgatói továbbtanulási szándék aránya (l. 48. táblázat) a legalacsonyabb a többi tagozathoz képest a PADI

2015 adatbázis alapján, de megegyezik Barabási 2014-es vizsgálatával, mely szerint tíz pedagógusból három tanulna tovább (Barabási 2014: 39–40).

62. táblázat: Továbbtanulás MA-n mikroszinten (Forrás: PADI 2015, SM Alumni 2016)

MA		Alumnus	2015-ös végzős
Továbbtanulás szándéka MA-n	Igen	52.1%	30.8%
	Nem	10.1%	38.5%
	Nem tudom	30.3%	30.8%
	Már résztvettem	7.6%	0%
MA indokai	Szakmai ismeretek gyarapítása	74.2%	80%
	Magasabb fokú végzettség	60.6%	60%
	Magasabb fizetés	29.3%	40%
	Munkaerőpiaci esély	17.2%	30%
	Magasabb pontszám	36.4%	10%
	Szakmai kapcsolattartás	25.4%	0%
	Vonzó diákélet	2%	10%
	Munkába állás kitolása	1%	0%
	Nem tudom	2%	0%

A célzottan MA tanulmányokra vonatkozó kérdésblokkokban mind az alumnusok, mind a végzősök 30%-a bizonytalan. A különbség abban mutatkozik, hogy az alumnusok fele továbbtanulna MA-n, a végzősöknek csak a 30%-a. Az alumnusok kiemelten a szatmári Tagozaton tanulnának tovább, a végzősök pedig vagy a Szatmári Tagozaton, vagy a BBTE más tagozatán.

A mesteri továbbtanulásban a többi tagozathoz képest magasabb a szatmári hallgatók pragmatizmusa, ők szeretnék leginkább a magasabb fizetés miatt MA-ra jelentkezni, de a szakmai ismeretek gyarapítása és a magasabb fokú végzettség megszerzése is motiválja (vö. 52. táblázat).

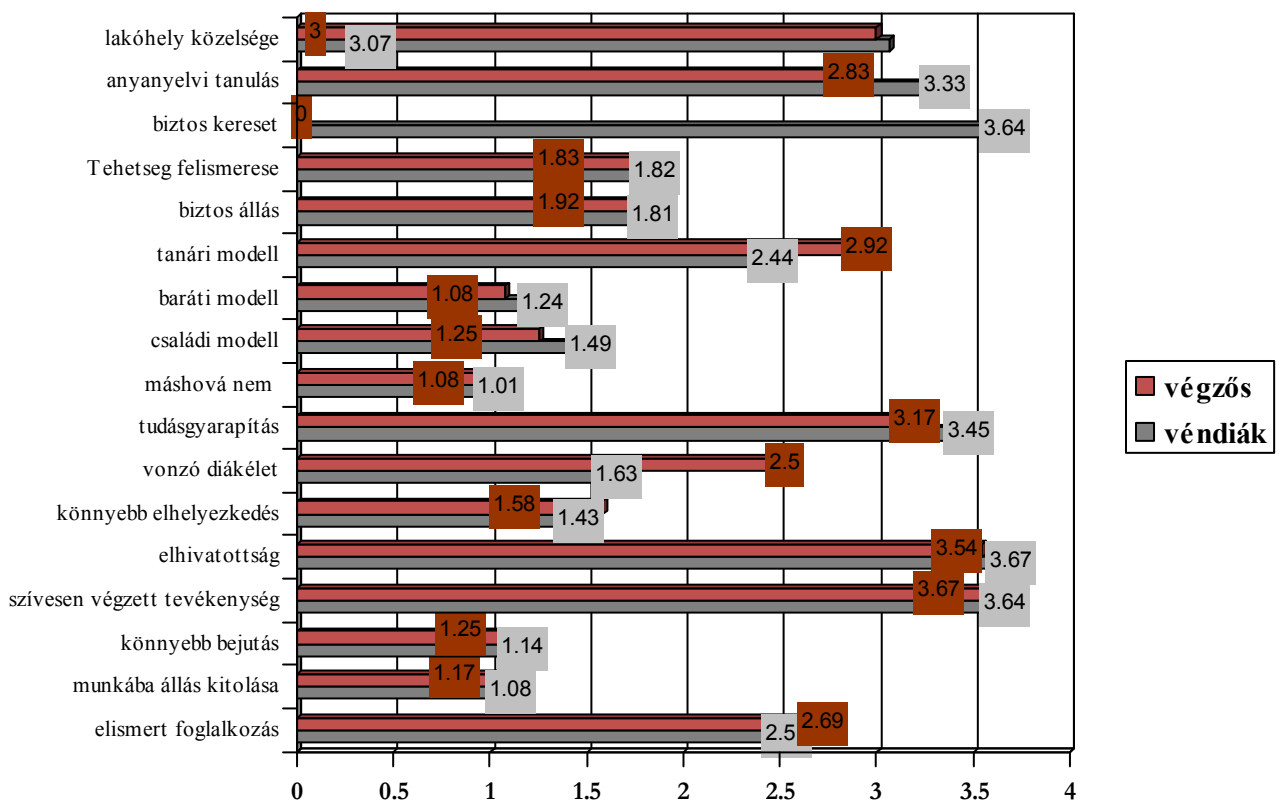
Összehasonlítva a szatmári alumnusok és végzősök motivációit, a már pályán lévő „tapasztaltabb” alumnusokat kevésbé motiválja a magasabb fizetés és a munkaerőpiaci esélyek növelése, mint a munkaerőpiacra még csak most kikerülő kissé naiv végzősöket. Viszont az alumnusoknál a szakmai kapcsolattartás és magasabb pontszám is megjelenik mozgatórugóként, ez a végzősöknél elenyésző. A válaszok naivabb végzősöket és pragmatikusabb alumnusokat sejtetnek.

Felkészültség mértéke

Mint ahogy már az intézményi dimenzió mikroszintjénél a 27. táblázat elemzésekor említettem, a felkészültség érzetének mértéke magas a Szatmári Tagozaton jelenlegi és volt hallgatói körében. A szatmári alumnusok háromnegyede, illetve a hallgatók kétharmada felkészültnek érzi magát a pedagógusi pályára, vagyis közvetve elégedett a tagozat által nyújtott képzés minőségével. Viszonylag alacsony a bizonytalanok száma (20%, illetve 33%).

V.3.4. Pedagógusképzés és Szatmári Kihelyezett Tagozat választásának indítékai

Vizsgáltam, hogy miért választották a pedagógusképző szakot, s ennek terepeként a Szatmári Tagozatot?



11. ábra: A pedagógusképzés választásának indítékai mikroszinten (Forrás: SM Alumni 2016, PADI – SM 2015)

A pedagógusképzés, illetve a Szatmári Tagozat választásának indítékai között a szatmári mintában legmagasabb értékekkel az elhivatottság a nevelés iránt és a szívesen végzett tevékenység szerepel, továbbá a tudásgyarapítás. Az alumnusok körében a biztos kereset lehetősége is szerepel, ez az item a végzősök lekérdezésében nem szerepelt. Kiemelten megjelenik az anyanyelven való tanulás igénye, illetve a lakóhely közelsége, vagyis a regionális egyetem vonzereje (vö. Kozma 2005). A 2015-ös végzősöket tanári modellek is befolyásolták a választásban, illetve a diákélet vonzósága. Legalacsonyabb értékkel szerepel az indítékok között a lehetőségek szűkösége, a munkába állás kitolása, valamint a bejutás könnyebbsége.

A pedagógusképzés választása indítékainak vizsgálatokor faktoranalízis segítségével öt orientációs típust különítettem el a szatmári alumnusok körében, melyet a 63. táblázatban mutatok be: örök diák, elkötelezett pedagógus, regionális kisebbségi, modellkövető, valamint pragmatista/presztízorientált.

63. táblázat: Orientációs típusok a szatmári alumnusok körében (Forrás: SM Alumni 2016)

Pedagógusképzés választásának indítékai (1-4 skála)	Faktorok				
	Örök diák	Elkötelezett diák	Regionális kisebbségi	Modell- követő	Pragmatista/ presztízs
Vonzó diákélet	0.741	0.094	-0.060	0.075	0.017
Tehetség, képességek keresése	0.606	0.107	0.249	0.110	-0.165
Elhelyezkedés könnyebbsége	0.582	-0.171	0.106	0.228	0.032
Bejutás könnyebbsége	0.569	-0.426	0.097	-0.357	0.212
Szívesen végzett tevékenység	0.301	0.734	-0.005	-0.065	0.044
Munkába állás kitolása	0.233	-0.655	0.240	-0.338	0.083
Elhivatottság nevelés iránt	-0.333	0.622	0.271	0.003	0.052
Tudás gyarapítás	0.012	0.499	0.541	-0.148	0.036
Anyanyelven tanulás	0.154	0.003	0.791	0.172	0.088
Lakóhely közelsége	0.088	-0.055	0.737	-0.067	0.002
Családi modell	0.166	-0.013	-0.050	0.725	0.095
Tanári modell	0.131	0.043	0.083	0.672	-0.152
Baráti modell	-0.105	-0.444	0.340	0.323	0.479
Elismert foglalkozás	0.109	0.094	0.215	-0.098	0.676
Mert nem vettek fel máshová	0.142	0.012	0.300	0.081	-0.613
Állás biztos keresettel	0.495	-0.113	0.211	0.215	0.473

Faktoranalízis, Varimax rotálás, az 5 faktor a teljes variancia 57.29 százalékát fedi,

KMO=0.576.

Az örök diákot a vonzó diákélet, az elhelyezkedés és bejutás könnyebbsége motiválta, valamint a tehetség és képességek felfedezése. Az elkötelezett pedagógust az elhivatottság a nevelés iránt, a szívesen végzett tevékenység, valamint a tudásgyarapítás motiválta, a regionális kisebbségit pedig a lakóhely közelsége és az anyanyelven való tanulás lehetősége motiválja elsősorban. A pragmatistát/presztízorientáltat az állás biztos keresettel és az elismert foglalkozás lehetősége motiválta.

Az interjúk erőteljesebben kidomborították a pragmatista orientációs típust (l. 3d. melléklet), ugyanis B.É. kiemelte, hogy elsősorban a „papír” miatt végezte el felsőfokú tanulmányait, az egyetemi oklevél által magasabb bércategóriába került, illetve megtarthatta vezetői pozícióját. K.É.-nek is elsősorban a papírra volt szüksége, hisz évek óta már szakképzetlen pedagógusként dolgozott, s így megszerezhetette a szakképesítést a területen, melyen már dolgozott.

A más megyéből jött hallgatókat (B.D., K.R.) az intézmény szakmaisága és presztízse mellett a kisvárosias jellege, a csendesebb légköre vonzotta. Ez is a regionális egyetem elméletét erősíti (vö. Kozma 2005).

A 2015-ös szatmári évfolyam hallgatói – a mezoszintnél bemutatott elemzések szerint – regionális hobbikeresők és pragmatisták, illetve az interjúkból a romantikus orientáció is kirajzolódik. Kevésbé jellemző rájuk az elkötelezettség, a biztonságos modellkövetés és a tudóstanári orientáció (l. 55. táblázat).

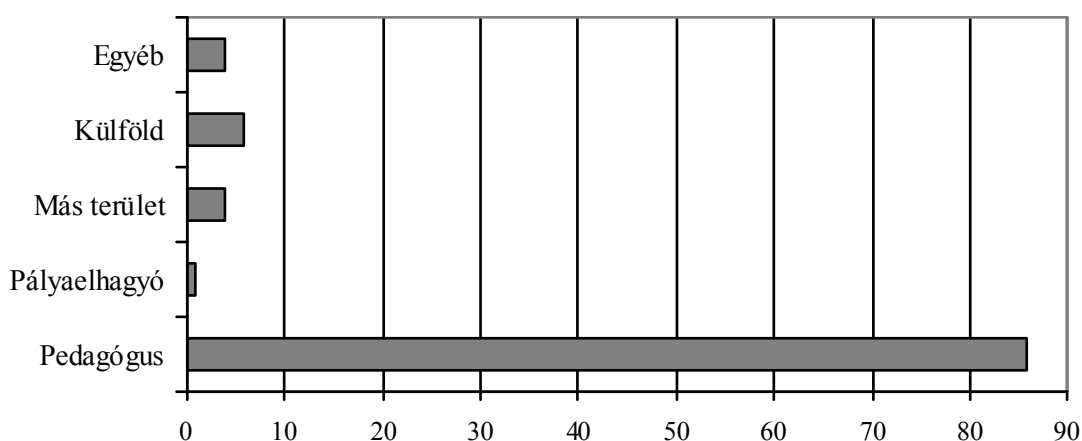
V.3.5. Pedagóguspálya iránti elköteleződés és szatmári tanítási útvonalak

Elköteleződés a képző intézmény mellett

Az elköteleződés mértékét vizsgálva az intézményi dimenzió mikroszintjénél megállapítottam, hogy mind a diplomás alumnusok, mind a végzősök elkötelezettek képzőintézményük felé. A diplomások mindössze 2.7%-a nem itt kezdené meg újra tanulmányait, s mindössze 3.6%-a bizonytalan e kérdést illetően.

Szatmári tanítási útvonalak sajátosságai

Az oklevél megszerzése után a szatmári alumnusok többsége pedagógusi állásra vizsgázott/pályázott a 12. ábra adatai szerint, alacsony azok száma, akik külföldre mentek, illetve más területen kezdtek dolgozni. Az egyéb kategóriát azok választották, akik már pedagógusként dolgoztak, s csak folytatták munkájukat az oklevél megszerzése után magasabb besorolásban.



12. ábra: Szakmai életút az oklevél után (Forrás: SM Alumni 2016)

A 64. táblázat adatai szerint a megkérdezett alumnusok többsége Romániában kezdte el pedagógusi munkát, négy fő dolgozott Romániában is és külföldön is, s egy fő pedig csak külföldön pedagógusként. Azonos arányban dolgoznak óvodapedagógusként és tanítóként, s kirajzolódott egy szűk réteg (13.8%), aki élt a kettős képesítést nyújtó oklevél adta lehetőséggel, és váltott az óvodapedagógusi/tanítói munka között a jobb szakmai érvényesülés érdekében.

A tannyelvet illetően a megkérdezettek 93.9%-a anyanyelvén tanít, két pedagógus román nyelven, a külföldre mentek közül német (2 fő), angol (1 fő) és norvég nyelveken (1 fő) oktatnak. Vagyis a kisebbségi tanulási útvonalak többsége kisebbségi tanítási útvonalként folytatódik. Noha hat fő kivételével az alumnusok magyar nyelven tanítanak, nem jelölték be intézménytípusként a nemzeti kisebbségi intézményt, vélhetően rosszul értelmezték ezt a válaszlehetőséget, vagy az anyanyelven való tanítást nem tekintik nemzeti kisebbségi nyelvnek. Az intézménytípust illetően a többségi állami intézményben dolgozik (tízből nyolc alumnus), de ez nem meglepő, hisz Romániában az oktatási intézmények zöme állami fenntartású.

A szakmai előmenetelük is jó a pedagógusoknak, folyamatosan szerzik meg a szakmai ranglétra különböző fokozatait, tízből három alumnus már elérte a szakmai előremenetel csúcsát, megszerezvén az első didaktikai fokozatot.

64. táblázat: Szatmári alumnusok tanítási útvonalai (Forrás: SM Alumni 2016)

Szatmári tanítási útvonalak mutatói	Kategória	Gyakoriság
Pedagógusi munka helyszíne	Románia	94.75
	Más ország	1.8%
	Románia és más ország	3.5%
Oktatási szint	Tanító	41.1%
	Óvodapedagógus	42.9%
	Idegen nyelv oktató	1.8%
	Tanító és óvodapedagógus	13.8%
	Egyéb	0.9%
Státusz	Címzetes pedagógus	73.5%
	Helyettesítő pedagógus	19.4%
	Óraadó	0.9%
	Egyéb	6.3%
Szakmai előmenetel	Didaktikai fokozat hiánya	12.9%
	Véglegesítő	28.7%
	II. didaktikai fokozat	27.7%
	I. didaktikai fokozat	29.7%
Tannyelv	Magyar	94.7%
	Német	1.8% (2 fő)
	Roman	0.9% (1 fő)
	Angol	0.9% (1 fő)
	Egyéb (norvég)	0.9% (1 fő)
Intézménytípus	Állami intézmény	82.1%
	Magán intézmény	3.6%
	Felekezeti/egyházi intézmény	7.1%
	Elmaradt térség	0%
	Nemzeti kisebbségi intézmény	0.9%
	Roma többségű intézmény	6.3%
	SNI-s gyerekeket integráló intézmény	0%
Vezető funkció	Betöltött	9.2%
	Nem, de szeretne	14.3%
	Nem, de nem is szeretne	76.5%

Az interjúk kidomborították azt, hogy a szakmai előrehaladás szorosan összefügg a gyermekvállalással, a gyermeket vállalók lassabban haladnak előre a szakmai ranglétrán, ám erre a kérdőívben nem kérdeztem rá. Bár sokat hangoztatják, hogy nincsenek címzetes helyek a tanügyben, a válaszadók háromnegyede címzetes állást tölt be, s mindössze tízből két diplomás dolgozik egyelőre helyettesítőként.

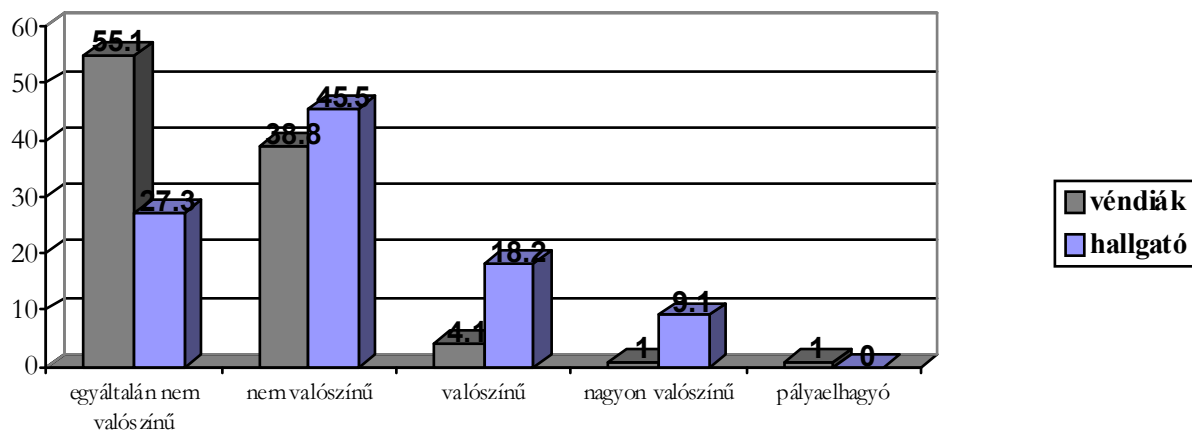
Vezető funkciót kevesen töltenek/töltöttek be (9.2%), 14.3% szeretne a közeljövőben vezetői funkcióra pályázni, viszont a válaszadók háromnegyede nem is gondolkodik vezető funkciót betöltésén. Ezek az adatok azt sugallják, hogy a szatmári tagozaton tanulók vezetői kompetenciái vagy ambíciói kevésbé kerültek előtérbe.

A 2015-ös szatmári végzősök (l. 57-58. táblázat) tervei hasonlóságot mutatnak a szatmári alumnusok megvalósított tanítási útvonalaiival. A végzősök is az anyanyelv mellett (66.7%) német, román és angol nyelveken is tanítanak, zömével állami intézményben, de megjelenik a nemzeti kisebbségi iskola gondolata is. Legkevésbé roma többségű intézményben szeretnének dolgozni, ám az alumnusok tanítási útvonalai, illetve a régió demográfiai összetétele azt mutatja, hogy nehezen lesz elkerülhető ez az intézménytípus.

Pályaelhagyás

A 13. ábra adatai szerint a 2015-ös évfolyam egynegyede gondolkodik pályaelhagyáson (27.3%). Ennél jóval alacsony a pedagóguspálya elhagyásának szándéka (5.1%) a pedagógusként dolgozó alumnusok körében, magának a pályát elhagyóknak az aránya is alacsony (1%)¹²⁸. A pályaelhagyás időszaka legtöbb esetben a véglegesítő vizsga megszerzésének időszakára tehető, vagyis egy két éves szakmai tapasztalat időszakára, egy alumnus hét év után hagyta el a pedagógusi pályát. A pályaelhagyás indokai között a szatmári alumnusok válaszaiban a nem megfelelő pedagógusállás találása szerepel (3 fő), a külföldre menetel (1 fő), illetve a más területen kapott jobb ajánlat (1 fő).

¹²⁸ A tényleges pályaelhagyók száma torzít, mivel a lekérdezés során könnyebb volt a pedagógusi pályán aktíválókat bevonni a kutatásba.



13. ábra: Pályaelhagyás szándéka mikroszinten (Forrás: SM Alumni 2016, PADI – SM 2015)

A nem pedagóguspályán maradók egynegyede külföldön kezdett el dolgozni (Magyarország, Németország, Ausztria, Belgium).

A külföldre települtek között egyesek pedagógusként dolgoznak, mások más területre váltottak (kereskedelem, média, vendéglátás, gyári munka, stb). egy réteg egyelőre nem dolgozik nyelvtanulás miatt, vagy családi állapot változása miatt (férjhezmenetel, gyermekvállalás, stb). A nem pedagógusként való külföldi elhelyezkedés indokai között a más családi tervek szerepeltek, az alacsonyabb bérezés, a nyelvismeret hiánya, illetve hogy egyes helyeken nem ismerik el a tanulmányok befejeztével kapott igazolást (oklevelet csak egy évvel a végzés után kapnak az abszolvensek, egy évig igazolás helyettesíti az oklevelet, de ezt külföldön nem ismerik el).

Az interjúk kidomborították (l. 3d melléklet), hogy a külföldön pedagógusi munkát vállalókat a jobb szakmai lehetőség és jobb kereset vonzotta, illetve a rendszerrel való elégedetlenség is közrejátszott (igazságtalan versenyvizsga rendszer, illetve a bérek 25%-os csökkentése a 2008/2009-es tanévben). A családi döntés miatt külföldre ment alumnus (B.T.) visszatérne Romániába pedagógusként dolgozni, T.E. és M.K-nak nincsenek ilyen jellegű szándékai.

Pozitív kicsengésű az a tény a kérdőíves lekérdés adatai szerint, hogy a pályát váltók háromnegyede a pedagógusszakon szerzett ismereteit be tudta építeni valamilyen formában a más területen végzett munkájába. S felcsillan a visszatérés szándéka is a válaszokban, tízből hét pályaelhagyó a következő öt évben visszatérne a pedagógusi pályára.

Tehát alacsony a pályaelhagyás szándéka vagy mértéke a szatmári hallgatók és alumnusok körében, még a pályaelhagyók is tudják hasznosítani a pedagógusként megszerzett kompetenciáikat.

V.3.6. Szatmári tanulási útvonalak – Részösszegzés

A Szatmári Kihelyezett Tagozaton tanuló, illetve már pedagógusoklevelet szerzett diplomások főbb jellemzőit próbáltam körvonalazni, s ezáltal a kisebbségi pedagógusképzés és pedagógusképző intézmény főbb vonásait kiemelni. A Szatmári Kihelyezett Tagozat diplomásai és jelenlegi hallgatói főként nők, a nagy részük első diplomás lesz a családjában. A többségük a pedagógusi tanítási útvonalat választotta, elsősorban Romániában kisebbségi oktatásban dolgozik, illetve tanulmányai befejeztével szándékszik dolgozni. Alacsony a külföldön munkát vállalók, illetve pályaelhagyók száma az általam megvizsgált alumnus mintában. A diplomások elkötelezettek képző intézményükkel szemben, s jobbnak ítélik meg a pedagóguspálya presztízsét a még tanulmányaikat folytató hallgatókhoz viszonyítva.

Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés és a Szatmári Kihelyezett Tagozat választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés, az állás biztos keresettel és a tudásgyarapítás befolyásolja. Kiemelten mérvadó a szatmári diplomások és hallgatók egy rétegére az anyanyelven való tanulás fontossága és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzóereje.

A szatmári hallgatókat a regionális kisebbségi hobbikeresők és pragmatisták kategóriájába soroltam, az alumnusokra is jellemző a regionális kisebbségi és a pragmatista/presztízorientált attitűd, e két kategória mellett még az elkötelezett pedagógusok, örök diákok és modellkövetők is megtalálhatók a szatmári alumnusok között.

V.4. Az individuális dimenzió összegzése

Az individuális dimenzió vizsgálatokor célul tűztem ki bemutatni, kik a kisebbségi magyar pedagógusjelöltek, kiemelten az erdélyiek; milyenek a pedagógusjelöltek kisebbségi tanulási útvonalai, kiemelten a PADI-s és szatmári útvonalak. Céljaim között szerepelt annak feltárása is, hogy milyen tényezők befolyásolják a kisebbségi tanulási

útvonalak választását, s ennek függvényében milyen hallgatói orientációs típusok rajzolódnak ki? Továbbá, hogy a pedagógushallgatói kisebbségi tanulási útvonalak hogyan és milyen mértékben válnak kisebbségi tanítási útvonalakká?

A pedagógushallgatók sajátos arculatot mutatnak kisebbségi csoport, képzésforma és képzési helyszín (tagozat) függvényében.

Mind a makro-, mind a mezo-, mind a mikroszintű vizsgálat szerint az erdélyi pedagógushallgatók főként nők, nagy részük első diplomás lesz a családjában (főként a kézdívsárhelyi hallgatók), így a családi modell hatása kevésbé erőteljesen domborodik ki a tanulási útvonalakban, alacsony a pedagógusszakma áthagyományozódásának mértéke. Márton (2015:18) kifejezését parafrázálva, az általam vizsgált erdélyi pedagógushallgatók elsőgenerációs értelmiségiek és elsőgenerációs pedagógusok lesznek.

Az erdélyi pedagógushallgatók esetében kevésbé rajzolódnak ki pedagógusmodellek, néhány anyai pedagógusmodell körvonalazódik csupán, ugyanis a családi modell hatása gyengébb. A kézdívsárhelyi és szatmári alminta részben eltér a többi csoporttól a pedagógusszak választásától a tanítás nyelvén át a pályán való maradás szándékáig, viszont ezeket az eltéréseket a képzési helyszínen kívül más háttérváltozók is befolyásolják.

A makroszintű vizsgálatok szerint az erdélyi pedagógushallgatók körében– más kisebbségi társaikhoz képest – magasabb az állam nyelvén végzett előző tanulmányok száma, s kirajzolódnak a többségiről a kisebbségire váltó tanulási útvonalak. A pályapresztízst a legalacsonyabbnak ítélik kisebbségi társaik közül. A pályaelköteleződést erősíti, hogy ténylegesen pedagógusképző szakra akartak jelentkezni első opcióként.

A mezoszintű vizsgálatok csak tisztán kisebbségi tanulási útvonalmintázatokat rajzoltak meg óvodától a mesterképzésig. A hallgatók egy rétege magasan kvalifikált (lesz) a pedagógusi szakmájára, mert a jelenlegi pedagógusképzési tanulási útvonala a középiskolai pedagógusképzési útvonal folytatása. A hallgatók nagy része folytatná pedagógusi tanulmányait MA fokozaton is, viszont e tervezett továbbtanulási útvonalak egy része meg fog rekedni a képzési kínálat szűkössége miatt, mivel a regionális tagozatokon nincs vagy szűkösebb a lehetőség a mesterei képzés elvégzésére.

A mikroszintű vizsgálatokból több váltó tanulási útvonal rajzolódott ki. A Szatmári Kihelyezett Tagozat hallgatói és alumnusai az óvodai oktatás szintjén nem anyanyelvi oktatásban részesültek, hanem az állam nyelvén, vagy német nyelven. E tény részben a család hatását domborítja ki a döntési helyzetekben (Bukodi 1998), hisz óvodáskorban a tannyelvválasztás döntését egyértelműen a család hozza, részben a társadalmi-regionális sajátosságok hatását.

A Szatmári Tagozaton oklevelet szerzők is magasan kvalifikáltak a pedagógusi szakmára, hisz az alumnusok majdnem fele már rendelkezett tanulmányai idején pedagógusi oklevéllel. Ez a pragmatista orientációs irányvonalat erősíti, a „papír” mint motiváló tényező erőteljesen kidomborodik. Mikroszinten is erőteljesen kidomborodik az élethosszig tartó tanulás igénye, a szatmári alumnusok körében kiemelt a továbbtanulás szándéka vagy egy másik alapképzésben, vagy MA szakon, számottevően alacsonyabb azoknak a száma, akik lezártak tekintik tanulási útvonalukat a jelenlegi diákokhoz képest.

A makro-, mezo- és mikroszintű vizsgálatokból hasonló kép rajzolódik ki a hallgatók orientációs típusait illetően a 65. táblázatból¹²⁹:

65. táblázat: Hallgatói orientációs típusok makro-, mezo- és mikroszinten (Forrás: saját szerkesztés)

Makroszint Kisebbségi magyar pedagógushallgatók TESCEE II.2014	Mezoszint Erdélyi pedagógushallgatók PADI 2015	Mikroszint Szatmári Tagozat hallgatói és végzősei PADI – SM 2015 SM Alumni 2016
Örök diák	Elkötelezett diák	Örök diák
Elkötelezett pedagógus		Elkötelezett pedagógus
Modellkövető	Biztonságos modellkövető	
-	Pragmatista	Pragmatista/ presztízorientált
-	Tudós tanár	-
-	Regionális kisebbségi hobbikereső	Regionális kisebbségi
-	Romantikus	

¹²⁹ Értekezésem e fejezetében felhasználtam egy korábbi tanulmányom részleteit (Stark 2018).

Makroszinten a kisebbségi magyar pedagógushallgatók szakválasztási indítékait körvonalaztam, erdélyi, kárpátaljai és vajdasági hallgatókat vizsgálva. Vizsgálatom eredményei szerint makroszinten a pedagógusképzés választását a pedagóguspálya iránti elköteleződés, s kevésbé a „kisebbségi” tényezők (kisebbségi mikroközösségek hatása, kisebbségi kultúra továbbadása, stb.) befolyásolják. Vizsgálatomban három csoportot különítettem el a kisebbségi pedagógushallgatók körében: pedagóguspálya iránt elkötelezettek, modellkövetők, valamint örök diákok.

Mezoszinten a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet hallgatóinak szakválasztását vázoltam fel. Vizsgálatom eredményei szerint mezoszinten, azaz az erdélyi hallgatók körében a pedagógusképzés választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés és a tudásgyarapítás befolyásolja. Kiemelten mérvadó a hallgatók egy rétegére (Szatmár, Marosvásárhely) az anyanyelven való tanulás lehetősége és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzóereje. A regionalitás mellett a biztonságos modellkövetés és a tudós tanári attitűd is kirajzolódik a hallgatók körében, továbbá a gyermekkori álmot beteljesítő romantikus hallgatói attitűd. A dolgozó hallgatók (gyakorló pedagógusok) pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményes(ebb)ségben látják.

Mikroszinten a BBTE Szatmári Tagozatán pedagógusoklevelet szerzett diplomások, illetve a lekérdezés időszakában (2015 tavasza) aktív hallgatók szakválasztását próbáltam körvonalazni. Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés és a Szatmári Kihelyezett Tagozat választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés, az állás biztos keresettel és a tudásgyarapítás befolyásolja. A regionális kisebbségi egyetem vonzereje megmutatkozik mikroszinten, mivel a szatmári diákok és alumnusok számára fontos az anyanyelven való tanulás és a lakóhely közelsége.

A szatmári hallgatókra és az alumnusok egy rétegére a regionális kisebbségi hobbikerésés és pragmatizmus jellemző, illetve a romantikusság, vagyis a pedagóguslét mint gyermekkori álom beteljesülése. Továbbá kisebb arányban még az elkötelezett pedagógusok, örök diákok és modellkövetők csoportját is azonosítottam a szatmári alumnusok között.

A pedagógusképzési tanulási útvonal az esetek nagy részében tanítási útvonallá alakul az erdélyi hallgatók esetében.

A makroszintű vizsgálat eredményei szerint az erdélyi pedagógushallgatók 60%-a pedagógusként is képzei el a szakmai jövőjét. Alacsony a pályaelhagyás szándéka az erdélyi pedagógushallgatók körében (17%), ez azonos szinten van a vajdasági hallgatókéval, s jóval alacsonyabb, mint a kárpátaljai hallgatóké. Az erdélyi pedagógushallgatók nagyrésze állami iskolában képzei el pályafutását. Más kisebbségi társaikhoz képest szívesebben vállalnak munkát nemzeti kisebbségi iskolában. Az erdélyi hallgatókra is jellemző, akár többségi és kisebbségi társaikra, hogy nem szívesen vállalnának munkát roma tanulók, SNI- tanulók, illetve fogyatékkal élők iskolájában.

Mezoszinten is erőteljesen megjelenik a kisebbségi pedagógusi tanulási útvonal kisebbségi tanítási útvonallá válása. Az erdélyi pedagógushallgatók állami intézményekben és nemzeti kisebbségi intézményekben vállalnának szívesen munkát, anyanyelven tanítva. Mezoszinten az interjúk halványan azt is körvonalazták, hogy a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása az erőteljes anyanyelvi és kisebbségi identitástudaton túl a nyelvi korlát kompenzálása is lehet, hisz azok a hallgatók tanítanak csak anyanyelven, akik gyengébb államnyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Akik felsőfokon használják az államnyelvet, azok a többség nyelvén is dolgoznának pedagógusként pragmatikus indokok miatt, vagy pedig kihívásként tekintve a feladatra.

Mikroszinten a Szatmári Tagozat alumnusainak és végzős hallgatóinak többsége a pedagógusi tanítási útvonalat választotta, elsősorban Romániában kisebbségi oktatásban dolgozik, illetve tanulmányai befejeztével szándékszik dolgozni. Alacsony a külföldön munkát vállalók, illetve pályaelhagyók száma az általam megvizsgált alumnus mintában.

VI. Összegzés

Értekezésemben az erdélyi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalait szerettem volna körvonalazni összehasonlító szemléletben, illetve a romániai (magyar) pedagógusképzés rendszerét és kontextusát felvázolni. Az erdélyi régió pedagógusképzésével fontosnak láttam foglalkozni, hisz az elemzők szerint a pedagógusképzés kihat a Kárpát-medence társadalmának jövőjére (Pusztai – Ceglédi 2015: 10), vagyis kiemelten Erdély jövőjére is.

A vizsgálat időkeretének (2011–2016) meghatározásakor figyelembe vettem a pedagógusképzést érintő változásokat, illetve próbáltam beilleszteni a korábbi óvodapedagógus- és tanítóképzésre fókuszáló kutatások sorozatába (Barabási 2006, 2007, 2008; Szabó-Thalmeiner 2010; Márton 2015), olyan időkeretet lefedve, amelyet a korábbi vagy párhuzamosan zajló vizsgálatok nem térképeztek fel kimerítő részletességgel. A TESCEE II. 2014 és PADI 2015 adatbázisokból születtek a vizsgálódási területtel érintkező elemzések (Barabási 2015, Szabó-Thalmeiner 2017), illetve a 2014/2015-ös tanévben zajlott a saját vizsgálatommal nagyjából egyidőben Márton (2015) vizsgálata; e kutatások eredményeit is felhasználtam a saját következtetéseim ellenőrzésére.

A pedagógusképzést fókuszba helyező kutatásokat tanulmányozva azonosítottam egy intézményrendszer felőli megközelítést (Avram 2009; Barabási – Antal 2008; Barabási 2007; Birta-Székely 2007, 2012; Bumbuc 2009; Bura 2008; Iucu - Pănișoară 1999, 2000; Iucu 2004; Lăscoiu 2009; Niculescu 2001; Petrovici 2007; Péter 2004; Pusztai – Engler 2014; Șerbănescu 2009, 2011; Șerbănescu – Novak – Constantin 2013; Szabó K. A. 2006; Szabó L. T. 1998, 2009; Szabó-Thalmeiner 2007, 2009, 2010, 2017; Zgaga 2006, 2007); az intézményrendszer sajátosságait gyakran a képzésben érintett személyek szemszögéből felvillantva (Barabási 2006, 2008; Baranyai – Szabó-Thalmeiner 2009; Bocoș 2007; Birta-Székely 2007, 2012; Mandel 2006, 2007b, 2007c; Szabó-Thalmeiner 2007, 2009, 2010, 2017); illetve a pedagógusképzésben részt vevő **személyek** felőli megközelítést (Barabási 2009, 2015; Dusa 2014; Kovács 2014; Márkus 2015; Márton 2015; Sorbán – Nagy 2006; Șerbănescu – Novak – Constantin 2013; Szabó-Thalmeiner 2010, 2017).

Saját vizsgálatomban szerettem volna ezt a két nézőpontot összekovácsolni, egyetlen szemszöggé alakítani, ezért a romániai kisebbségi magyar pedagógusképzést intézményi és individuális dimenzióban egyaránt megvizsgáltam.

Intézményi dimenzió

A romániai kisebbségi pedagógusképzés intézményét makro-, mikro- és mezoszinten próbáltam megragadni. Célul tűztem ki feltérképezni, milyen változásokon ment keresztül a romániai (magyar) pedagógusképzési rendszer a 2011–2016-os időszakban, illetve a bolognai többlépcsős képzési rendszer bevezetése óta (1999), különös tekintettel az óvodapedagógus- és tanítóképzésre? Céljaim között szerepelt a romániai kisebbségi pedagógusképző rendszer megkülönböztető jegyeinek kiemelése a többségi rendszerhez képest. Továbbá azt is szerettem volna megállapítani, hogy a vizsgálat fókuszába kerülő intézetek – Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete, illetve annak Szatmári Kihelyezett Tagozata – regionális kisebbségi egyetemnek tekinthetők-e?

Az **intézményi dimenzió makroszintű** elemzésekor bemutattam a romániai pedagógusképzési rendszer főbb sajátosságait. Elemzésemet főként a pedagógusképzést szabályozó rendeletekre, jogszabályokra alapoztam. Rávilágítottam az egymásra épülő, illetve egymást átfedő képzésformákra. Például az óvodapedagógusok és tanítók képzése terén egymás mellett él az európai trendekhez illeszkedő egyetemi szintű képzés a romániai hagyományokban gyökerező/megkövülő középfokú képzéssel. Továbbá rávilágítottam a többségi román képzési rendszertől való függésre és szoros kapcsolódási pontokra, továbbá a kisebbségi tanulási útvonalak szűkösebb kínálatára, illetve a képzési rendszer és az egyéni elképzelések közötti esetleges diszkrepanciákra. Elemzésem során nyilvánvalóvá vált, hogy a kisebbségi pedagógusképzési rendszer a többségi képzési rendszerrel párhuzamosan folyamatos átalakuláson megy át, s a bolognai többlépcsős képzési rendszer bevezetése felgyorsította ezt a folyamatot, egyetemi szintűvé emelve az óvodapedagógus- és tanítóképzést.

Az 1/2011-es Oktatási Törvény egységes életpálya modell bevezetésével szerette volna egységesíteni a pedagógusképzést, s az európai trendekhez illeszteni, de az állandóan változó oktatáspolitikai kontextus a többlépcsős képzési modell folyamatos újraértelmezését eredményezte, s az újraértelmezésekben hezitálás, visszalépés, valamint erősödő központosítási törekvések figyelhetők meg. A pedagógusképzési rendszer alakulására a késleltetés és halasztás, látszólagos visszalépés is jellemző (három hónap után visszatérés a már felfüggesztett képzési modellre), a politikai konjunktúra bizonytalansága és határozatlansága erőteljesen rányomja bélyegét az oktatási rendszerre, s magára a pedagógusképzésre is.

Az **intézményi dimenzió mezoszintű** elemzésekor a PADI intézetére fókuszáltam, mint kisebbségi pedagógusképző intézményre.

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézete az 1/2011-es Oktatási Törvényben megjelenő lehetőségekre való gyors reakcióként alakult, a törvény által generált intézetalakulási folyamatok szerves részeként.

Az intézményi integráció elvére alapuló hálózatos szerkezetű intézetben az – amúgy szórványvárosnak minősülő – kolozsvári központ négy kihelyezett tagozatot fog össze az ország különböző kisebbséglakta régióiban, tömbmagyarságban (Székelyudvarhely, Kézdivásárhely), illetve kisebbségi területen (Marosvásárhely, Szatmárnémeti).

Ebben az „frissen alakult” intézetben előtérbe kerülnek a kisebbségi oktatás alulreprzentáltságát kompenzáló eljárások (Santiago et al 2008, idézi Salat 2012). A kolozsvári BBTE multikulturális egyetem a kisebbségek által lakott térségekben is működtet óvodapedagógusi és tanítói kihelyezett képzéseket (Kézdivásárhely, Székelyudvarhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti), továbbá működteti a távoktatást is kompenzáló eljárásként (Kolozsváron, Székelyudvarhelyen és részben Szatmárnémetiben). A kompenzáló pénzügyi eljárások közül pedig a kétszeres fejkvóta jelenik meg az intézet kisebbségi hallgatói esetében. Ezekkel az alulreprzentáltságot kompenzáló eljárásokkal a PADI hozzájárul a régióbeli kisebbségek felzárkóztatásához, a helyi és régióbeli értelmiségi elit kiműveléséhez, illetve kivédi az asszimilációs folyamatokat, lehetőséget teremtve a tisztán kisebbségi tanulási útvonalakra.

Vezetői, oktatói és hallgatói hármastükörben a PADI-ról a következő kép rajzolódott ki:

Veszélyforrást a humán erőforrások által generált veszélyek jelentenek: az enyhén csökkenő létszámú oktatótestület, a hallgatói demográfiai apály, illetve a beiskolázási keretek csak félig betöltése. Az intézetalakulás nyelvi autonómiát hozott az intézmény és a tagok számára; ám a kihelyezett tagozatok veszítettek döntési autonómiájukból, mivel megindult egy erőteljesebb centralizálási folyamat a kolozsvári központ irányából.

Az intézetalakulásban a regionális kisebbségi egyetemekre jellemző (Kozma 2005) helyi, alulról jövő kezdeményezés találkozott össze a multikulturális egyetem kisebbségi oktatás alulreprzentáltságát kompenzáló eljárásaival, illetve az oktatási

törvény bevezetése által felismert és gyorsan felhasznált lehetőséggel. A regionális kisebbségi egyetem gondolatát erősíti a hallgatók számára felkínált képzési paletta, hiszen az intézet a lakóhelyükhöz közel kínálja a régió fiataljai számára anyanyelven való továbbtanulási lehetőséget.

A PADI szerepét az oktatók egy erős pedagógusképzési és –továbbképzési központban látják, illetve a kisebbségi oktatás színvonalának emelésében; számos oktató ugyanakkor a kisebbségi felsőoktatás felzárkóztató szerepére fókuszál, illetve asszimilációt elkerülő szerepére. A hallgatói tükrében egy olyan regionális intézet képe rajzolódik ki, amely megfelelő szintű képzést nyújt; az intézet hallgatói elégedettek a képzés színvonalával, nagyobb mértékben az elméleti képzéssel.

Az intézményi dimenzió mikroszintű elemzésekor a PADI egyik kihelyezett tagozatára, a Szatmári Kihelyezett Tagozat óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakjára fókuszáltam, mint regionális pedagógusképző intézményre.

A Szatmári Kihelyezett Tagozat egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzést biztosít elsősorban a megye, másodsorban a régió (Máramaros, Szilágy megye) számára. A pedagógusképzés tanterve és tartalma azonos a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet többi tagozatáéval. A többi tagozattal azonos tantervű és tartalmú képzésnek azonban sajátos arculata van a Szatmári Tagozaton, amelyet a helyi és regionális sajátosságok, a hallgatói merítési bázis és az oktatótestület határoz meg.

A Szatmári Kihelyezett Tagozat egy regionális pedagógusképző intézmény, kis létszámú oktatói gárdával, s elég alacsony létszámú hallgatói csoporttal, mely csökkenő tendenciát mutat a vizsgálat időszakában. A tagozat sajátos jegyei közé tartozik az alumnusok által kiemelt családi környezet és barátságos, hallgatóközpontú légkör. A szegényesebb tárgyi felszereltséget kompenzálják a személyi feltételek, a lelkes és felkészült oktatógárda.

Mind az alumnusok, mind a 2015-ös végzős hallgatók elégedettek a tagozat által nyújtott képzés színvonalával, az elméleti képzéssel picit nagyobb mértékben, mint a gyakorlatival. A képzés színvonala hozzájárult ahhoz, hogy azonosulhassanak pedagógusi szerepükkel, s felkészültnek érezhessék magukat a pedagógusi szakmájukra/hivatásukra.

A Szatmári Kihelyezett Tagozattal szembeni elköteleződés mutatója, hogy a (volt és jelenlegi) hallgatók nagy többsége a BBTE-n folytatná tanulmányait (más BA vagy MA képzésen), s kiemelten ebben a regionális intézményben.

Az intézményi dimenzió vizsgálatakor megfogalmazott kutatási kérdéseimre a következő válaszokat találtam:

(A1) Azt vizsgálva, hogy milyen változásokon ment keresztül a romániai (magyar) pedagógusképzési rendszer a 2011 – 2016-os időszakban, különös tekintettel az óvodapedagógus- és tanítóképzésre; egy dinamikus, állandó változásban lévő, de a gyakori változások miatt kissé kusza pedagógusképzési rendszer körvonalazódott. Ugyanis makroszinten a képzési rendszer folyamatos változását követhetem nyomon, az európai trendekhez való igazodás szándékát; viszont a reformfolyamatok megtorpanó, hezitáló jellegével is szembesülhettem, a „két lépés előre, egy lépés hátra” stratégiával (Miroiu – Florian 2015: 30, 31–32). A reformattitúd és a konzerváló attitúd, illetve az oszcilláció a két attitúd között (Miroiu – Florian 2015: 26–27) folyamatosan nyomon követhető a pedagógusképzési rendszer változásaiban.

Az egységes pedagógusképző modell (3 év BA + 2 év MA + 1 év gyakornoki idő), vagyis hogy ugyanolyan képzési szintet nyerjen az oktatási rendszer különböző szintjein oktató pedagógus, s ezzel eltörlődjék a társadalmi megkülönböztetés az egyes pedagóguskategóriák között, már három hónap után megrekedt, s kiújult a szakadék a képzési modellek között. Óvodapedagógus- és tanítóképzés terén a párhuzamos képzési modell maradt meg a 4 éves középfokú vagy a 3 éves egyetemi szintű oktatás formájában; míg a tanárok esetén a követő képzési modellre tértek vissza, vagyis az I. szintű pedagógiai modulra gimnáziumi oktatás esetén, valamint az I. és II. szintű pedagógiai modulra, valamint MA fokozatra líceumi, posztliceális vagy egyetemi szinten való oktatás esetében.

(A2) A romániai kisebbségi pedagógusképző rendszer megkülönböztető jegyeinek azonosítása során megállapítottam, hogy a romániai kisebbségi pedagógusképzési rendszer a többségi román képzési rendszer alrendszerét képezi, ugyanolyan mereven szabályozott a képzési intézményeket, képzési programokat és tantervet illetően, mint a többségi képzési rendszer, a hivatalos különbséget csak a képzési program tannyelve jelenti. Csupán az individuális dimenzióban adhat többletet a kisebbségi pedagógusképzés, illetve formálhat sajátos arculatot, a helyi adottságok, az oktatók és a hallgatók révén.

A kisebbségi magyar pedagóguskínálat elég szűkös, mindössze nyolc egyetemen lehet tanári oklevelet szerezni magyar nyelven. Óvodapedagógusi és tanítói egyetemi szintű oklevelet magyar nyelven pedig három egyetem (Babeş–Bolyai

Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad) hat helyszínén (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely, Nagyvárad), illetve a Károli Gáspár Egyetem erdélyi kihelyezett tagozatán, Marosvásárhelyen. Óvodapedagógusi és tanítói középfokú oklevelet magyar nyelven hét erdélyi városban lehet továbbá megszerezni.

(A3) Azt elemezve, hogy a vizsgált pedagógusképző intézmények regionális kisebbségi egyetemnek tekinthetők-e, arra a következtetésre jutottam, hogy a BBTE Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete, illetve ennek Szatmári Kihelyezett Tagozata intézményi koncepciójában a kisebbségi oktatás alulreprezentáltságát kompenzáló eljárások követhetők nyomon: kihelyezett tagozatok működtetése a kisebbségek által lakott térségekben, lehetővé téve az anyanyelven való továbbtanulás lehetőségét a régióbeli fiataloknak a lakóhelyükön vagy lakóhelyükhöz közel, erősítve ezáltal a regionális egyetem gondolatát. A pedagógushallgatók jelentős rétege a lakóhelyhez közeli anyanyelven való tanulás lehetősége miatt választja a PADI-t, illetve a Szatmári Kihelyezett Tagozatot. Mind a PADI, mind a Szatmári Kihelyezett Tagozat alakulásában nyomon követhetők az alulról jövő kezdeményezések, illetve a változásmenedzserek.

Az azonos tantervű és tartalmú képzések az egységesítő törekvések ellenére sajátos arculatot öltenek a PADI-ban, annak kihelyezett tagozatain, így a vizsgált Szatmári Tagozaton is. A sajátos arculatot az individuális tényezők befolyásolják elsősorban (hallgatók és oktatótestület), illetve a társadalmi-regionális tényezők.

Individuális dimenzió

Az individuális **dimenzió** vizsgálatakor célul tűztem ki bemutatni, kik a kisebbségi magyar pedagógusjelöltek, kiemelten az erdélyiek; milyenek a pedagógusjelöltek kisebbségi tanulási útvonalai, kiemelten a PADI-s és szatmári útvonalak. Céljaim között szerepelt annak feltárása is, hogy milyen tényezők befolyásolják a kisebbségi tanulási útvonalak választását, s ennek függvényében milyen hallgatói orientációs típusok rajzolódnak ki? Továbbá, hogy a pedagógushallgatói kisebbségi tanulási útvonalak hogyan és milyen mértékben válnak kisebbségi tanítási útvonalakká?

Az individuális dimenzió makroszintű elemzésekor a többségi magyar és kisebbségi magyar pedagógushallgatók tanulási útvonalainak főbb jellemzőit próbáltam meg körvonalazni. A többségi hallgatók esetében a tisztán többségi tanulási útvonalak

rajzolódott ki, a kisebbségi hallgatók esetében pedig a tisztán kisebbségi tanulási útvonalak. Ám a kisebbségi hallgatók körében megjelentek a váltó tanulási útvonalak is, mégpedig a kései kisebbségcentrikus váltó útvonal. Az asszimiláció perspektívájával jellemezhető váltó útvonalat nem tudtam igazolni a választott mintán.

A pedagógusképzési tanulási útvonal az esetek nagy részében tanítási útvonallá alakul, mind a többségi, mind a kisebbségi hallgatók esetében. A kárpátaljai alminta részben eltér a többi kisebbségi csoporttól, itt alacsonyabb a pedagógusképző kisebbségi tanulási útvonal tanítási útvonallá való átalakulásának valószínűsége. Az erdélyi hallgatók esetében nagy a valószínűsége ennek.

Az etnikai hovatartozás mint erőteljesen meghatározó tényező jelentkezik; a többségi és kisebbségi pedagógusjelöltek csoportjai között szignifikáns különbségek mutathatók ki a tanulási útvonalak sajátosságait illetően, az elköteleződés függvényében: a többségi hallgatók modellkövetőbbek és elkötelezettebbek a pedagóguspálya iránt, a kisebbségi hallgatók a kisebbségi oktatás iránt. A kisebbségi alminták közül a kárpátaljai minta más sajátosságokat mutat, mint az erdélyi és vajdasági alminta a pedagógusszak választásától a pályán való maradás szándékáig, viszont ezeket az eltéréseket az etnikai hovatartozáson kívül a háttérváltozók is befolyásolják (nem, szülők iskolai végzettsége, pedagógusmodellek).

Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés választását a pedagóguspálya iránti elköteleződés, s kevésbé a „kisebbségi” tényezők (kisebbségi mikroközösségek hatása, kisebbségi kultúra továbbadása, stb.) befolyásolják. A kisebbségi pedagógusjelölteket három csoportba soroltam a vizsgálat eredményei alapján: pedagóguspálya iránt elkötelezettek, modellkövetők, valamint örök diákok.

Az erdélyi pedagógushallgatókra fókuszálva a makroszintű elemzésekkor, megállapítottam, hogy ezek az erdélyi pedagógushallgatók első diplomások lesznek a családjukban. Az erdélyi pedagógushallgatóknak nem igazán vannak pedagógusmodelljeik, néhány anyai pedagógusmodell rajzolódik ki, de a családi modell hatása gyengébb. Eddigi tanulási útvonalaikat illetően – más kisebbségi társaikhoz képest – magasabb az állam nyelvén végzett tanulmányok száma, s kirajzolódnak a többségről a kisebbségire váltó tanulási útvonalak.

Az erdélyi hallgatókat a szívesen végzett tevékenység, az elhivatottság a nevelés iránt, valamint a tudásgyarapítás befolyásolta elsősorban, s legkevésbé a behatárolt lehetőségek, a munkába állás kitolása, illetve a bejutás könnyebbége.

Az elhivatott pedagógus kategóriájába sorolhatók leginkább a megkérdezett erdélyiek. A pályapresztízst viszont a legalacsonyabbnak ítélik kisebbségi társaik közül. A pályaelköteleződést erősíti, hogy ténylegesen pedagógusképző szakra akartak jelentkezni első opcióként. Alacsony a pályaelhagyás szándéka az erdélyi pedagógushallgatók körében, ez azonos szinten van a vajdasági hallgatókéval, s jóval alacsonyabb, mint a kárpátaljai hallgatóké. Az erdélyi pedagógushallgatók nagyrésze állami iskolában képzelel el pályafutását. Más kisebbségi társaikhoz képest szívesebben vállalnának munkát nemzeti kisebbségi iskolában.

Rájuk is jellemző, akár többségi és kisebbségi társaikra, hogy nem szívesen dolgoznának roma tanulókkal, SNI tanulókkal, illetve fogyatékkal élők iskolájában.

Az individuális **dimenzió mezoszintű** elemzésekor a PADI-s erdélyi pedagógushallgatók főbb jellemzőit próbáltam körvonalazni, s ezáltal a tanulási útvonalaik főbb regionális sajátosságait kiemelni. A hallgatók sajátos arculatot mutatnak képzésforma és képzési helyszín (tagozat) függvényében. A PADI hallgatóinak nagy része első diplomás lesz a családjában (főként a kézdivásárhelyi hallgatók), így a családi modell hatása kevésbé erőteljesen domborodik ki a tanulási útvonalakban. A kézdivásárhelyi és szatmári alminta részben eltér a többi csoporttól a pedagógusszak választásától a tanítás nyelvén át a pályán való maradás szándékáig, viszont ezeket az eltéréseket a képzési helyszínen kívül más háttérváltozók is befolyásolják.

Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés és a tudásgyarapítás befolyásolja. Kiemelten mérvadó a hallgatók egy rétegére (Szatmár, Marosvásárhely) az anyanyelven való tanulás lehetősége és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzóereje. A regionalitás mellett a biztonságos modellkövetés, a pragmatizmus és a tudós tanári attitűd is kirajzolódik a hallgatók körében, továbbá a gyermekkori álmot beteljesítő romantikus hallgatói attitűd.

Az interjúk árnyalták a kérdőíves lekérdezés adatait. Kirajolták a romantikus pedagógusjelöltek csoportját, akik gyermekkori álmot megvalósulásaként tekintenek a pedagóguslétre. A gyakorló pedagógusok pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményes(ebb)ségben látják.

A hallgatók óvodától a mesterképzésig az anyanyelvi tanulási útvonalakat választották. A hallgatók egy rétege magasán kvalifikált (lesz) a pedagógusi szakmájára, mert a jelenlegi pedagógusképzési tanulási útvonala a középiskolai

pedagógusképzési útvonal folytatása. A hallgatók nagy része folytatná pedagógusi tanulmányait MA fokozaton is, viszont e tervezett továbbtanulási útvonalak egy része meg fog rekedni a képzési kínálat szűkössége miatt, mivel a regionális tagozatokon nincs lehetőség mesteri képzés elvégzésére.

Az interjúk halványan arra is utaltak, hogy a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása az erőteljes anyanyelvi és kisebbségi identitástudaton túl a nyelvi korlát kompenzálása is lehet, hisz azok a hallgatók tanítanak csak anyanyelven, akik gyengébb államnyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Akik felsőfokon használják az államnyelvet, azok a többség nyelvén is dolgoznának pedagógusként pragmatikus indokok miatt, vagy pedig kihívásként tekintve a feladatra.

Az individuális **dimenzió mikroszintű** elemzésekor a Szatmári Kihelyezett Tagozaton tanuló, illetve már pedagógusoklevelet szerzett diplomások főbb jellemzőit próbáltam körvonalazni, s ezáltal a kisebbségi pedagógusképzés és pedagógusképző intézmény főbb vonásait kiemelni. A Szatmári Kihelyezett Tagozat diplomásai és jelenlegi hallgatói főként nők, a nagy részük első diplomás lesz a családjában. A többségük a pedagógusi tanítási útvonalat választotta, elsősorban Romániában kisebbségi oktatásban dolgozik, illetve tanulmányai befejeztével szándékszik dolgozni. Alacsony a külföldön munkát vállalók, illetve pályaelhagyók száma az általam megvizsgált alumnus mintában. A diplomások elkötelezettek képző intézményükkel szemben, s jobbnak ítélik meg a pedagóguspálya presztízsét a még tanulmányaikat folytató hallgatókhoz viszonyítva.

Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés és a Szatmári Kihelyezett Tagozat választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés, az állás biztos keresettel és a tudásgyarapítás befolyásolja. Kiemelten mérvadó a szatmári diplomások és hallgatók egy rétegére az anyanyelven való tanulás fontossága és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzóereje.

A szatmári hallgatókat a regionális kisebbségi hobbikeresők és pragmatisták kategóriájába soroltam, az alumnusokra is jellemző a regionális kisebbségi és a pragmatista/presztízorientált attitűd, e két kategória mellett még az elkötelezett pedagógusok, örök diákok és modellkövetők is megtalálhatók a szatmári alumnusok között.

Az individuális dimenzió vizsgálatakor megfogalmazott kutatási kérdéseimre a következő válaszokat sikerült megfogalmaznom:

(B1) Az erdélyi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalainak sajátos jegyeit keresve más kisebbségi, illetve többségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalaihoz képest, arra a következtetésre jutottam, hogy az erdélyi magyar pedagógushallgatók sajátos arculatot mutatnak kisebbségi csoport, képzésforma és képzési helyszín (tagozat) függvényében. Az etnikai hovatartozás befolyásolja a tanulási útvonalak sajátosságait, a többségi és kisebbségi pedagógusjelöltekkel más-más jellemzőkkel bírnak, ugyanakkor a kisebbségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalai is különböznek (vö. erdélyi, vajdasági, kárpátaljai sajátosságok), továbbá az erdélyi hallgatók is regionális sajátosságokat mutatnak tagozatonként.

Mind a makro-, mind a mezo-, mind a mikroszintű vizsgálat szerint az erdélyi pedagógushallgatók főként nők, nagy részük első diplomás lesz a családjában (főként a kézdivásárhelyi hallgatók), így a családi modell hatása kevésbé erőteljesen domborodik ki a tanulási útvonalakban, alacsony a pedagógusszakma áthagyományozódásának mértéke. Márton (2015:18) kifejezését parafrázálva, az általam vizsgált erdélyi pedagógushallgatók elsőgenerációs értelmiségiek és elsőgenerációs pedagógusok lesznek.

A kézdivásárhelyi és szatmári alminta részben eltér a többi csoporttól a pedagógusszak választásától a tanítás nyelvén át a pályán való maradás szándékáig, viszont ezeket az eltéréseket a képzési helyszínen kívül más háttérváltozók is befolyásolják.

Az etnikai hovatartozáson kívül a társadalmi-politikai kontextus is befolyásolja a tanulási útvonalak sajátosságait, elsősorban az iskolaszervezet. A hallgatók egy rétege lakóhelyéhez közel szeretne anyanyelven tanulni, ezért választja a pedagógusképzést vagy az adott képző intézményt. Kisebb mértékben a családi háttér is befolyásoló tényező (pl. óvodai tannyelv választás), ám a családi modellkövető attitűd kezd háttérbe szorulni.

(B2) A PADI-s, illetve szatmári tanulási útvonalak sajátos jegyeit keresve több megkülönböztető jegyet határoltam el. A kisebbségi magyar pedagógusjelölteket bemutató vizsgálataim rávilágítottak arra, hogy a kisebbségi pedagógushallgatók többsége tisztán kisebbségi útvonalat választja, mind makro-, mind mezo-, mind mikroszinten. Az óvodai oktatási szinten gyakoribb az államnyelv, mint tannyelv megjelenése.

A makroszintű vizsgálatok szerint az erdélyi pedagógushallgatók körében – más kisebbségi társaikhoz képest – enyhén magasabb az állam nyelvén végzett előző tanulmányok száma, s kirajzolódnak a többségiről a kisebbségre váltó tanulási útvonalak. A pályapresztízst a legalacsonyabbnak ítélik kisebbségi társaik közül. A pályaelköteleződést erősíti, hogy ténylegesen pedagógusképző szakra akartak jelentkezni első opcióként.

A mezoszintű vizsgálatok csak tisztán kisebbségi tanulási útvonalmintázatokat rajzoltak meg óvodától a mesterképzésig. A hallgatók egy rétege magasan kvalifikált (lesz) a pedagógusi szakmájára, mert a jelenlegi pedagógusképzési tanulási útvonala a középiskolai pedagógusképzési útvonal folytatása. A hallgatók nagy része folytatná pedagógusi tanulmányait MA fokozaton is, viszont e tervezett továbbtanulási útvonalak egy része meg fog rekedni a képzési kínálat szűkössége miatt, mivel a regionális tagozatokon nincs vagy szűkösebb a lehetőség a mesteri képzés elvégzésére.

A mikroszintű vizsgálatokból több váltó tanulási útvonal rajzolódott ki. A Szatmári Kihelyezett Tagozat hallgatói és alumnusai az óvodai oktatás szintjén nem anyanyelvi oktatásban részesültek, hanem az állam nyelvén, vagy német nyelven. E tény részben a család hatását domborítja ki a döntési helyzetekben (Bukodi 1998), hisz óvodáskorban a tannyelv választás döntését egyértelműen a család hozza, részben a társadalmi-regionális sajátosságok hatását.

A Szatmári Tagozaton oklevelet szerzők is magasan kvalifikáltak a pedagógusi szakmára, hisz az alumnusok majdnem fele már rendelkezett tanulmányai idején pedagógusi oklevéllel. Ez a pragmatista orientációs irányvonalat erősíti, a „papír” mint motiváló tényező erőteljesen kidomborodik. Mikroszinten is erőteljesen kidomborodik az élethosszig tartó tanulás igénye, a szatmári alumnusok körében kiemelt a tanulási útvonalak további elágazása, vagyis továbbtanulás szándéka vagy egy másik alapképzésben, vagy MA szakon, számottevően alacsonyabb azoknak a száma, akik lezártak tekintik tanulási útvonalukat a jelenlegi diákokhoz képest.

(B3) A pedagógushallgatók orientációs tipológiáját megalkotva a kisebbségi tanulási útvonalak választását befolyásoló tényezők függvényében, azt tapasztaltam, hogy a makro-, mezo- és mikroszintű vizsgálatokból hasonló kép rajzolódik ki a hallgatói tipológiát illetően a 66. táblázatból¹³⁰:

¹³⁰ Értekezésem e fejezetében felhasználtam egy korábbi tanulmányom részleteit (Stark 2018).

66. táblázat: Hallgatói orientációs típusok összehasonlítása (Forrás: saját szerkesztés)

SM Alumni 2016, PADI – SM 2015 Mikroszint	PADI 2015 Mezoszint	TESCEE II 2014. Makroszint	TESCEE I 2014. Dusa 2014	Aranymetszés Papp – Csata 2013a,b
Örök diák	Elkötelezett diák	Örök diák	Örök diák	Parkoló, rövid távú opportunizmus
Elkötelezett pedagógus		Elhivatott pedagógus	Elkötelezett pedagógus	Szakmai elhivatottság
Modellkövető	Biztonságos modellkövető	Példakövető	Modellkövető	Megfelelés kényszer
-		Biztonságkereső	-	-
Pragmatista/ presztízorientált	Pragmatista	-	-	Hosszú távú opportunizmus
-	Tudós tanár	-	-	-
Regionális kisebbségi	Regionális kisebbségi hobbikereső	-	-	-

Makroszinten a kisebbségi magyar pedagógushallgatók szakválasztási indítékait körvonalaztam, erdélyi, kárpátaljai és vajdasági hallgatókat vizsgálva. Vizsgálatom eredményei szerint makroszinten a pedagógusképzés választását a pedagóguspálya iránti elköteleződés, s kevésbé a „kisebbségi” tényezők (kisebbségi mikroközösségek hatása, kisebbségi kultúra továbbadása, stb.) befolyásolják. Vizsgálatomban három csoportot különítettem el a kisebbségi pedagógushallgatók körében: pedagóguspálya iránt elkötelezettek, modellkövetők, valamint örök diákok.

Mezoszinten a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet hallgatóinak szakválasztását vázoltam fel. Vizsgálatom eredményei szerint mezoszinten, azaz az erdélyi hallgatók körében a pedagógusképzés választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés és a tudásgyarapítás befolyásolja. Kiemelten mérvadó a hallgatók egy rétegére (Szatmár, Marosvásárhely) az anyanyelven való tanulás lehetősége és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzóereje. A regionalitás mellett a biztonságos modellkövetés és a tudós tanári attitűd is kirajzolódik a hallgatók körében, továbbá a gyermekkori álmot beteljesítő romantikus hallgatói attitűd. A dolgozó hallgatók (gyakorló pedagógusok) pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményes(ebb)ségben látják.

Mikroszinten a BBTE Szatmári Tagozatán pedagógusoklevelet szerzett diplomások, illetve a lekérdezés időszakában (2015 tavasza) aktív hallgatók

szakválasztását próbáltam körvonalazni. Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusképzés és a Szatmári Kihelyezett Tagozat választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés, az állás biztos keresettel és a tudásgyarapítás befolyásolja. A regionális kisebbségi egyetem vonzereje megmutatkozik mikroszinten, mivel a szatmári diákok és alumnusok számára fontos az anyanyelven való tanulás és a lakóhely közelsége.

A szatmári hallgatókra és az alumnusok egy rétegére a regionális kisebbségi hobbikeresés és pragmatizmus jellemző, illetve a romantikusság, vagyis a pedagóguslét mint gyermekkori álmot beteljesülése. Továbbá kisebb arányban még az elkötelezett pedagógusok, örök diákok és modellkövetők csoportját is azonosítottam a szatmári alumnusok között.

A vizsgálatok rámutattak arra, hogy az elhivatottság megjelenik mozgatórugóként a (leendő) pedagógusok körében. A szimbolikus identitásképző jelleg tehát erőteljesen kidomborodik.

Vizsgálataimban kidomborított hallgatói típusok részben hasonlóságot mutatnak más hallgatók körében végzett vizsgálatok eredményeivel (Dusa 2014; Papp – Csata 2013a, 2013 b).

A TESCEE I.2014-es lekérdezés adatbázisából kialakított négy hallgatói csoportból három megegyezik a saját makroszintű vizsgálatommal (Dusa 2014: 78-84): az örök diák, az elkötelezett/elhivatott pedagógus, valamint a modellkövető/példakövető azonos, a Dusa által meghatározott biztonságot kereső pedig az én vizsgálatomban beépül az elkötelezett pedagógus kategóriájába.

A doktorandusz életpálya vizsgálatkor kialakított hallgatói csoportok is hasonlóságot mutatnak az elemzésemmel (Papp – Csata 2013a: 27): a szakmai elhivatottság kategóriájával azonosíthatom az elkötelezett pedagógust, az örök diák megfeleltethető a rövid távú opportunistának, míg a modellkövető a megfelelési kényszert mutatóval. A hosszú távú opportunistát az én vizsgálatomban beépül az elkötelezett pedagógus jellemzői közé.

A TESCEE I. és II. 2014 lekérdezés, illetve az Aranymetszés adatbázisából kialakított hallgatói csoportokkal az elkötelezett diák és a biztonságos modellkövető mutat hasonlóságot, a pragmatista/pesztízorientált a hosszútávú opportunistával azonosítható. A mezoszintű elemzésekből kidomborodó tudós tanár, s a leginkább jellemző regionális kisebbségi hobbikereső, illetve az interjúkból kirajzolódó romantikus attitűd PADI-s sajátosságként azonosítható.

Míg a TESCEE II.2014 adatbázisból (makroszint) nem rajzolódik ki a regionális kisebbségi hallgató típusa, a PADI 2015 (mezoszint) és Szatmár Alumni 2016 (mikroszint) adatbázisokban már hangsúlyosan megjelenik a regionális kisebbségi pedagógus típusa, aki a lakóhelye közelében az államnyelven szeretne tanulni.

(B4) Arra a kérdésre keresve a választ, hogy a pedagógushallgatók kisebbségi tanulási útvonalai hogyan és milyen mértékben válnak kisebbségi tanítási útvonalakká, megállapítottam, hogy a pedagógusképzési kisebbségi tanulási útvonalak az esetek többségében tanítási útvonallá válnak, s jelentős számban a kisebbségi oktatás keretein belül. Ez részben elköteleződést jelent a kisebbségi lét és kisebbségi oktatás iránt (szimbolikus identitásképző funkció), viszont részben a nyelvi korlát is befolyásolja.

A makroszintű vizsgálat eredményei szerint az erdélyi pedagógushallgatók majdnem kétharmada pedagógusként is képzeli el a szakmai jövőjét. Alacsony a pályaelhagyás szándéka az erdélyi pedagógushallgatók körében, akárcsak a vajdasági hallgatók körében, s jóval alacsonyabb, mint a kárpátaljai hallgatóknál. Az erdélyi pedagógushallgatók nagyrésze állami iskolában képzeli el pályafutását. Más kisebbségi társaikhoz képest szívesebben vállalnak munkát nemzeti kisebbségi iskolában. Az erdélyi hallgatókra is jellemző, akár többségi és kisebbségi társaikra, hogy nem szívesen vállalnának munkát roma tanulók, SNI- tanulók, illetve fogyatékkal élők iskolájában.

Mezoszinten is erőteljesen megjelenik a kisebbségi pedagógusi tanulási útvonal kisebbségi tanítási útvonallá válása. Az erdélyi pedagógushallgatók állami intézményekben és nemzeti kisebbségi intézményekben vállalnának szívesen munkát, anyanyelven tanítva. Mezoszinten az interjúk halványan azt is körvonalazták, hogy a kisebbségi tanítási útvonal felvállalása az erőteljes anyanyelvi és kisebbségi identitástudaton túl a nyelvi korlát kompenzálása is lehet, hisz azok a hallgatók tanítanának csak anyanyelven, akik gyengébb államnyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Akik felsőfokon használják az államnyelvet, azok a többség nyelvén is dolgoznának pedagógusként pragmatikus indokok miatt, vagy pedig kihívásként tekintve a feladatra.

Mikroszinten a Szatmári Tagozat alumnusainak és végzős hallgatóinak többsége a pedagógusi tanítási útvonalat választotta, elsősorban Romániában kisebbségi oktatásban dolgozik, illetve tanulmányai befejeztével szándékszik dolgozni. Alacsony a

külföldön munkát vállalók, illetve pályaelhagyók száma az általam megvizsgált alumnus mintában.

Értelmezési keret

A pedagógusképzést a kisebbségi oktatás magyarázó tényezőjeként közelítettem meg, a kisebbségi tanulási útvonalak (Papp 2012a) nézőpontjából helyeztem górcső alá, szem előtt tartva, hogy a pedagógusképzés a helyi közösségek értelmiségi elitjének kiművelésében játszik szerepet. Értelmezési keretembe a regionális egyetemet is bevontam (Kozma 2005).

A kutatási kérdések megválaszolásából nyilvánvalóvá vált, hogy a tanulási útvonalak megfelelő értelmezési keretként szolgáltak vizsgálatom számára, a pedagógusképzést mint sajátos kisebbségi tanulási útvonalat azonosítottam be. A pedagógushallgatók nagy része tisztán kisebbségi tanulási útvonalat járt be, mely a pedagógusképzésben csúcsonodott ki; de az élethosszig tartó tanulás elve alapján ezek a tanulási útvonalak folytatódhatnak. A többségiről a kisebbségire váltó tanulási útvonalak is azonosítani tudtam, mert az óvodai oktatási szinten a vizsgálatban részt vevő személyek közül vagy az állam nyelvén, vagy más kisebbségi nyelven tanultak, megerősítve Boudon (1974) döntési elméletét, miszerint a tanulási útvonalak elágazásaiban a döntési helyzetekben a családnak döntő szerepe van. Az értelmezési keretemben a beazonosított kisebbségi tanulási útvonalak tanítási útvonalakká váltak.

A regionális kisebbségi egyetem gondolata is igazolást nyert, a vizsgált intézmények magukon hordozzák a regionális egyetem főbb ismérveit, a kisebbségi oktatás alulreprezentáltságát kompenzáló eljárások révén; illetve ama tény révén, hogy a pedagógushallgatók jelentős része a lakóhelyéhez közel szeretne anyanyelvén tanulni egy magasabb presztízsű intézményben.

Hivatkozott irodalom

- Avram, Florea (2009): Aspecte ale profesionalizării procesului de formare inițială a personalului didactic prin practica pedagogică. *Revista de Cercetare în Științe ale Educației Timișoara*. <http://www.rcsedu.info>. Utolsó látogatás: 2018. 05. 25.
- Barabási Tünde – Antal Sándor (2008): Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. Adottságok – korlátok – lehetőségek. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 9 (2). 151–181. oldal
- Barabási Tünde (2006): *Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és romániai tanítóképzési rendszerben*. PhD értekezés. Kézirat. <http://ganymedes.lib.unideb.hu:8080/dea/handle/2437/79301>. Utolsó látogatás: 2018. 05. 25.
- Barabási Tünde (2007): A romániai magyar tanítóképzés kerete és tartalma az Európai Felsőoktatási Térben. In: Kiss Endre – Buda András (szerk): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvtár V. Kötete. 83–119. oldal
- Barabási Tünde (2008): *A tanítói tudás összetevői és fejlesztésük. Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és romániai magyar tanítóképzési rendszerben*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Barabási Tünde (2009): Érdemes tanítóként továbbtanulni Romániában? Avagy a tanítók a felső és felnőttoktatási rendszerben. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 10 (1). 15–26. oldal
- Barabási Tünde (2014): Tanítók és a mesteri képzés kihívásai. In: Stark Gabriella – Baranyai Tünde – Szabó-Thalmeiner Noémi – Végh Balázs Béla (szerk.): *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései*. Csíkszereda, Státus Kiadó. 32–41. oldal
- Barabási Tünde (2015): Pedagógusjelöltek tanulási jellemzői és a tanítás perspektívái. In: Pusztai Gabriella, Ceglédi Timea (szerk): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad, Partium Könyvkiadó – Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 288–300. oldal
- Barabási Tünde – Péter Lilla (2014): A román oktatási rendszer felépítése, szerkezete és tartalmi változások az elmúlt 25 évben. *Katolikus pedagógia*, 3 (3-4). 25–35. oldal
- Baranyai Tünde – Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): Kiegészítő képzés a Babeș–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara szatmárnémeti

- tagozatának óvó-tanítóképző szakán. In: Bura László (szerk.): *Sodrásban 1999-2009*. Csíkszereda, Státus Kiadó. 73–81. oldal
- Barber, Michael – Mourshed, Mona (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* New-York, McKinsey & Company.
- Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (2008): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet, Gondolat Kiadó.
- Bárdi Nándor – Fedinec Csilla – Szarka László (2011): *Minority Hungarian Communities in the Twentieth Century*. Columbia University Press.
- Bárdi Nándor (2004): *Tény és való. A budapesti kormányzatok és a határon túli magyarság kapcsolattörténete*. Pozsony, Kalligram Kiadó.
- Bălteanu, Lavinia Elena (2015): Caracteristici ale procesului educațional din domeniul primar și gimnazial. *Romanian Statistical Review*, Supliment nr. 12. pp. 84–87.
- Birta-Székely Noémi (2007): *A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában*. PhD disszertáció, Budapest, ELTE PPK. http://ppkteszt.elte.hu/file/phd_2008_birta_szekely_noemi.pdf. Utolsó látogatás: 2018.05.05.
- Birta-Székely Noémi (2012): *A tanárképzés fejlődési irányai a 21. század kezdetén*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- Bíró A. Zoltán (1995): Stratégiai javaslatok a székelyföldi főiskolai szintű szerkezet kialakításához. In: Túros Endre (szerk.): *Változásban? Elemzések a romániai magyar társadalomról*. Csíkszereda, Pro-Print Könyvkiadó. 93–104. oldal
- Bocoș, Mușata (2007): Teachers' and students' perception about the curriculum of the pedagogic disciplines – The results of a practical investigation. *Educatia 21*, Nr.5. http://educatia21.reviste.ubbcluj.ro/#xl_xr_page_nr5_2007. Utolsó látogatás: 2018.05.05.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York, Wiley.
- Bukodi Erzsébet (1998): *Women's occupational career mobility and family formation: The case of Hungary*. Joint ECE/INSTRAW/UNSD Work Session on Gender Statistics, Working Paper No. 25.
- Bumbuc, Ștefania (2009): *Profesionalizarea procesului de formare pentru cariera didactică. Modele teoretice și aplicative*, <http://www.unibuc.ro/studies/index.php?path=Doctorate2009Noiembrie%2FBum>

- buc+Stefania++Profesionalizarea+Procesului+de+Formare+Pentru+Cariera+Didactica.+Modele+Teoretice+si+Aplicative/. Utolsó látogatás: 2018. 05. 25.
- Bura László (1999): *Iskolavárosunk Szatmárnémeti*. Csíkszereda, Státus Könyvkiadó.
- Bura László (2008): A bolognai folyamat a romániai magyar pedagógusképzésben. In: Kozma Tamás – Rébai Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó. 166–178. oldal
- Cărtână, Corneliu (2000): Mobilitatea socială în România. Aspecte cantitative și calitative la nivel național și în profil teritorial. [Társadalmi mobilitás Romániában. Kvantitatív és kvalitatív aspektusok országos és regionális szinten]. *Sociologie Românească*, 1. pp. 105–124.
- Chiribucă, Dan – Magyari Tivadar (2003): The Impact of Minority Participation in the Romanian Government. In: Robotin, Monica – Salat Levente (ed.): *A New Balance: Democracy and Minorities in Post-Communist Europe*. Budapest, LGI Books. pp. 73–97.
- Csata Zsombor – Kiss Dénes – Veres Valér (2007): Románia (Erdély). 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. 5–64. oldal
- Csata Zsombor (2004a): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom*, 2 (1). 99–132. oldal
- Csata Zsombor (2004b): Az iskolázottság nyelvének szociológiai háttere Erdélyben. In: Kiss Tamás (szerk.): *Népesedési folyamatok Erdélyben és a Kárpát-medencében*. Kolozsvár, Kriterion – RMDSZ Ügyvezető Elnökség.
- Csata Zsombor (2005): Átmenet a képzésből a munka világába az erdélyi magyar fiatalok körében. *Korunk*, 16 (11).
<http://csata.adatbank.transindex.ro/belso.php?k=53&p=4282>. Utolsó látogatás: 2018. 03. 25.
- Csernicskó István (2010, szerk.): *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest – Beregszász, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet.
- Dusa Ágnes Réka (2014): A pedagógus pályaszocializáció speciális tényezői. In: *Gyorsjelentés. Pedagógusképzésben részt vevő hallgatók követéses vizsgálata*. Debrecen. 78–84. oldal

- Fehérvári Anikó (2012): Tanulási utak a szakképzésben. *Iskolakultúra*, 22 (7–8). 3–19. oldal
- Ferenc Viktória (2012): Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában. *Educatio*, 21 (1). 67–86. oldal
- Fónai Mihály (2010): Tanárok: diplomás szakemberek, és/ vagy értelmiségiek? In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek. VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia*. Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 77–89. oldal
- Fónai Mihály (2012): Tanár-szakos hallgatók professzió-képe: a deprofesszionizálódás esete? In: Pusztai Gabriella – Fenyő Imre – Engler Ágnes (szerk.): *A tanárok tanárának lenni. Tanulmányok Szabó László Tamás 70. születésnapjára*. Debrecen, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 109–128. oldal
- Fónai Mihály (2014): A tanárok státuszvesztése a kilencvenes és a kétezres években. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzetek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*. Szeged, Belvedere Meridionale. 41–57. oldal
- Fóris-Ferenczi Rita (2004): Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban. *Regio*, 15 (2). 15–56. oldal
- Fóris-Ferenczi Rita (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felsőközépfokon. In: Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ. 45–94. oldal
- Gheorghiu, Corina (2014): Dimensionări ale sistemului educațional românesc din perspectiva exigențelor europene. In: Eși, Marius Costel – Clipa Otilia (coord.): *Incursiuni didactice în dinamica educațională*. București, Editura Didactică și Pedagogică. pp. 239–247.
- Gyurgyík László – Kiss Tamás (2010): *Párhuzamok és különbségek. A második világháború utáni erdélyi és szlovákiai népességfejlődés összehasonlító elemzése*. Budapest, Európai Összehasonlító Kisebbségkutatások Közalapítvány.
- Gyurgyík László (2002): Asszimilációs folyamatok a szlovákiai magyarság körében. *Regio*, 13 (1). 121—150. oldal
- Hatos Adrian – Bernáth Krisztina (2007): Accesul la educație al maghiarilor din România. O analiză multivariată. *Sociologie Românească*, 5 (4). pp. 48–64.

- Hatos Adrian – Bernáth Krisztina (2009): The Access to Education of the Hungarian Minority in Romania. A Multivariate Analysis. *Review of Sociology*, 15 (1). pp. 40–46.
- Hollósy Hajnalka (2008): A kisebbségi (magyar) felsőoktatás helyzete Szatmárnémetiben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. 1–8. oldal
- Hollósy Hajnalka (2009): A Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozat alapítása. In: Bajusz Bernadett – Bicsák Zsanett – Fekete Ilona Dóra – Jancsák Csaba – Tornyi Zsuzsa Zsófia (szerk.): *Professori Salutem. Tanulmányok a 70 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete. 145–153. oldal
- Horváth István – Tódor Erika Mária (2010, ed.): *Limbă, identitate, multilingvism și politici educaționale*. Cluj Napoca, Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorității Naționale – Kriterion.
- Horváth István – Tódor Erika Mária (2011): Nyelvhasználat, tannyelv és két(több)nyelvű lét. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion.
- Horváth István (2008): *Elemzések a romániai magyarok kétnyelvűségéről*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről 8. 1–52. oldal
- Imre Anna (2003): Tanulók a nemzetiségi oktatásban. *Regio*, 14 (3). 219–245. oldal
- Imre Anna (2006, szerk.): *Tanulói utak. A középfokú oktatás átalakulása a kilencvenes években*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Imre Anna (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. *Educatio*, 19 (2). 251–263. oldal
- Iucu, B. Romiță (2004): *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. București, Humanitas Educațional.
- Iucu, B. Romiță – Pânișoară, Ion Ovidiu (1999): *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 1, Proiectul de reforma al invatamantului preuniversitar*. București, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- Iucu, B. Romiță – Pânișoară, Ion Ovidiu (2000): *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 2, Proiectul de reforma al invatamantului preuniversitar*. București, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor.
- Jakab Albert Zsolt – Peti Lehel (2009, szerk.): *Folyamatok és léthelyzetek – kisebbségek Romániában*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet – Kriterion.

- János-Szatmári Szabolcs – Horváth Gizella – Tolnay István (2012): Az erdélyi magyar közösséget szolgáló „magánegyetem”. A Nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem. *Pro Minoritate*, 21 (1). 83–92. oldal
- Keller Magdolna (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. *Educatio*, 13 (3). 441–462. oldal
- Kiss Judit (2012): Etnikai azonosságtudat és iskolaválasztás. *Magyar Közoktatás*, 2. 1. oldal
- Kiss Tamás – Barna Gergő (2012): Népszámlálás 2011. *Erdélyi magyar népesedés a XXI. század első évtizedében. Demográfiai és statisztikai elemzés. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről* 43. sz. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet. 1–76. oldal
- Kiss Tamás (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségei magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. *Educatio*, 21 (1). 24–48. oldal
- Kiss Tamás (2014): Etnikai rétegződési rendszer Erdélyben és Romániában – A magyarok társadalmi pozíciói. *Regio*, 25 (2). 202–209. oldal
- Kovács Edina (2014): Kik maradnak, miért maradnak? In: Nemeth Nora Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól*. Szeged, Belvedere Meridional. 179–200. oldal
- Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó.
- Kozma Tamás (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In: Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat*. CHERD, Debrecen. <http://mek.oszk.hu/09900/09941/09941.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 04. 26.
- Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (2011, szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna folyamat*. Debrecen, CHERD. <http://mek.oszk.hu/09900/09941/09941.pdf>. Utolsó látogatás: 2018. 04. 26.
- Lăscoiu, Mirela Elena (2009): Practica pedagogică, modalitate de formare a competențelor practice specifice carierei didactice. *Revista de Cercetare în Științele Educației Timisoara*. <http://www.rcsedu.info>. Utolsó látogatás: 2018. 05. 26.
- Magyari Tivadar (2012): A romániai magyar egyetem ügyének vitája a 90-es években. *Pro Minoritate*, 22 (1). 50–68. oldal
- Mandel Kinga (2004a): Minőségkonceptiók az oktatásban. *Regio*, 15 (2). 3–14. oldal

- Mandel Kinga (2004b): Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében. *Regio*, 15 (2). 57–78
- Mandel Kinga (2006): Modernizálódó tanfelügyelőségek? Romániai magyar tanfelügyelők és minőségkoncepcióik. *Regio*, 17 (1). 45–73. oldal
- Mandel Kinga (2007a): *A román felsőoktatás-politika változásai 1990-2003 között*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Mandel Kinga (2007b): Előzmények. In: Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ. 11–18. oldal
- Mandel Kinga (2007c): Pedagógusok és minőségkoncepcióik II. In: Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ. 141–158. oldal
- Mandel Kinga – Papp Z. Attila (2006): A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere. *Magyar Kisebbség*, 10 (3–4). 91–114. oldal
- Marga, Andrei (2005): *Bildung und Modernisierung*. Cluj Napoca, Presa Universitară Clujeană.
- Marga, Andrei (2016): *Reforma modernă a educației*. Cluj Napoca, Editura Tribuna.
- Marián Béla – Szabó Ildikó (2003): A kisebbségi oktatás intézményi környezete Magyarországon. *Regio*, 14 (3). 149–218. oldal
- Márkus Zsuzsanna (2015): Pedagógushallgatók a többségi és kisebbségi felsőoktatásban. In: Pusztai Gabriella, Ceglédi Timea (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad – Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó. 75–91. oldal
- Márton János (2007): A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője. In: Papp Z. Attila (szerk.): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.
- Márton János (2015): Kik, miért és hogyan? Tanító-és óvodapedagógus-képzés Erdélyben – ahogy a résztvevők látják. Egy kérdőíves kutatás tapasztalatai. *Kisebbségkutatás*, 24 (4). 9–38. oldal
- Márton János – Papp Z. Attila (2010): Végzős középiskolai diákok továbbtanulása és utánkövető rendszere. In: Csata Zsombor – Márton János – Papp Z. Attila – Salat Levente – Péntek János (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és*

- kilátásai. Támponok egy lehetséges stratégiához.* Kolozsvár, A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága. 149–215. oldal
- Miroiu, Adrian (1998): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză.* Iași, Editura Polirom.
- Miroiu, Adrian – Florian, Bogdan (2015): *Universitatea românească azi.* București, Editura Tritonic.
- Murvai László (1999, ed.): *Configurația actuală a învățământului pentru minoritățile naționale din România.* Cluj Napoca, Editura Studium.
- Murvai László (2000 a): *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás 10 éve 1990–2000.* Budapest, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Murvai László (2000b, ed.): *Ethosul învățământului pentru minoritățile naționale din România. Anul școlar 1999-2000.* Cluj Napoca, Editura Studium.
- Murvai László (2001, ed.): *Minorități și învățământul în România. Anul școlar 2000-2001.* Cluj Napoca, Editura Studium.
- Murvai László (2002, ed.): *Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România.* Cluj Napoca, Editura Studium.
- Murvai László (2006, ed.): *Panorama învățământului pentru minoritățile naționale din România în perioada 2003-2006.* București, Editura Coresi.
- Murvai László (2009, ed.): *Învățământul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlari 2006/2007 și 2007/2008.* București, Project on Ethnic Relations.
- Murvai László (2017): Az erdélyi magyar oktatás néhány jellegzetessége. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsa (szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 13–27. oldal
- Németh Szilvia (2008): A (szak)iskola lemorzsolódás királyi útja : tanulói életutak – az iskolarendszerből kimaradt fiatalok életút-interjúinak elemzése. *Regio*, 19 (1). 31–65. oldal
- Niculescu, Rodica Maria (2001): *Pregătirea inițială psihologică, pedagogică și metodică a profesorilor.* Brașov, Editura Universității Transilvania.
- Ogbu, John (1978): *Minority Education and Caste. The American System in Cross-Culture Perspective.* New York, Academic Press.
- Papp Z. Attila (1998): A romániai magyaroktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, 4 (3–4).
- <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=lsz&lapid=10>. Utolsó látogatás: 2018. 05. 25.

- Papp Z. Attila (2007, szerk.): *Cammogás. Minőségkoncepciók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda, Soros Oktatási Központ.
- Papp Z. Attila (2008a): Szakiskolai mindennapok és lemorzsolódás: Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld és Budapest példája. *Regio*, 19 (1). 66–96. oldal
- Papp Z. Attila (2008b): Átmenetben a romániai magyarok társadalmi pozícióinak alakulása 1992–2002 között. *Regio*, 19 (4). 155–230. oldal
- Papp Z. Attila (2010): Hatékonyság és méltóság. A kisebbségi oktatás változatai és kihívásai. In: Feischmidt Margit (szerk): *Etnicitás. Különbségteremtő társadalom*. Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet – Gondolat Kiadó. 79–95. oldal
- Papp Z. Attila (2012a): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21 (1). 3–23. oldal
- Papp Z. Attila (2012 b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás*, 21 (3). 399–418. oldal
- Papp Z. Attila, Csata Zsombor (2013a): Külhoni magyar doktoranduszok: nemzetközi kontextusok és Kárpát-medencei jellegzetességek. *Kisebbségkutatás*, 22 (3). 7–33. oldal
- Papp Z. Attila, Csata Zsombor (2013b): *Arany metszés 2013. Külhoni magyar doktoranduszok a Kárpát-medencében*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Papp Z. Attila – Veres Valér (szerk): *Kárpát Panel 2007. A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái. Gyorsjelentés*. Budapest, MTA – Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Pásztor Rita Gizella (2017): *Kisebbségben és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben*. PhD értekezés, Kézirat, Debrecen.
https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/241594/Pasztor_Rita_Gizella_Diszertacio_titkos_itott.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Utolsó látogatás: 2017.06.30.)
- Petres Andrea (2009): A kisebbségi felsőoktatás szimbolikus jelentősége. Felsőoktatásról szóló diskurzusok a romániai magyar sajtóban 2007-ben. In: Kötél Emőke – Szarka László (Szerk.): *Határhelyzetek II*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
- Petrovici, Constantin (2007): *Politici educaționale de formare, evaluare și atestare profesională a cadrelor didactice*. Iași, Editura PIM.
- Péntek János (2000): Közelkép a kolozsvári egyetemről. *Educatio*, 9 (1). 331–339. oldal

- Péntek János (2004): A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbségkutatás*, 13 (1). 76–85. oldal
- Péntek János (2012): Magyarul vagy románul? Milyen nyelven tanuljon a gyermek? *Magyar közoktatás*, 2. 2–3. oldal
- Péter László (2000): Civil Kurázsi – Egyetemisták és civil társadalom Kolozsváron. In: Somai József (szerk): *A civil szféra szerepe a közösségfejlesztésben*. Kolozsvár, Alapítvány az Erdélyi Magyar Szervezetekért. 109–115. oldal
- Péter Lilla (2004): A romániai magyar közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése. *Pedagógusképzés*, 2 (1). 89–106. oldal
- Péter Lilla (2012): *Reform és visszhangok. A romániai közoktatás reform fogadtatása a romániai magyar pedagógusok körében*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Pletl Rita (2015): Oktatás- és neveléstudomány. In: Péntek János, Salat Levente, Szikszai Mária (szerk): *Magyar Tudományosság Romániában 2002-2013 között*. II. kötet. Kolozsvár, Ábel Kiadó. 389–426. oldal
- Polónyi István (2004): *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Budapest, Felsőoktatáskutató Intézet.
- Pusztai Gabriella – Engler Ágnes (2014): *Teacher Education Case Studies In Comparative Perspective*. CHERD, University of Debrecen.
- Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (2017): Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsa (szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó. 129–154. oldal
- Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (2015, szerk): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad – Budapest, Partium Könyvkiadó – Új Mandátum Könyvkiadó.
- Raveaud, Maroussia (2003): Minorités, ethnicité et citoyenneté: les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. *Revue Française de Pédagogie*. no. 144. pp. 19–28.
- Sági Matild (2011, szerk): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerőpiaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, OFI.
- Salat Levente (2008, ed.): *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale într-o perspectivă comparată*. Cluj Napoca, Fundația CRDE.

- Salat Levente (2012): Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *Educatio*, 1. 49–66. oldal
- Șerbănescu, Laura (2009): Formarea personalului didactic în România în contextul promovării politicilor educaționale europene. *Revista de Științe ale Educației*, 2. pp. 42–54.
- Șerbănescu, Laura (2011): *Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei*. București, Editura Universitară.
- Șerbănescu, Laura – Novak, Cornelia – Constantin, Mădălina (2013): *Analiza sistemului formării cadrelor didactice și a nevoilor de formare a didacticienilor din învățământul superior*. București, Matrix Rom.
- Sorbán Angella – Dobos Ferenci (1997): Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatairól. *Magyar kisebbség*, 3–4. <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&lapid=7&cikk=M970323.HTM>. Utolsó látogatás: 2017.11.11.
- Sorbán Angella – Nagy Kata (2006): A felnőttoktatás lehetséges irányai az erdélyi magyar diplomások körében. *Magyar kisebbség*, 10 (1–2). 250–290. oldal
- Sorbán Angella (2012): *Kisebbség – társadalomszerkezet – kétnyelvűség. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről 42.* Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Stark Gabriella (2009): Hatékony-e a bolognai rendszer alapképzése a tanító- és óvóképzés terén? In: Bura László (szerk.): *Sodrásban 1999–2009*. Csíkszereda, Státus Kiadó. 60–73. oldal
- Stark Gabriella (2010): Pedagógiai gyakorlat és elmélet viszonya az egyetemi szintű tanító- és óvóképzésben. In: Székely Tünde (szerk.): *XI. RODOSZ Konferenciakötet*. Társadalomtudományok. Romániai Doktoranduszok Országos Szövetsége, Kolozsvár. 391–407. oldal
- Stark Gabriella (2011a): Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babeș–Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és az oktatók szemszögéből. In: *Pedagógia online – Hungarian Educational Research Journal*, 1. 51–67. oldal <http://dx.doi.org/10.5911/HERJ2011.01.05> Utolsó letöltés: 2017.04.25.
- Stark Gabriella (2011b): Nem szokványos hallgatók a tanító- és óvóképzésben. *PedActa*, 1 (1–2). 75–84. oldal <http://dppd.ubbcluj.ro/pedacta/> Utolsó látogatás: 2017. 05. 25.

- Stark Gabriella (2012a): Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio*, 21 (1). 133–139. oldal
- Stark Gabriella (2012b): Magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés a tantervek tükrében. In: Juhász Erika – Chrappán Magdolna (szerk.): *Tanulás és művelődés*. Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete. 194–199. oldal
- Stark Gabriella (2012c): A romániai magyar pedagógusképzés a felsőoktatás változásainak tükrében. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. VII. Kiss Árpád Emlékkonferencia*. Debrecen, Kiss Árpád Archívum könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 397–403. oldal
- Stark Gabriella (2012d): Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában: óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. *Pedagógusképzés, 10–11*. 93–105. oldal
- Stark Gabriella (2013a): A romániai magyar pedagógusképzés az új oktatási törvény tükrében. In: Fóris-Ferenczi Rita – Ozsváth Judit – Marchis Iuliana (szerk.): *Tudás és tanulás*. Doceo Egyesület, Kolozsvár. 299–303. oldal
- Stark Gabriella (2013b): A romániai magyar tanító- és óvóképzés a Bologna-folyamat tükrében. In: Andl Helga – Molnár Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012*. I. kötet. Pécs, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, 86–96. oldal
- Stark Gabriella (2013c): Az önálló magyar pedagógusképző intézet „esete” a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen. In: Andl Helga – Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. II. kötet. Pécs, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola. 248–257. oldal
- Stark Gabriella (2013d): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túli régiókban: a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet esete. In: Szoták Szilvia (szerk.): *Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetben. Határhelyzetek V*. Budapest, Balassi Intézet. http://www.martonaron.hu/images/institutes/masz/Hatarhelyzetek_V.pdf. 335–367. oldal
- Stark Gabriella (2013e): Pedagógusképzés és SNI. Felkészültek-e a pedagógusjelöltek a speciális nevelési igényű gyermekekkel való munkára? *Katolikus Pedagógia*, 2(1). 61–69. oldal

- Stark Gabriella (2013f): Pedagógusképzés és/mint kisebbségi tanulási útvonal? *PedActa*, 3 (1). 79–89. oldal. <http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/indexHU.html>
Utolsó látogatás: 2018. 05.20.
- Stark Gabriella (2014a): Pedagógusképzés Romániában: a pedagógiai líceumi oklevéltől a bolognai MA/MsC oklevélig. In: Németh Nóra Veronika (szerk.): *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáiról*. Szeged, Belvedere Meridional. 59–78. oldal
- Stark Gabriella (2014b): A kisebbségi óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései. In: Stark Gabriella, Baranyai Tünde, Szabó-Thalmeiner Noémi, Végh Balázs Béla (szerk.): *Határon innen és határon túl. A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés időszerű kérdései*. Csíkszereda, Státus Kiadó. 64–77. oldal
- Stark Gabriella (2014c): Kisebbségi tanulási útvonalak a romániai felsőoktatásban. In: Juhász Erika – Kozma Tamás (szerk.): *Oktatáskutatás határon innen és túl. HERA Évkönyvek I*. Szeged, Belvedere Meridional. 304–327. oldal
- Stark Gabriella (2014d): Miért a PADI Szatmári Kihelyezett Tagozata? Kisebbségi pedagógushallgatók intézmény- és szakválasztását befolyásoló tényezői. In: Ceglédi Timea – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk.): *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen, Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központja. 95–108. oldal
- Stark Gabriella (2015a): Kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai. In: Barabási Tünde – Péter Lilla (szerk.): *Kompetencia és tudástranszfer az oktatásban VI*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 131–138. oldal
- Stark Gabriella (2015b): Kisebbségi magyar pedagógusjelöltek tanulási útvonalai. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Terek, intézmények, átmenetek. Határhelyzetek VIII*. Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégiuma. 356–382. oldal
- Stark Gabriella (2015c): Örök diák vagy elkötelezett pedagógus? Magyar többségi és kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai. *PedActa*, 5 (2). 51–58. oldal. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_2_5.pdf. Utolsó látogatás: 2018.05.24.
- Stark Gabriella (2015d): Hungarian Teacher Education in Romania in the Light of Minority Learning Paths. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Timea: *Professional calling in higher education. Challenges of Teacher Education in the Carpathian Basin*. Nagyvárad – Budapest, Partium Press – Új Mandátum. pp. 86–97.

- Stark Gabriella (2015e): Kisebbségi tanulási útvonalak a romániai magyar nyelvű pedagógusképzésben. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea: Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében. Nagyvárad – Budapest, Partium Press – Új Mandátum. 29–40. oldal
- Stark Gabriella (2015f): A pedagógiai líceumi oklevéltől az MA oklevélig. Intézményi és tartalmi változók az óvodapedagógus- és tanítóképzés rendszerében. In: Birta-Székely Noémi (szerk.): *Tanítás – tanulás – Tudás*. Kolozsvár, Doceo Egyesület. 109–117. oldal
- Stark Gabriella (2016a): Regionalitás vagy pedagóguspálya iránti elkötelezettség? In: Buda András, Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása. IX. Kiss Árpád Emlékkonferencia*. Debrecen, Kiss Árpád Archivum Könyvsorozata, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 215–225. oldal
- Stark Gabriella (2016b): PADI-s hallgatók tanulási útvonalai az óvodától a mesteri képzésig. In: Barabási Tünde (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban VII*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 97–110. oldal
- Stark Gabriella (2016c): Egy regionális kisebbségi pedagógusképző intézmény az alumnusok szemszögéből. *PedActa*, 6 (2). 89–94. oldal. http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_6_2_8_89-94.pdf. Utolsó látogatás: 2018.05.24.
- Stark Gabriella (2017a): Kisebbségi magyar pedagógusok a pályán. A Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmári Tagozata végzőseinek pályakövetési vizsgálata. In: Szoták Szilvia – Bodó Barna (szerk.): *Fiatal tudomány – Tudományunk fiataljai a Kárpát-medencében. Határhelyzetek IX*. Budapest, Külgazdasági és Külügyminisztérium, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium. 397–416. oldal
- Stark Gabriella (2017b): Romantikus és pragmatikus kisebbségi pedagógusjelöltek. PADI-s tanulási útvonalak hallgatói interjúk tükrében. *Gyermeknevelés*, 5 (3). 82–92. oldal
- Stark Gabriella (2018): Kisebbségi pedagógushallgatók orientációs típusainak keresztmetszete. In: Barabási Tünde – Péter Lilla (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban IX*. Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó. 77–88. oldal
- Szabó Béla, Szabó Katalin, Buda András, Nagy Réka, Námesztovszki Zsolt, Paládi Viktória, Pšenáková Ildikó (2013): Pedagógusok béreinek összehasonlító

- elemzése a Kárpát medencében. *PedActa*, 3 (2). 115–123. oldal
http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_3_2_11.pdf. Utolsó látogatás: 2017.12.15.
- Szabó K. Attila (2006, szerk.): *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből*. Marosvásárhely, Mentor Kiadó.
- Szabó László Tamás (1994): Kisebbségek európai oktatási rendszerekben: kihívás és válaszkísérletek. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 94–101. oldal
- Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Budapest, Oktatókutató Intézet Educatio kiadója.
- Szabó László Tamás (2009): *A tanár visszanéz. Neveléstudomány – Iskola – Pedagógia*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2007): *Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés jelenlegi helyzete és megújításának lehetőségei egy vizsgálat tükrében*. PhD disszertáció, Kézirat. Budapest, ELTE.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Csíkszereda, Státus Kiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2010): Jobb felkészítést nyújt-e az óvó-tanítóképzés a bolognai rendszer bevezetése után? In: Bura László (szerk.): *Útkeresés*. Csíkszereda, Státus Kiadó. 36–47. oldal
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2017): Tanítás felsőfokon, avagy felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. In: Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsa (szerk.): *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen, Debreceni Egyetem Kiadó. 298–311. oldal
- Szarka László (1999): A közép-európai kisebbségek tipológiai besorolhatósága. In: *Kisebbségkutatás*, 8 (2). 168–175. oldal. <http://epa.oszk.hu/00400/00462/00002/>
 Utolsó látogatás: 2018. 05. 25
- Szikszai Mária (2010, szerk.): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár, A Magyar Tudományos Akadémia Kolozsvári Területi Bizottsága.
- Tanulási utak és lemorzsolódás* (2012): Kutatási jelentés. Kézirat. TÁRKI-TUDOK.
- Tódor Erika Mária (2008): *Analytical aspects of institutional bilingualism. Reperele analitice ale bilingvismului instituțional. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről 10*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

- Tonk Márton (2012): Lehetőségek, modellek, kihívások a kisebbségi felsőoktatáspolitikában. Az erdélyi magyar felsőoktatás és a Sapientia EMTE. *Pro Minoritate*, 22 (1). 69–82. oldal
- Veres Valér – Papp Z. Attila – Geambaşu Réka – Kiss Dénes – Márton János – Kiss Zita (2012): *Szociológiai mintázatok. Erdélyi magyarok a Kárpát Panel vizsgálatai alapján*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Veres Valér (1998): Pénz vagy tudás? A kolozsvári román és magyar egyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlás sajátosságai. *Korunk*, 3./9 (6). <http://www.hhrf.org/korunk/9806/6k05.htm> Utolsó látogatás: 2017.11. 25.
- Veres Valér (2008): *Analiza comparată a identităţii minorităţilor maghiare din Bazinul Carpatic. A Kárpát-medencei magyarok nemzeti identitásának összehasonlító elemzése. Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről 2*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár.
- Veres Valér (2012): Decentralizáció, minőségbiztosítás és kisebbségi oktatási jogok Romániában az új tanügyi törvényben. *Pro Minoritate*, 22 (1). 110–121. oldal
- Zgaga, Pavel (2006): *Profesionalizarea formării cadrelor didactice – spre o profesie academică?* <http://www.see-educoop.net>. Utolsó látogatás: 2017. 05. 25.
- Zgaga, Pavel (2007): *Formarea cadrelor didactice în Europa de Sud-Est. O perspectivă regională*. <http://www.see-educoop.net>. Utolsó látogatás: 2017. 05. 25.

Dokumentumok:

- 1/2011-es Oktatási Törvény [Legea Educaţieii Naţionale Nr. 1/2011]. In: *Hivatalos Közlöny*, 2011/1 [Monitorul Oficial, 1/2011]. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>. Utolsó látogatás: 2017. 01. 11.
- 288/2004-es Felsőoktatási Törvény [Legea privind organizarea studiilor universitare]. In: *Hivatalos Közlöny*, 614/2004. [Monitorul Oficial, 614/2004.]
- 376/2016-os kormányhatározat az egyetemi oktatás megszervezéséről a 2016/2017-es tanévben [Hotărârea nr. 376/2016 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/programelor de studii universitare și a structurii instituțiilor de învățământ superior pentru anul universitar 2016-2017]. *Hivatalos Közlöny*, 413/2016.06.01. [Monitorul Oficial, 413/01.06.2016.]
- 3841/2012-es oktatási minisztériumi rendelet a didaktikai MA megszervezéséről [Ordin nr. 3841 din 26 aprilie 2012 pentru aprobarea condițiilor privind organizarea

- masterului didactic]. In: *Hivatalos Közlöny*, 330/2012 [*Monitorul Oficial*, 330/2012.]
- 3850/2017-es Minisztériumi Rendelet a pszichopedagógiai programok szervezési kereteinek metodológiájáról azokban az intézményekben, melyek a pedagógusi szakmához szüksége kompetenciákat igazolják. [Ordin Nr. 3850/2017 din 2 mai 2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.]. In: *Hivatalos Közlöny*, 361/2017.05.16. [*Monitorul Oficial*, nr. 361/16.05.2017.]
- 4316/2008-as minisztériumi rendelet a tanárképző programokról [Ordinul de ministru nr. 4316/2008 privind Aprobarea programului de studii în vederea obținerii certificatului de absolvire a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic]. In: *Hivatalos Közlöny*, 520/2008.07.10. [*Monitorul Oficial*, nr. 520/10.07.2008.]
- 4802/2014-es rendelet a véglegesítő vizsga megszervezéséről. [Ordin Nr. 4802 din 20 octombrie 2014 privind aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a examenului național de definitivare în învățământ. In: *Hivatalos Közlöny*, 772/2014.10.23. [*Monitorul Oficial*, Nr. 772/23.10.2014]
- 493/2013-as kormányhatározat az egyetemi oktatás megszervezéséről a 2013/2014-es tanévben [Hotărârea nr. 493/2013 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/programelor de studii universitare, a structurii instituțiilor de învățământ superior, a domeniilor și programelor de studii universitare acreditate sau autorizate să funcționeze provizoriu, a locațiilor geografice de desfășurare, a numărului de credite de studii transferabile pentru fiecare program de studii universitare, formă de învățământ și limbă de predare, precum și a numărului maxim de studenți care pot fi școlarizați în anul universitar 2013-2014]
- 5347/2011-es oktatási minisztériumi rendelet a pedagógiai líceumok tanterveinek jóváhagyására [Ordin OMECTS 5347/2011 privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a IX-a -a XII-a, filiera vocațională, profilul pedagogic].
- 5484/2011-es oktatási minisztériumi rendelet a formális, nonformális és informális úton szerzett szakmai kompetenciák ekvivalására a középfokú végzettségű pedagógusok esetében. [Ordin nr. 5484/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind recunoașterea și echivalarea competențelor profesionale dobândite formal, nonformal sau informal de către cadrele didactice care ocupă funcții de

educatori/educatoare, institutori/institutoare, învățători/învățătoare, maistruinstructor, antrenor, în vederea ocupării funcției didactice de profesor pentru învățământul preșcolar, profesor pentru învățământul primar, profesor de instruire practică, respectiv profesorantrenor în cluburile sportive școlare, palatele și cluburile copiilor]. In: *Hivatalos Közlöny*, 733/2011 [*Monitorul Oficial*, 733/2011].

5553/2011-es oktatási minisztériumi rendelet a formális, nonformális és informális úton szerzett szakmai kompetenciák ekvivalására a főiskolai végzettségűek számára. [Ordin nr. 5553/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind recunoașterea și echivalarea competențelor profesionale dobândite formal, nonformal sau informal de către cadrele didactice care ocupă funcții de educatori/educatoare, institutori/institutoare, învățători/învățătoare, maistruinstructor, antrenor, în vederea ocupării funcției didactice de profesor pentru învățământul preșcolar, profesor pentru învățământul primar, profesor de instruire practică, respectiv profesorantrenor în cluburile sportive școlare, palatele și cluburile copiilor]. In: *Hivatalos Közlöny*, 735/2011 [*Monitorul Oficial*, 735/2011].

5745/2012-es oktatási minisztériumi rendelet a pedagógiai modulok keretszabályzatának jóváhagyásáról [Ordinul 5745 din 13 septembrie 2012 privind aprobarea Metodologie-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică]. In: *Hivatalos Közlöny*, 657/2011 [*Monitorul Oficial*, 657/2012].

575/2015-ös kormányhatározat az egyetemi oktatás megszervezéséről a 2015/2016-os tanévben [HOTĂRÂRE Nr. 575 din 15 iulie 2015 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/programelor de studii universitare și a structurii instituțiilor de învățământ superior pentru anul universitar 2015 – 2016].

580/2014-es kormányhatározat az egyetemi oktatás megszervezéséről a 2014/2015-ös tanévben [HG nr. 580/2014 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/programelor de studii universitare și a structurii instituțiilor de învățământ superior pentru anul universitar 2014/2015, precum și aprobarea titlurilor conferite absolvenților învățământului universitar de licență înmatriculați în anul I în anii universitari 2011-2012, 2012-2013 și 2013-2014]. In: *Hivatalos Közlöny I.*, 527/2014.07.16. [*Monitorul Oficial* 527/16.07.2014.]

707/2012-es kormányhatározat az egyetemi oktatás megszervezéséről a 2012/2013-as tanévben [Hotărârea Guvernului nr. 707/2012 pentru aprobarea Nomenclatorului domeniilor și al specializărilor/ programelor de studii universitare, a structurii instituțiilor de învățământ superior, a domeniilor și programelor de studii universitare acreditate sau autorizate să funcționeze provizoriu, a locațiilor geografice de desfășurare, a numărului de credite de studii transferabile pentru fiecare program de studii universitare, formă de învățământ și limbă de predare, precum și a numărului maxim de studenți care pot fi școlarizați în anul universitar 2012-2013]. In: *Hivatalos Közlöny I.*, 525/2012.07.30. [*Monitorul Oficial I.*, 525/30.07.2012.]

7354/2011-es Szenátusi Határozat a BBTE intézeteinek megalakulásáról [Hotărârea Senatului privind Organizarea Departamentelor Universității Babeș-Bolyai nr. 7354/18.04.2011]. In: *Buletinul informativ UBB*. Nr. 16.

84/1995-ös Oktatási Törvény [Legea Învățământului Nr. 1/2011]. www.edu.ro/index.php/legaldocs/562. Utolsó letöltés: 2017. 05. 25.

8928/2011-es Szenátusi Határozat a Pedagogia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulásáról [Hotărârea Senatului privind Organizarea Departamentului de Pedagogie și Didactică Aplicată al Universității Babeș-Bolyai nr. 8927/11.05.2011]. In: *Buletinul informativ UBB*. Nr. 17.

92/2012-es sürgősségi kormányrendelet az oktatás és kutatás egyes területeinek szabályozására [Ordonanta de urgenta 92 din 18 decembrie 2012 privind luarea unor masuri in domeniul invatamantului si cercetarii, precum si in ceea ce priveste plata sumelor prevazute in hotarari judecatoresti devenite executorii in perioada 1 ianuarie-31 decembrie 2013. In: *Hivatalos Közlöny*, 864/2012 [*Monitorul Oficial* 864/2012].

Az Európa Tanács parlamenti Közgyűlésének 1353. sz. (1998) *Ajánlása a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről*. In: *Educatio* 2000/ 2. 385–386.

<http://rmdsz.ro/page/minden-magyar-gyermek-szamit-beiskolazasi-tajekoztato-kampany>.

Utolsó látogatás: 2017. 05. 12.

<http://szekelyhon.ro/aktualis/magyarul-vagy-romanul-tanuljon-a-gyerek> Utolsó látogatás: 2017. 04. 12.

Képzési standardok a tanító- és óvóképzés számára – Standarde de formare pentru specializarea Pedagogia învățământului primar și preșcolar. <http://www.aracis.ro/proceduri/> Utolsó látogatás: 2018. 03. 25.

Középiskolai felvételi jelentés 2011, 2012, 2013, 2014, 2015.

Közös Európai Referenciakeret. Európai Tanács 2003-2014.

<https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-hu.pdf>. Utolsó látogatás:

Magyar anyanyelvi kommunikáció tanterv az előkészítő osztálytól a II. osztályig.

http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/13_CLM_maghiara_CP_II_OMEN.pdf

Utolsó látogatás:2017.03.11.

Magyar nyelv és irodalom tanterv az anyanyelv oktatásához III. és IV. osztály számára.

<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014->

[12/12Limba%20si%20lit%20materna%20maghiara_versiune%20in%20limba%20maghiara.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/12Limba%20si%20lit%20materna%20maghiara_versiune%20in%20limba%20maghiara.pdf). Utolsó látogatás: 2017.03.11.

Maximális beiskolázási létszámkeretek: Nappali tagozat:

http://admitere.ubbcluj.ro/ro/licenta/docs/cifre_2012_zi.pdf,

Távoktatás:

<http://admitere.ubbcluj.ro/ro/idfr/docs/Cifre%20id%202012.pdf>. (Utolsó letöltés:

Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011. Regulamentul

de funcționare al Departamentului de Pedagogie și Didactică aplicată în limba maghiară 2011. In: Buletinul informativ UBB. Nr. 23/2011.

Stat de funcții de personalul didactic pentru anul universitar 2011/2012. Universitatea

Babeș–Bolyai Cluj Napoca, Departamentul de Pedagogie și Didactică Aplicată.

Stat de funcții de personalul didactic pentru anul universitar 2012/2013. Universitatea

Babeș–Bolyai Cluj Napoca, Departamentul de Pedagogie și Didactică Aplicată.

Stat de funcții de personalul didactic pentru anul universitar 2013/2014. Universitatea

Babeș–Bolyai Cluj Napoca, Departamentul de Pedagogie și Didactică Aplicată.

Stat de funcții de personalul didactic pentru anul universitar 2014/2015. Universitatea

Babeș–Bolyai Cluj Napoca, Departamentul de Pedagogie și Didactică Aplicată.

Stat de funcții de personalul didactic pentru anul universitar 2015/2016. Universitatea

Babeș–Bolyai Cluj Napoca, Departamentul de Pedagogie și Didactică Aplicată.

Zene tantárgyi programok, 2012.

http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/45_Muzica_si_miscare_maghiara_CP_II_OMEN.pdf;

<http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/33->

[Muzica%20si%20miscare%20pt%20scolile%20si%20sectiile%20in%20lb%20%20maghiara_versiune%20in%20lb%20maghiara.pdf](http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/33-Muzica%20si%20miscare%20pt%20scolile%20si%20sectiile%20in%20lb%20%20maghiara_versiune%20in%20lb%20maghiara.pdf). Utolsó látogatás: 2018.04.10

Melléklet

Mellékletek jegyzéke

1. melléklet: Térképek

1a. melléklet: Nemzeti kisebbségek megoszlása Romániában a 2011-es népszámlálási adatok alapján

1b. melléklet: A magyar lakosság aránya Romániában a 2011-es népszámlálási adatok alapján.

1c. melléklet: A tanárképzés intézményei Romániában

1d. melléklet: Az óvodapedagógus- és tanárképzés intézményei Romániában

1e. melléklet: A magyar nyelvű pedagógusképzés intézményei Romániában
(Forrás: saját szerkesztés)

2. melléklet: Mérőeszközök

2a. melléklet: Intézményi dimenzió, mezoszint – Vezetői interjúrács

2b. melléklet: Intézményi dimenzió, mezoszint – Interjúrács - oktatók

2c. melléklet: Individuális dimenzió, makroszint – TESCEE (SZAKTÁRNET) kérdőív feldolgozott kérdésblokkjai

2d. melléklet: Individuális dimenzió, mezoszint – PADI 2015 kérdőív

2e. melléklet: Individuális dimenzió, mezoszint – PADI 2015 interjúrács

2e. melléklet: Individuális dimenzió, mikroszint : SM Alumni 2016 kérdőív

2f. melléklet: Individuális dimenzió, mikroszint : SM Alumni 2016 interjúrács

3. melléklet: Interjúk csomópontjai

3a. melléklet: A vezetői interjúk csomópontjai

3b. melléklet: Az oktatói interjúk csomópontjai

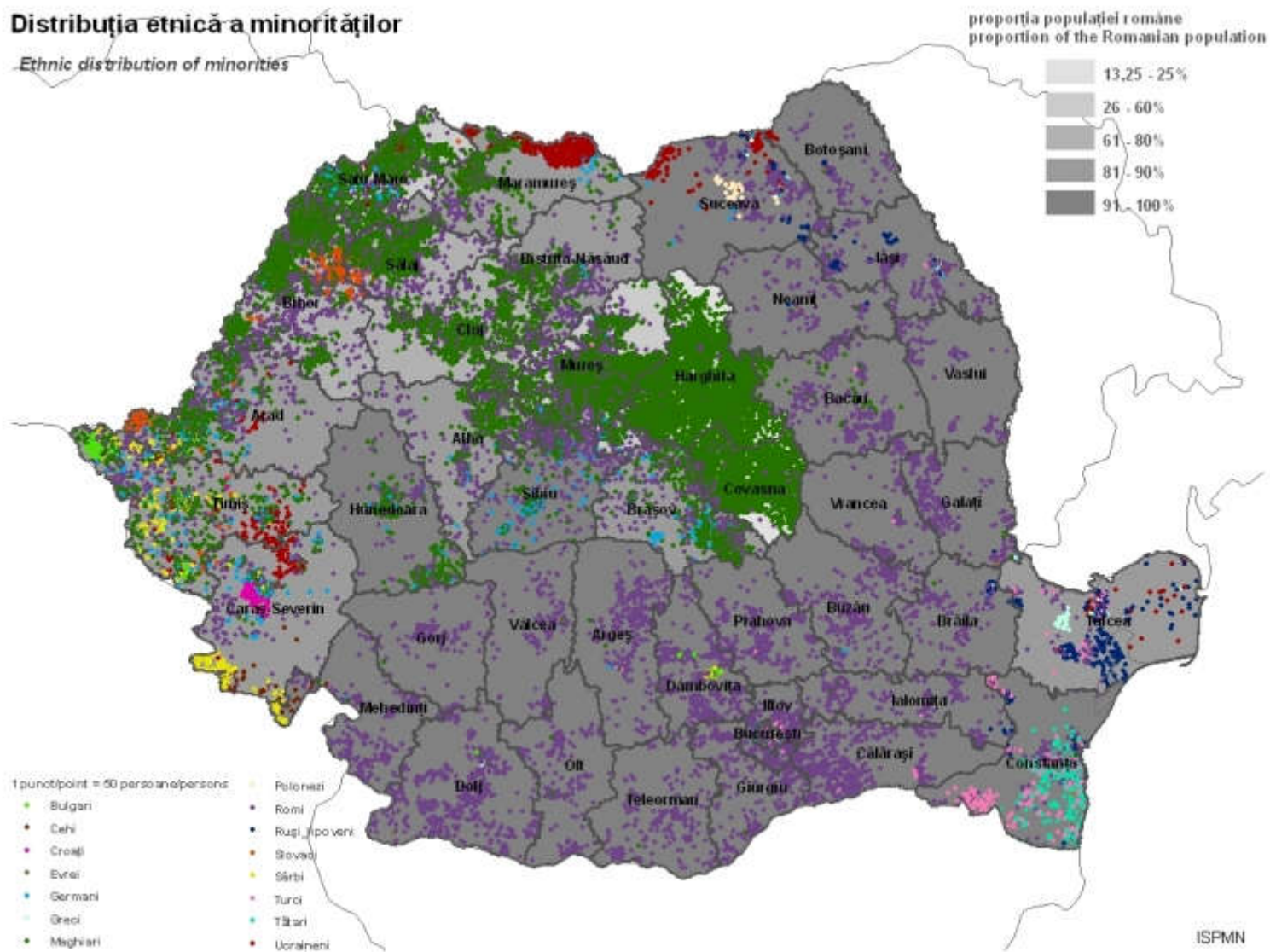
3c. melléklet: Hallgatói interjúk – PADI 2015

3d. melléklet: Alumnusok interjúinak csomópontjai – SM Alumni 2016

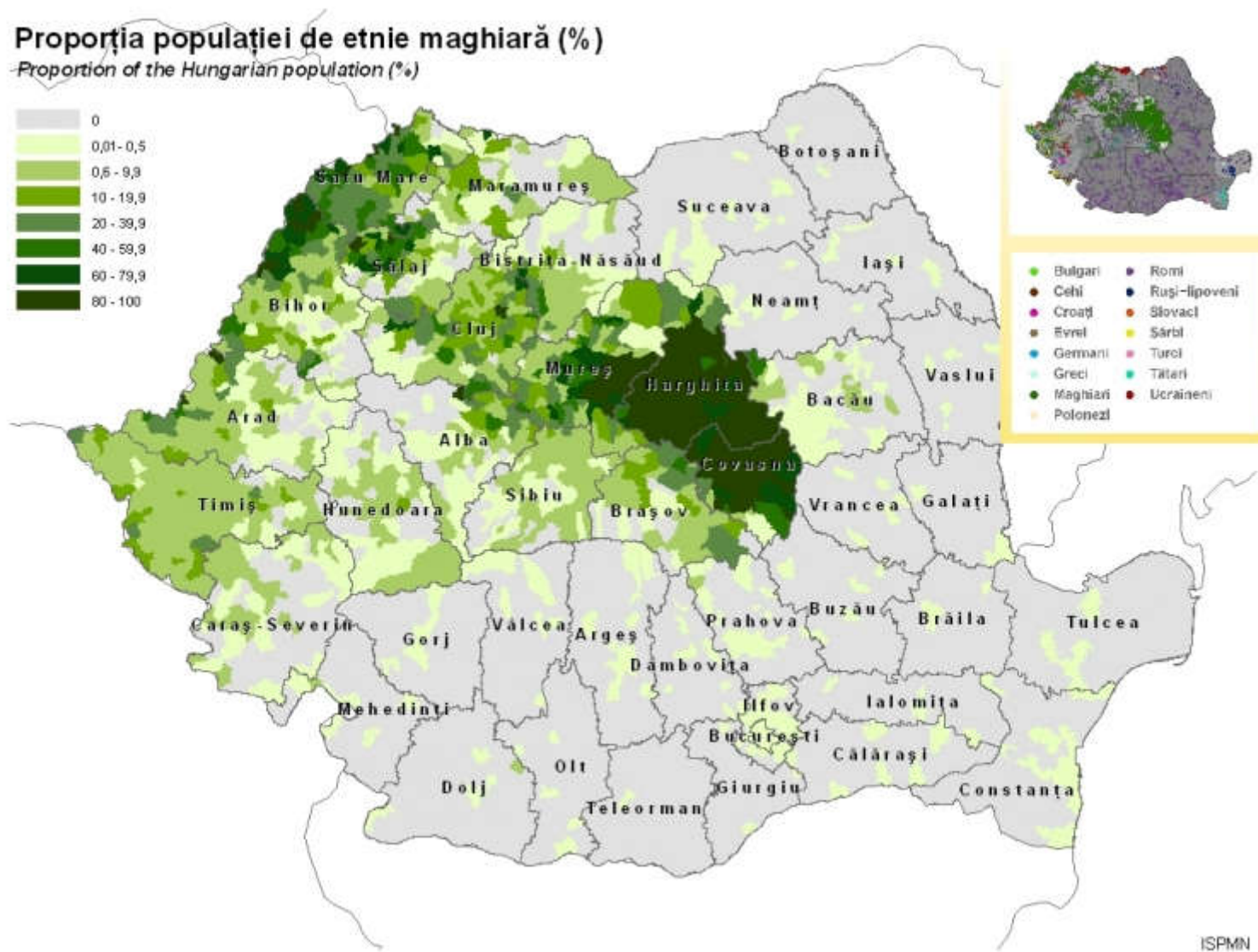
1. melléklet: Térképek

1a. melléklet: Nemzeti kisebbségek megoszlása Romániában a 2011-es népszámlálási adatok alapján. (Forrás: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.

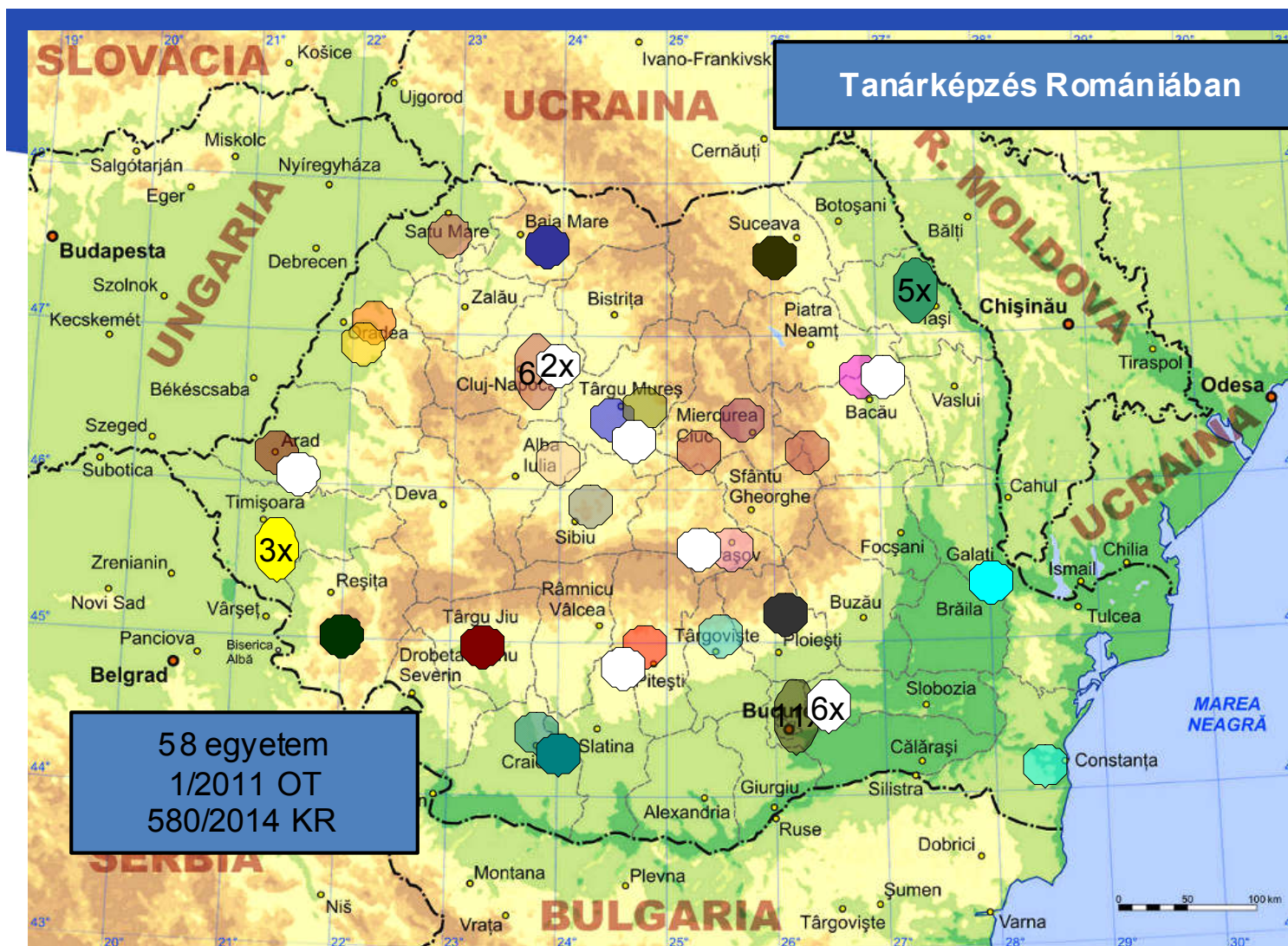
http://ispmn.gov.ro/maps/county/mixt2011_maghiar)



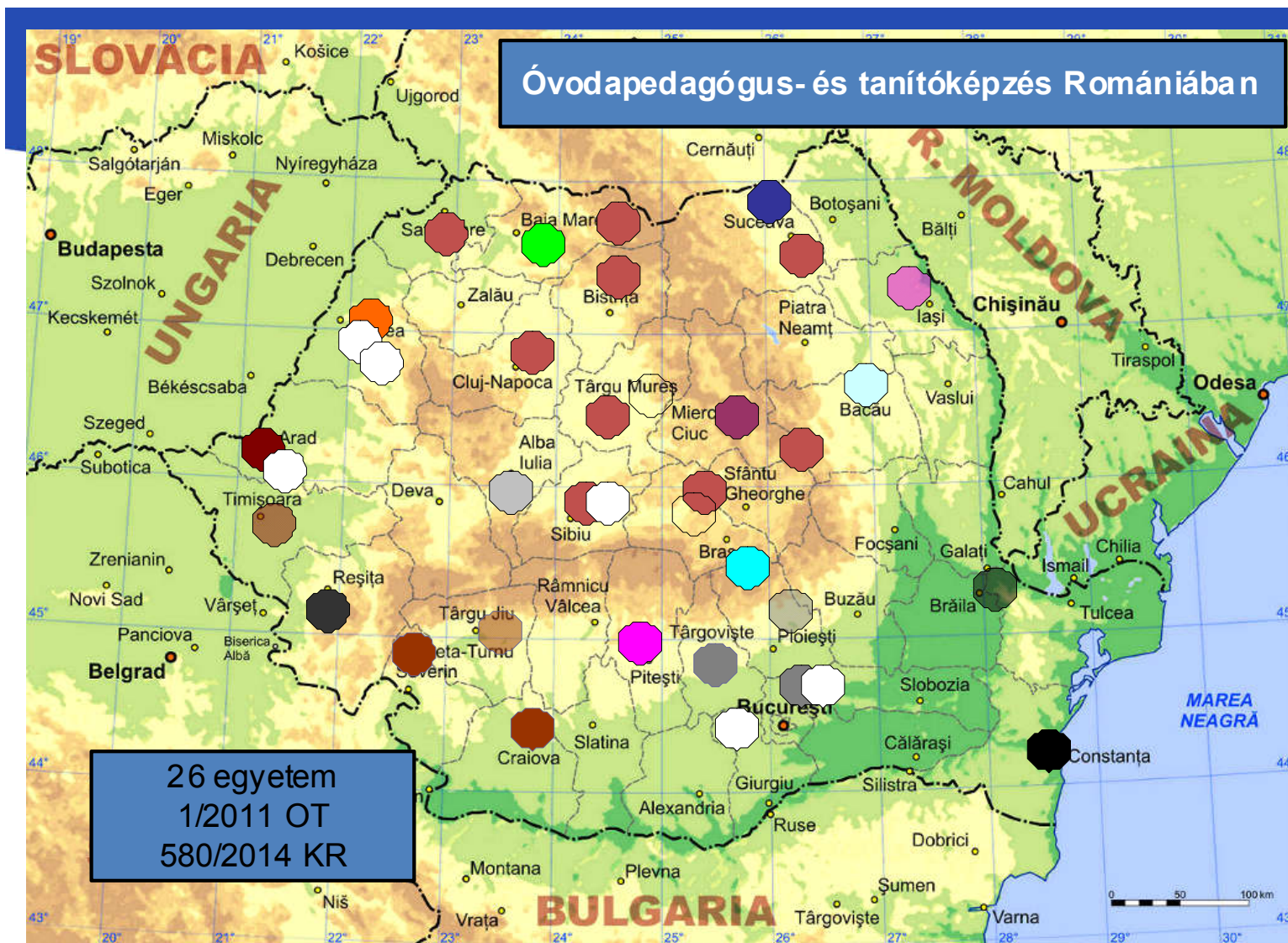
1b. melléklet: A magyar lakosság aránya Romániában a 2011-es népszámlálási adatok alapján. (Forrás: Nemzeti kisebbségkutató Intézet. http://ispmn.gov.ro/maps/county/etnii2011_maghiar)



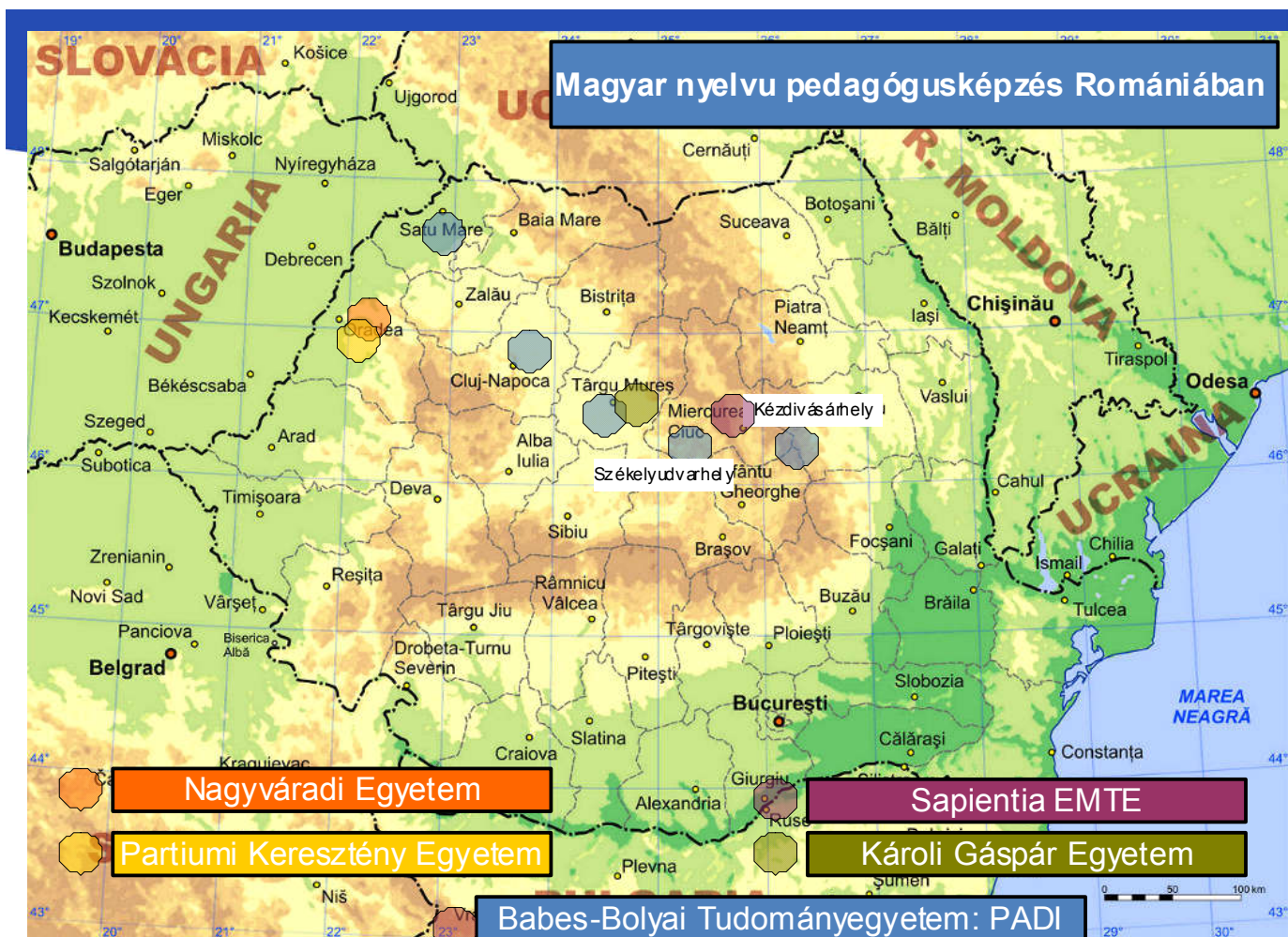
1c. melléklet: A tanárképzés intézményei Romániában (Forrás: saját szerkesztés)



1d. melléklet: Az óvodapedagógus- és tanárképzés intézményei Romániában (Forrás: saját szerkesztés)



1e. melléklet: A magyar nyelvű pedagógusképzés intézményei Romániában (Forrás: saját szerkesztés)



2. Melléklet

Mérőeszközök

2a. melléklet

Intézményi dimenzió, mezoszint: Vezetői interjúrács

Státusz:

Szakterület:

Tudományos fokozat:

Tagozat:

1. Milyen előzményei vannak a megalakult Intézetnek? (korábbi önállósodási törekvések, tanár- és tanítóképzés közelítése, stb)
2. Ki(k) és mikor figyelt(ek) fel az oktatási törvény által nyújtott lehetőségre (az önálló intézmény megalakulásának lehetőségére)?
3. A DEP megalakulási folyamatában kitűntek-e „hangadók”, „irányadók”, vezéregyéniségek? Miben nyilvánult meg a szerepük?
4. Véleménye szerint az új intézményi struktúra inkább a tanárképzés, vagy inkább a tanítóképzés hagyományaira épít? Egyáltalán elkülönül-e a két képzési forma, vagy az új struktúra elmosza a köztük lévő határokat?
5. Vezetőként milyen fejlődési lehetőségeket, milyen „jövőt” lát az új intézet számára, a magyar nyelvű tanító- és óvóképzés, illetve tanárképzés számára?
6. Vezetőként milyen veszélyeket, nehézségeket lát magában az önállósodott intézményi létben?
7. Van-e valami, amit még fontosnak tart kiemelni a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetről?

Intézményi dimenzió, mezoszint: Interjúrács - oktatók

Nem:

Életkor:

Szakterület:

Tudományos fokozat:

Tagozat:

1. Milyen előzményeit ismeri a megalakult Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézetnek? (korábbi önállósodási törekvések, tanár- és tanítóképzés közelítése, stb)
2. Ki(k) és mikor figyelt(ek) fel az oktatási törvény által nyújtott lehetőségre (az önálló intézmény megalakulásának lehetőségére)?
3. Ön milyen szerepet töltött be a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet megalakulási folyamatában?
4. Miben változott a szakmai feladatköre, mióta a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézethez tartozik?
5. Véleménye szerint szükség volt-e az egységes, magyar nyelvű pedagógusképző intézet megalakulására Erdélyben:?
6. Véleménye szerint az új intézményi struktúra inkább a tanárképzés, vagy inkább a tanítóképzés hagyományaira épít? Egyáltalán elkülönül-e a két képzési forma, vagy az új struktúra elmosza a köztük lévő határokat?
7. Véleménye szerint az intézetnek milyen szerepe van a régióban? (Milyen regionális szerepet tölt be?)
8. Oktatóként milyen fejlődési lehetőségeket, milyen „jövőt” lát az új intézet számára, a magyar nyelvű tanító- és óvóképzés, illetve tanárképzés számára?
9. Oktatóként milyen veszélyeket, nehézségeket lát magában az önállósodott intézményi létben?
10. Van-e valami, amit még fontosnak tart kiemelni a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetről?

**Individuális dimenzió, makroszint: TESCEE (SZAKTÁRNET) kérdőív
feldolgozott kérdésblokkjai**

1. Részt veszel pedagógusképzésben? A) Igen B) Nem

Első helyen pedagógusszakra jelentkezél-e? A) Igen B) Nem

2. Miért jelentkezél pedagógusképzésbe (jelenlegi szakodra)? (1 nem jellemző, 2 inkább nem jellemző, 3 inkább jellemző, 4 teljesen jellemző)

- A. mert még nem akarok dolgozni
- B. mert elismert foglalkozást szeretnék
- C. mert elhivatott vagyok a nevelés és oktatás iránt
- D. mert pedagógus családtagom vonzóvá tette
- E. mert egy tanárom nagy hatást gyakorolt rám
- F. mert vonzó számomra a diákélet
- G. mert ide könnyű volt bejutni
- H. mert könnyű lesz elhelyezkedni
- I. hogy kiderüljön, mihez van tehetségem
- J. hogy tovább gyarapítsam a tudásom
- K. hogy biztos keresettel járó állást szerezhessenek
- L. hogy azzal foglalkozhassak, amivel szeretek
- M. családom, környezetem elvárása
- N. mert nem vettek fel máshová
- O. Egyéb

3. Tervezed-e, hogy az egyetem elvégzése után pedagógusként fogsz elhelyezkedni?

- A. igen, mindenképpen
- B. talán
- C. csak, akkor ha nem találok más munkát
- D. nem
- E. nem tudom

4. Amennyiben szeretnél tanítani, mennyire érzed valószínűnek, hogy az első 10 évben elhagyod a pedagógus pályát?

- A. egyáltalán nem valószínű
- B. nem valószínű
- C. valószínű
- D. nagyon valószínű

5. Amennyiben szeretnél tanítani, leginkább milyen iskolafokozaton? (1. egyáltalán nem, 2. Inkább nem, 3. Is-is, 4. Inkább igen, 5. Nagyon)

- A. óvodában
- B. általános iskolában
- C. szakiskolában
- D. szakközépiskolában
- E. gimnáziumban/líceumban
- F. felsőoktatásban
- G. felnőttképzésben (esti iskolában, nyelviskolában)
- H. egyéb

Individuális dimenzió, mezosztint: PADI 2015 kérdőív

A1. Neme:

1. Férfi
2. Nő

A2. Életkora:év

A3a. Milyen nemzetiségűnek vallja magát...? Jelölje x-szel a megfelelő oszlopban!

Nemzetiség	Saját nemzetisége	Édesapja/nevelőapja nemzetisége	Édesanyja/nevelőanyja nemzetisége
Magyar			
Román			
Egyéb, éspedig:			

A3b. Milyen nyelven beszél többnyire az alábbi személyekkel? Jelölje x-szel a megfelelő oszlopban!

	Magyarul	Románul	Egyéb nyelve, éspedig:
1. Anyával			
2. Apával			
3. Testvérekkel			
4. Nagyszülőkkel			
5. Élettársal/házastársal			
6. (Saját) gyermekekkel			
7. Barátokkal			
8. Évfolyamtársakkal			
9. Munkatársakkal			

A3c. Milyen nyelven végezte eddigi tanulmányait? Válaszát jelölje X-szel a táblázat megfelelő oszlopaiban!

Oktatási szint	Magyar	Román	Német	Angol	Egyéb, éspedig:
1. Óvoda					
2. Elemi oktatás					
3. Gimnázium (V-VIII. Osztály)					
4. Középiskola					
5. Felsőfokú tanulmányok (más szakon, mint jelenlegi képzése)					

A3. Eddigi legmagasabb végzettsége (karikázza be a megfelelő válasz betűjelét):

1. Érettségi elméleti líceumban
2. Érettségi tanítóképző líceumban
3. Főiskolai oklevél
4. Egyetemi (BA) oklevél
5. Mesteri (MA) oklevél
6. Egyéb:.....

B1. Melyik egyetem diákja? Melyik helységben?

1. BBTE – Kolozsvár
2. BBTE – Kézdivásárhelyi Tagozat
3. BBTE – Marosvásárhelyi Tagozat
4. BBTE – Szatmári Tagozat
5. BBTE – Székelyudvarhelyi Tagozat
6. egyéb:

B2. Milyen képzésben vesz részt?

1. nappali
2. távoktatás

B3. Az egyetemi tanulmányok végzése közben dolgozott-e (alkalmazottként)?

1. igen, mint tanító
2. igen, mint óvodapedagógus
3. igen, mint tanár (írja be a szakot):
4. igen (írja be a munkahelyén betöltött feladatkörét):
5. nem

C. Az egyetemen kötelező pedagógiai gyakorlatot kivéve, tanított-e már?

1. Igen
2. Nem (ugorjon a F kérdésre)

D. Hogyan tanított?

1. Magántanítványokat
2. Óvodában
3. Iskolában

E. Mennyi ideig tanított? Karikázza be a megfelelő válasz számát!

1. Pár alkalommal helyettesítettem
2. 2-4 hetet
3. 1-3 hónapot
4. 1 iskolai félévet 5. 1 iskolai évet
6. egyéb:.....

F. Az egyetemi tanulmányok befejezése tervezi-e, hogy pedagógusként fog elhelyezkedni? Karikázza be a megfelelő válasz számát!

1. Igen, de csak óvodapedagógusként
2. Igen, de csak tanítóként
3. Igen, tanítóként és óvodapedagógusként egyaránt
4. talán
5. nem
6. nem tudom

Válaszát indokolja.

.....
.....
.....

F1. Amennyiben szeretne tanítani, mennyire érzi valószínűnek, hogy az első 10 évben elhagyja a pedagógus pályát?

1. Egyáltalán nem valószínű, hogy elhagyom.
2. Nem valószínű, hogy elhagyom.
3. Valószínű, hogy elhagyom.
4. Nagyon valószínű, hogy elhagyom.

.....
.....
.....

- F2. Milyen tannyelvű osztályban/csoportban szeretne pedagógusként dolgozni? 1. Mindegy, milyen nyelven tanítok, csak tanítsak
2. Magyar
 3. Német
 4. Román
 5. Angol
 6. Nem tudom
 7. Egyéb nyelv, éspedig:

F3. Mennyire szívesen vállalna pedagógusi munkát a következő helyeken? Jelölje választát X-szel a táblázat megfelelő sorában!

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Is-is	Inkább igen	Nagyon
1. Állami intézményben					
2. Magán intézményben					
3. Felekezeti/egyházi intézményben					
4. Elmaradott térségben					
5. Nemzeti kisebbségi iskolában/óvodában					
6. Roma többségű iskolában/óvodában					
7. SNI-s gyermekeket integráló intézményben					

G2. Miért jelentkezett pedagógusképzésbe? Jelölje választát X-szel a táblázat megfelelő sorában!

Indok	1 nem jellemző	2 inkább nem jellemző	3 inkább jellemző	4 teljesen jellemző
1. mert elismert foglalkozást szeretnék				
2. mert még nem akarok dolgozni				
3. mert ide könnyű volt bejutni				
4. mert elhivatottnak érzem magam a pedagóguspálya iránt				
5. mert könnyű lesz elhelyezkedni				
6. mert vonzó számomra a diákélet				
7. hogy tovább gyarapítsam a tudásom				
8. mert nem vettek fel máshová				
9. családi példát követtem				
10. barátaim példáját követtem				
11. nagy hatással volt rám egy korábbi pedagógusom				
12. hogy kiderüljön, mihez van tehetségem				
13. hogy biztos keresettel járó állást szerezhessek				
14. hogy azzal foglalkozhassak, amivel szeretek				

15. hogy anyanyelven tanulhassak				
16. hogy a lakóhelyem közelében tanulhassak				

G3. Hová helyezi a pedagógusképző szakot az egyetem szakjai között?

a legkevésbé elismert szakok 1 2 3 4 5 6 7 8 a legelismertebb szakok

G4. Véleménye szerint az egyetem "közvéleménye" hová helyezi a pedagógusképző szakot?

a legkevésbé elismert szakok 1 2 3 4 5 6 7 8 a legelismertebb szakok

H.

H1. Tervezi-e még, hogy tanulni fog a továbbiakban?

1. igen
2. nem
3. nem tudom

H2. Milyen formában szeretne továbbtanulni?

1. egy másik alapképzés
2. mesteri fokozat
3. nem tudom

H3. Részt venne-e 2 éves mesteri képzésben?

1. igen
2. nem
3. nem tudom

H4. Hol venne részt mesteri képzésben?

1. Babeş-Bolyai egyetem keretében
2. Más egyetem keretében, éspedig:

H5. Ha a Babeş-Bolyai egyetem keretén belül jelentkezne mesteri képzésre, milyen képzési helyszínt választana?

1. Ahol jelenleg is folytatja egyetemi tanulmányait
2. Kolozsvári központban
3. Más városban. :

H6. Miért venne részt mesteri képzésben? Karikázza be a 3 legfontosabb válasz sorszámát!

1. Mert még nem akarok dolgozni
2. Mert vonzó számomra a diákélet
3. Mert több végzettség nélkül ma már nem lehet elhelyezkedni
4. Szakmai ismeretek gyarapítása miatt
5. Magasabb fizetés miatt
6. Magasabb pontszám miatt
7. Magasabb fokú végzettség miatt
8. Kollégákkal való szakmai kapcsolattartás lehetősége miatt
9. Nem tudom
10. Egyéb:

H7. Milyen formáját tudná vállalni a mesteri képzésnek?

1. Csak államilag támogatott hely
2. Költségtérítéses hely

3. Ha nem jutok be az állami helyre, akkor a költségtérítéssel is vállalom

H8. A mesteri képzésben belül milyen szakirány érdekelne?

.....
.....
.....

H9. Milyen elvárásai vannak a mesteri képzéssel kapcsolatban?

.....
.....

H. Felkészültnek érzi magát a pedagógusi szakmára?

- Igen
- Talán, de nem vagyok biztos benne
- Nem
- Nem tudom

I. Az alábbiakban a pedagógusi szakmához tartozó feladatokat sorolunk fel. Gondolja át, Ön mennyire felkészült az alábbiakban felsorolt feladatok teljesítésére. Felkészültségének mértékét 15-ig terjedő skálán jelölje, ahol az 1 „nem vagyok felkészült”, az 5 „felkészült vagyok” jelentésű, a 2, 3, 4 közbeeső értéket képvisel.

1. Órarend összeállítása 1 2 3 4 5

2.	Pedagógus-diák kapcsolatban jelentkező konfliktusok kezelése	1	2	3	4	5
3.	Kirándulás megszervezése	1	2	3	4	5
4.	Éves munkaterv összeállítása	1	2	3	4	5
5.	Tanítási eszközök elkészítése	1	2	3	4	5
6.	A diákok munkájának folyamatos ellenőrzése és értékelése	1	2	3	4	5
7.	Kapcsolattartás a szülőkkel	1	2	3	4	5
8.	Diákok közötti konfliktusok kezelése	1	2	3	4	5
9.	Tematikus terv összeállítása	1	2	3	4	5
10.	A tanulók aktivitásának biztosítása a tanítási órán.	1	2	3	4	5
11.	Szakköri tevékenység megszervezése	1	2	3	4	5
12.	A pedagógusi munka folyamatos értékelése	1	2	3	4	5
13.	Szülői értekezlet megszervezése és lebonyolítása	1	2	3	4	5
14.	Óratervek (lecketervek) megírása	1	2	3	4	5
15.	Tanítási módszerek változatos alkalmazása	1	2	3	4	5
16.	A diákok tudásszintjének minősítése	1	2	3	4	5
17.	Differenciálás biztosítása az osztályteremben	1	2	3	4	5
18.	Feladatlapok összeállítása	1	2	3	4	5

J. Milyen mértékben elégedett az egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés színvonalával? A táblázat oszlopaiban jelölje X-szel 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1 „egyáltalán nem vagyok elégedett”, az 5 az „teljes mértékben elégedett vagyok”-ot jelenti.

Képzés	1	2	3	4	5
1. pedagógiai elméleti felkészítéssel					

2. szaktudományos ismeretek nyújtásával					
3. szakmódszertani képzéssel					
4. pedagógiai gyakorlati felkészítéssel					
5. pedagógusi szerepre való felkészítéssel					

K. Tapasztalatai szerint hogyan vélekednek az egyetemi szintű tanítói/óvónői oklevélről az iskolaigazgatók?

1. Nem ismerik
2. Nem érdekli őket, hol szerezte az oklevelét az állásra pályázó
3. Jó elméleti felkészültséget feltételeznek mögötte
4. Jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek mögötte
5. Nem tartják egyenértékűnek a pedagógiai líceumi oklevéllel egyéb:

L1. Jelenlegi állandó lakóhelye neve: _____ **L2. Település típusa?**

1. Tanya
2. Község, falu
3. Kisebb város
4. Megyeszékhely
5. Főváros
6. Egyéb, és pedig:

L3. Hol lakik ebben a tanévben a tanulmányi időszakban?

1. bejáró vagyok, ingázom (vidékről)
2. vidéki vagyok, kollégiumban lakom
3. vidéki vagyok, albérletben lakom
4. vidéki vagyok, saját lakásban lakom
5. helybeli vagyok, a családommal lakom
6. helybeli vagyok, a családomtól külön lakom
7. egyéb:

CS.1. Mi a szülei legmagasabb iskolai végzettsége?

a.) Édesapa/ nevelőapa	b.) Édesanya/ nevelőanya
1. 8 osztály alatti	8 osztály alatti
2. 8 osztály	8 osztály
3. szakmunkásképző, szakiskola	szakmunkásképző, szakiskola
4. szakközépiskolai érettségi	szakközépiskolai érettségi
5. líceum érettségivel	líceum érettségivel
6. posztlíceum	posztlíceum
7. főiskolai diploma	főiskolai diploma
8. egyetemi diploma	egyetemi diploma
9. tudományos fokozat	tudományos fokozat

CS2. Dolgoznak a szülei?

	a.) Édesapa/ nevelőapa	b.) Édesanya/ nevelőanya
Dolgoznak a szülei?	1. igen 2. nem	1. igen 2. nem
Mi a jelenlegi foglalkozásuk? (utolsó)		

CS3. Jelölje be azokat a tartós fogyasztási cikkeket, amelyekkel a családja rendelkezik!

A.	Saját lakás, családi ház	Igen	Nem
B.	Nyarló, hobbitelek	Igen	Nem
C.	Plazma TV, LCD TV	Igen	Nem
D.	Asztali számítógép vagy laptop internet otthoni hozzáféréssel	Igen	Nem
E.	Táblagép, e-book olvasó	Igen	Nem
F.	Mobil-internet (telefonon vagy táblagépen)	Igen	Nem
G.	Mosogatógép	Igen	Nem
H.	Klíma	Igen	Nem
I.	Okostelefon	Igen	Nem
J.	Személyautó	Igen	Nem

TS4. Mit gondol, milyen anyagi helyzetben van a családja az országában élő átlagos családhoz képest? 10-es skála

2e. melléklet

Individuális dimenzió, mezoszint: PADI 2015 interjúrács

1. Monogram:
2. Életkor:
3. Állandó lakóhely: Ideiglenes lakóhely a tanulmányok alatt:
4. Milyen nemzetiségűnek vallod magad?
5. Milyen nyelvet használsz a mindennapi életben (szülőkkel, barátokkal, vásárláskor, stb).
6. Milyen szinten ismered és használod az államnyelvet?
7. Hát más idegen nyelvet?
8. Milyen nyelven végezted eddigi tanulmányaidat: óvodától egyetemig?
9. Ha más nyelven végezted, mint anyanyelveden, miért?
10. Miért választottad a pedagógusképzést továbbtanulásként? Tényleg ide szeretnél volna bejutni?
11. Van-e a pedagógus a családban? Ki?
12. Van-e pedagógusmodelled? (szülő, rokon, ismerős, kiemelkedő volt pedagógus, filmbéli pedagógus, olvasmányélmény, stb). Miért tekinted őt modellnek? 13. Milyen mértékben érzed magad felkészültnek a pedagógusi feladatokra?
14. Mennyire vagy elégedett az egyetemen kapott képzéssel? Milyen területekkel vagy elégedett, milyen területekkel kevésbé?
15. Volt-e olyan tanárod az egyetemi képzés során, aki hatást gyakorolt rád, vagy valamilyen szempontból modellként tudsz rá tekinteni? Miért tekinted őt modellnek?
16. Tervezed-e, hogy pedagógusként helyezkedsz el a tanulmányaid befejezése után? Ha igen, miért? Ha nem, miért?
17. Hol szeretnél inkább pedagógusként dolgozni? (óvoda-iskola, város-vidék, központi-peremiskola, elit gyerekek- hátrányos helyzetű gyerekek, stb)
18. Milyennek látod az elhelyezkedési esélyeidet pedagógusként? Miért?
19. Amennyiben szeretnél tanítani, mennyire érzed valószínűnek, hogy az első 10 évben elhagyod a pedagógus pályát?
20. Milyen nyelven szeretnél tanítani? Miért?
21. Fontosnak tartod-e az anyanyelvi oktatást? Miért?
22. Szeretnél-e még továbbtanulni? Milyen formában? (másik alapképzés, mesterképzés, stb). Miért?
23. Dolgozol-e a tanulmányaid közben? Mit?
24. Bármilyen más megjegyzés/kiegészítés a témával kapcsolatban:

Individuális dimenzió, mikroszint : SM Alumni 2016 kérdőív

Kedves volt tanítványunk!

Jelenlegi kutatásunk célja feltárni, hogyan vélekednek a BBTE Szatmári Tagozatán folyó pedagógusképzésről a volt hallgatóink, illetve milyen szakmai életutat jártak be az intézményben szerzett oklevéllel volt alumnusaink.

Kérjük, olvassa el figyelmesen az utasításokat, majd saját véleményére hagyatkozva válaszolja meg a kérdéseket (a kérdőív kitöltése névtelenül zajlik).

Együttműködését köszönjük!

D1. Neme:

1. Férfi
2. Nő

D2. Életkora:év

D3. Jelenlegi lakóhelye:

D4. Milyen nyelven végezte eddigi tanulmányait? Válaszát jelölje X-szel a táblázat megfelelő oszlopaiban!

Oktatási szint	Magyar	Román	Német	Angol	Egyéb, éspedig:
1. Óvoda					
2. Elemi oktatás					
3. Gimnázium (V-VIII. osztály)					
4. Középiskola					
5. Felsőfokú tanulmányok (más szakon, mint BBTE Szatmári Tagozata)					

K1. Milyen képzési szintet végzett el a BBTE Szatmári Tagozatán? (egyetlen választ jelöljön)

1. Főiskolai képzés
2. Főiskolai képzés és kiegészítő képzés
3. Kiegészítő képzés
4. Egyetemi alapképzés
5. Egyetemi alapképzés és mesterképzés
6. Mesterképzés (MA)

K2. Milyen képzésformában tanult a BBTE Szatmári Tagozatán?

1. nappali
3. távoktatás
3. mindkettő

K3. Melyik évben fejezte be tanulmányait a BBTE Szatmári Tagozatán?

K4. Melyik évben záróvizsgázott?

K5. Milyen képesítést szerzett?

1. Óvodapedagógus és tanító
2. Óvodapedagógus, tanító és idegen nyelv oktató
3. Tanító és idegen nyelv oktató

K6. Mi volt a szakdolgozata témája/címe?

K7. Tanulmányai idején rendelkezett-e már pedagógusi oklevéllel?

1. nem
2. igen, pedagógiai líceumi oklevéllel
3. igen, posztliceális oklevéllel
4. igen, más tanári oklevéllel

K8. Milyen képzési szintet végzett el más képző intézményben?

1. Egyetemi alapképzés:szak
2. Mesterképzés (MA) :szak

K9. Ha visszamenne az időben, s most kezdené pedagógusi tanulmányait, ugyancsak a BBTE Szatmári tagozatát választaná?

1. Igen
2. Nem
3. Nem tudom

KP1. Hová helyezi a szatmári pedagógusképző szakot az egyetem szakjai között?

a legkevésbé elismert szakok 1 2 3 4 5 6 7 8 a legelismertebb szakok

KP2. Véleménye szerint az egyetem "közvéleménye" hová helyezi a szatmári pedagógusképző szakot?

a legkevésbé elismert szakok 1 2 3 4 5 6 7 8 a legelismertebb szakok

KI1. Miért jelentkezett pedagógusképzésre a BBTE Szatmári Tagozatára? *Jelölje választát X-szel a táblázat megfelelő sorában!*

Indok	1 nem jellemző	2 inkább nem jellemző	3 inkább jellemző	4 teljesen jellemző
1.mert elismert foglalkozást szerettem volna				
2.mert még nem akartam dolgozni				
3.mert ide könnyű volt bejutni				
4.mert elhivatottnak éreztem magam a pedagóguspálya iránt				
5.mert könnyűnek tűnt elhelyezkedni				
6.mert vonzó volt számomra a diákélet				
7.hogy tovább gyarapítsam a tudásom				
8.mert nem vettek fel máshová				
9.családi példát követtem				
10. barátaim példáját követtem				
11. nagy hatással volt rám egy korábbi pedagógusom				
12. hogy kiderüljön, mihez van tehetségem				
13. hogy biztos keresettel járó állást szerezhessenek				
14. hogy azzal foglalkozhassak, amivel szeretek				
15. hogy anyanyelven tanulhassak				

16. hogy a lakóhelyem közelében tanulhassak				
---	--	--	--	--

KK1. Mi jut eszébe először a BBTE Szatmári Tagozatáról?

KK2. Nevezze meg volt képző intézménye egy erős pontját!

KK3. Nevezze meg volt képző intézménye egy gyenge pontját!

KK4. Milyen formában tartja a kapcsolatot volt képző intézményével?

1. Semmilyen formában
2. Fokozati vizsgákon
3. Továbbképzéseken, szakmai rendezvényeken
4. Pedagógiai gyakorlat mentora vagyok
5. Nyílt napokon, évfordulókon
6. Kikérem volt tanárain véleményét, szakmai segítségét
7. Egyéb:

KK5. Milyen kapcsolattartási formákat javasol az intézmény számára volt alumusaival?

.....

KE1. A következő állításokról döntse el, mennyire ért velük egyet. Karikázza be az állítással egyvonalban elhelyezkedő számok közül azt, amelyik jelzi egyetértésének mértékét.

(1, 2, 3, 4, 5 számokkal jelölje, ahol az 1 a „nem ért egyet”, az 5 az „egyetért”-et jelenti).

1. Az egyetemi képzés során megfelelően készítettek fel a hallgatókat a szakosításnak (tanító-óvodapedagógus, esetleg nyelvoktató) megfelelő pályára.	1	2	3	4	5
2. Szerintem a három éves képzés kevés időt hagy arra, hogy a hallgatók felkészüljenek mindkét (mindhárom) pályára.	1	2	3	4	5
3. Az egyetemen tanult ismeretek nagy részét (75%-át) nem használtam fel az iskolai és óvodai tanítás során.	1	2	3	4	5
4. A pszichológia, pedagógia, szakmódszertan előadások és szemináriumok tartalmazták a pedagógusi pályához szükséges neveléssel és oktatással kapcsolatos elméleti ismeretanyagot.	1	2	3	4	5
5. A pedagógiai gyakorlat során elegendő gyakorlatra tettem szert ahhoz, hogy tanítsak.	1	2	3	4	5
Kevésnek tartom a pedagógiai gyakorlatra szánt időt.	1	2	3	4	5
6. Az egyetemi óvodapedagógus- és tanítóképzés túl elméletorientált, kevés hangsúlyt fektet a gyakorlatra	1	2	3	4	5
7. Tanítónak, óvodapedagógusnak születni kell, ezen a képzés nem sokat változtat.	1	2	3	4	5
8. Fontosnak tartom, hogy az óvodapedagógus- és tanítóképző egyetemre felvételizők pályaalakalmassági vizsgán vegyenek részt, ugyanis nem mindenki alkalmas a pedagógusi pályára.	1	2	3	4	5

KE2. Az alábbiakban felsorolt tantárgyak közül melyeket szerette a legjobban a képzés során? Karikázza be a megfelelő válasz(ok) számát!

1. Bevezetés a pedagógiába
2. Didaktika
3. Neveléstudomány
4. Játékpédagógia
5. Óvodapedagógia
6. Gyógypedagógia
7. Általános lélektan
8. Fejlődéslélektan
9. Megfigyelési gyakorlat az óvodában, iskolában
10. Tanítási gyakorlat az óvodában, iskolában
11. Módszertan (írja be a tantárgyat, amelynek a módszertanát szerette):
.....
12. Egyéb (írja be a tantárgyat):.....

KE3. Válaszát
indokolja.....

KE4. Milyen mértékben elégedett A BBTE szatmári tagozatának elvégzett képzés színvonalával? A táblázat oszlopaiban jelölje X-szel 1-től 5-ig terjedő skálán, ahol az 1 „egyáltalán nem vagyok elégedett”, az 5 az „teljes mértékben elégedett vagyok”-ot jelenti.

Képzés	1	2	3	4	5
1. pedagógiai elméleti felkészítéssel					
2. szaktudományos ismeretek nyújtásával					
3. szakmódszertani képzéssel					
4. pedagógiai gyakorlati felkészítéssel					
5. pedagógusi szerepre való felkészítéssel					

KE5. Tanulmányai befejezésekor felkészültnek érezte magát a pedagógusi szakmára?

- Igen
- Talán, de nem vagyok biztos benne
- Nem
- Nem tudom

KE6. Tapasztalatai szerint hogyan vélekednek a BBTE szatmári Tagozatán szerzett oklevélről az iskolaigazgatók?

1. Nem ismerik
2. Nem érdekli őket, hol szerezte az oklevélét az állásra pályázó
3. Jó elméleti felkészültséget feltételeznek mögötte
4. Jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek mögötte
5. Nem tartják egyenértékűnek a pedagógiai líceumi oklevéllel
6. Nincs róla tapasztalatom
7. egyéb:

KE7. Ha lehetősége lenne rá, mit változtatna a jelenlegi óvodapedagógus- és tanítóképzésen?

.....

 ...

TÚ1. Milyen elhelyezkedési esélyei voltak az egyetem befejezése után a saját szakterületén?

1. Nagyon jók
2. Inkább jók
3. Inkább rosszak
4. Nagyon rosszak

TÚ2. Miért? Indokolja válaszát!

.....
.....
.....

TÚ3. A pedagógusi oklevél megszerzése után milyen szakmai életutat választott?

1. Pedagógusi állásra vizsgázott, majd pedagógusként kezdett dolgozni, s jelenleg is pedagógus – ugorjon a P. kérdéstömbhöz
2. Pedagógusi állásra vizsgázott, majd pedagógusként kezdett dolgozni, közben elhagyta a pályát – ugorjon a P. kérdéstömbhöz
3. Más területen kezdett dolgozni – ugorjon az MK. kérdéstömbhöz
4. Külföldre ment – ugorjon az MK. kérdéstömbhöz
5. Egyéb:

P. Pedagógusok csoportja: ugrás TÚ3. kérdésről

P1. Milyen oktatási szinten dolgozott a tanulmányai befejezése óta?

1. Csak tanítóként
2. Csak óvodapedagógusként
3. Csak idegen nyelv oktatóként
4. Tanítóként és óvodapedagógusként egyaránt
5. egyéb:

P2. Hol dolgozott pedagógusként?

1. Romániában
2. Más országban
- 3.

Romániában is, más országban is

P3. Milyen tannyelvű osztályban/csoportban dolgozik pedagógusként?

1. Magyar
2. Német
3. Román
4. Angol
5. egyéb:

P4. Jelenleg mi a státusza?

1. Címzetes pedagógus
2. Helyettesítő pedagógus
3. Óraadó pedagógus
4. Egyéb:

P41. Betölt(ött)-e vezető funkciót a munkahelyén?

1. igen, jelenleg vezető funkciót töltök be:
2. korábban vezet funkciót töltöttem be:
3. nem töltök be vezető funkciót, de szeretnék.
4. nem töltök be vezető funkciót, s nem is szeretnék.

P5. Milyen intézményben dolgozik jelenleg?

1. Állami intézményben
2. Magán intézményben
3. Felekezeti/egyházi intézményben
4. Elmaradott térségben
5. Nemzeti kisebbségi iskolában/óvodában
6. Roma többségű iskolában/óvodában
7. SNI-s gyermekeket integráló intézményben

TT4. Miért venne részt mesteri képzésben? Karikázza be a 3 legfontosabb válasz sorszámát!

1. Mert még nem akarok dolgozni
2. Mert vonzó számomra a diákélet
3. Mert több végzettség nélkül ma már nem lehet elhelyezkedni
4. Szakmai ismeretek gyarapítása miatt
5. Magasabb fizetés miatt
6. Magasabb pontszám miatt
7. Magasabb fokú végzettség miatt
8. Kollégákkal való szakmai kapcsolattartás lehetősége miatt
9. Nem tudom
10. Egyéb:

TT5. Milyen formáját tudná vállalni a mesteri képzésnek?

1. Csak államilag támogatott hely
2. Költségtérítéses hely
3. Ha nem jutok be az állami helyre, akkor a költségtérítést is vállalom

D5. Mi a szülei legmagasabb iskolai végzettsége?

a.) Édesapa/ nevelőapa	b.) Édesanya/ nevelőanya
<ol style="list-style-type: none"> 1. 8 osztály alatti 2. 8 osztály 3. szakmunkásképző, szakiskola 4. szakközépiskolai érettségi 5. líceum érettségivel 6. posztlíceum 7. főiskolai diploma 8. egyetemi diploma 9. tudományos fokozat 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 8 osztály alatti 2. 8 osztály 3. szakmunkásképző, szakiskola 4. szakközépiskolai érettségi 5. líceum érettségivel 6. posztlíceum 7. főiskolai diploma 8. egyetemi diploma 9. tudományos fokozat

D7. Mit gondol, milyen anyagi helyzetben van.....? ...a családja az országában élő átlagos családhoz képest? 10-es skála

Individuális dimenzió, mikroszint: SM Alumni 2016 interjúrács

1. Külföldre ment hallgatók

1. Mikor döntötted el, hogy inkább külföldre mész?
2. Mi volt a nyomós érv döntésed meghozásában?
3. Milyen területen dolgozol jelenleg? Mutat-e valami hasonlóságot korábbi pedagógusi munkáddal?
4. Ahol jelenleg élsz, milyen a pedagógusok megbecsülése (Romániához viszonyítva)?
5. Külföldön tudsz-e valamit hasznosítani a BBTE Szatmári Tagozatán szerzett ismeretekből, képességekből?
6. Tervezed-e, hogy pedagógusként dolgozz valamikor külföldön? (indoklással) 7. Tervezed-e, hogy hazatérve pedagógusként dolgozz valamikor? (indoklással)

3. melléklet

Interjúk csomópontjai

3a. melléklet

A vezetői interjúk csomópontjai

67. táblázat: Vezetői interjúk csomópontjai (N=3)

Csomópontok	I. alany	II. alany	III. alany
Korábbi önállósodási törekvések	2011- PADI szervezése, mint „régium valóra válása”	2007-től személyi szintű törekvések, a „megfelelő időben megtett gyors lépés”	Felülről jövő döntés, „ott Kolozsváron”, melyről a kisebb intézményekben nem tudnak
Folyamat mozgató rugói, „személyei”	Dékánhelyettes (F.F.R.) Tagozatok vezetői (5)	A magyar vonal vezető egyéniségei (42 személy), konzervatív réteg	Nem ismeri
Fontos események	2011. június 6-7, Torockó, tanterviro gyűlés 2011, október 20-22, Csernáton, stratégiai terv	2011. október 4 – Kolozsvár, vezetőválasztás	2011. február Oktatási törvény megjelenése
Intézmény-alapításhoz társított érték	Személyi szint	Dokumentumok szintje	Hivatalos iratok szintje
Gyökerek	Tanító- és óvodapedagógus képzés	Tanító- és óvodapedagógus képzés	Tanító- és szak módszertan
Fejlődési lehetőségek	Autonómia, nagyobb fejlődési lehetőség	Személyi feltételek Anyagi és oktatási feltételek	-
Veszélyek	Szakmai kritériumoknak, standardoknak való megfelelés	Atyáskodó anyagi háttér hiánya Túlzott központosiasítás Állandóan változó oktatáspolitikai kontextus	Gazdasági fenntarthatóság Neveléstudományi kutató munka kényszere minden oktatóra
Az intézet jövője (zárszó)	Személyi erőforrások Elkötelezettség	Társadalmi politikai kontextus	Bizonytalanság

3b. melléklet
Az oktatói interjúk csomópontjai

68. táblázat: Oktatói interjúk csomópontjai (N=7)

Csomópont	IV. alany	V. alany	VI. alany	VII. alany	VIII. alany	IX. alany	X. alany	XI. alany
Előzmények	Főiskolai tanítóképzés kezdeteitől	-- (csak 2009-től alkalmazott)	Korábbi hagyományos kapcsolat a tanító- és óvodapedagógus képzés, ill. tanárképzés között	Információ-töredékek Pedagógusok alapítványának megalakulása	--	Nem volt	Főiskolai tanítóképzés kezdeteitől	--
Kulcsfigurák	PNK magyar vonalának vezetői, tagozatvezetők	Felülről jövő kezdeményezés	RMDSZ Egyetem magyar vezetői: Magyar Tivadar rektorhelyettes Fóris Ferenczi Rita	Szenátusi tagok: Fóris-Ferenczi Rita, Végh Balázs Béla	--	--	Fóris-Ferenczi Rita	--
Saját szerep a folyamatban	Tervező Tantervvitató	Támogató Nagykorú „saját sors kovácsa”	Résztevő Belegyező Cselekvő (tantervíró)	Nincs	Egyetértő	Nincs	Támogató	Tervező
Feladatkör változása	Nem	Nem	Egyelőre nem	Lecsökkent státusz	nem	nem	nem	nem
Intézetalakulás szükségessége	Igen De nagyobb önállóság szüksége a HR politikában és a tanterv terén,	Elengedhetetlen A magyar nyelvű oktatás megerősítése	Szerencsésebb csak tanítóképzők integrálása	Kétnyelvű környezetben a magyar nyelven folyó teljes képzés a magyar	igen	igen	Igen	Inkább csak tanítóképzők integrálása a más képzési koncepció miatt

	sajátos arculat			anyanyelvűek számára				
Hagyományok	Tanárképzésnek nincs hagyománya Pszichológiai és szaktárgyi képzés hagyományai (a műveltségi képzés rovására)	Tanító- és óvodapedagógus képzés 3+2 év: elmélet és gyakorlat egysége	Nehéz összeegyeztetés, két különböző képzési forma	Tanítóképzés hagyományai	Mindkettőre építés → helyenvalóság	Tanítóképzés hagyományai, jól elkülönülő struktúra	Tanítóképzés	Tanítóképzés saját logikája a hagyományokra épülve
Intézet szerepe a régióban	Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés, továbbképzés Továbbtanulás lehetősége szerényebb anyagi helyzetűeknek	Fontos Alapoktól építkezés	Anyanyelven (magyarul) tanító pedagógusok biztosítása az erdélyi iskolák számára Színvonalas oktatás a gyermekeink számára	Pedagógusképzés minőségi megvalósulása	Fontosság a különböző régiók pedagógusképzésében Koordinálás	Pedagógusképzési és továbbképzési centrum (nagy vonzaskör a Székelyföldön)	Magyar nyelvű pedagógusképzés összefogása	Magyar nyelvű pedagógusképzés hagyományainak megújítása
Fejlődési lehetőségek	Szakosodás: művelődés-szervező, könyvtáros, csecsemőgondozó Új szakok: kommunikáció és média	Pedagógusok pályafutásának támogatása, végigkísérése	Bizonytalan jövő Minisztérium túlzott korlátozása (tanterv)	Infrastruktúra javítása, anyagi erőforrások hatékonyabb felhasználása Hatékonyabb képzési rendszer kidolgozása	Pedagógusképzés mint szükség és igény Alapképzés akkreditálása, változatossá tétele Mesterik indítása	Pedagógusok szakmai fejlődésének, továbbképzésének biztosítása, irányítása, koncepciójának kidolgozása Tanító- és óvóképzés szétválasztása	MA szakok	MA szakok beindítása és Tanító- és tanárképzés autonómiájának megőrzése
Veszélyek	Tudományos fokozatú oktatók hiánya	+hálózat erőssége	Erdélyi magyar pedagógusképzés hanyatlása	Saját lábakon megállás az anyagi finanszírozás miatt	Tanerőhiány és tantárgyi lefedettség hiányának	Anyagi források hiánya Szétfor-	Anyagi források Tudományos fokozatok	Szaktudományi képzés felé eltolódás

			→Román beiskolázás veszélye →Nem megfelelő felkészültségű pedagógusok		fokozása Össze- tartozás tudato- sításának hiánya Kihelyezett tagozatok önállósága nem tartható fenn	gácsolódás		
Hozzáfűzés	Önálló arculat Együvé tartozás tudatának kiépítése oktatók, hallgatók körében	Csapat találkozása: lehetőség a jó alkotásra Stabilizálódott helyzet szükségessége Hosszú távú tervezés szükségessége	Kollégák kezdeti idegenkedése Vajon jó-e? érzés Színvonalas oktatás választásának reménye	Kettősség: Tanító-tanárképzés Régi hagyományok- újítás	Jó munkaléggör Kollegiális viszony	Létrejött struktúra megmaradásaf enntartása létkérdés	Fennmara-dási lehetőség	Kettősség

3c. melléklet
Hallgatói interjúk – PADI 2015

69. táblázat: Interjúalanyok mezoszinten (N=16) (Forrás: PADI 2015)

Alany	Nem	Életkor	Tagozat	Munka melletti tanulmányok
1. A.K.	nő	21	Székelyudvarhely	Nem
2. B.B.	nő	21	Székelyudvarhely	Nem
3. B.H.	nő	22	Székelyudvarhely	Nem
4. B.CS.	Nő	31	Szatmárnémeti	Igen -óvónő
5. CS.I.	nő	22	Szatmárnémeti	Igen Korrepetálás autista gyermek
6. D.A.	nő	22	Székelyudvarhely	Nem
7. F.D.	nő	22	Kézdivásárhely	Nem
8. H.T.	nő	21	Székelyudvarhely	Nem
9. K.Er.	nő	22	Szatmárnémeti	Nem
10. K.V.	nő	22	Szatmárnémeti	Nem
11. K.E.	nő	22	Kézdivásárhely	Nem
12. M.É.	nő	40	Kézdivásárhely	Igen – tanító (ebben az évben tanulmányi szabadság)
13. Sz.C.	nő	22	Székelyudvarhely	Nem
14. SZ.K.R.	nő	20	Kézdivásárhely	Nem
15. Z.T.	nő	23	Kézdivásárhely	Nem – össze- egyeztethetetlen az egyetemi programmal
16. ZS.B.	nő	22	Szatmárnémeti	Nem

70. táblázat: Interjúalanyok nemzetisége és nyelvhasználata mezoszinten (N=16) (Forrás: PADI 2015)

Alany	Nemzetiség	Nyelv- használat	Állam-nyelv ismerete	Idegen nyelv ismerete	Tanítási nyelv
1. A.K.	Magyar	Magyar	Közepes szint Ritka használat Félelem a megszólalásba n	Német – középfok Angol - kezdő	Magyar
2. B.B.	Magyar	Magyar	Közepes szint Csak iskolában használt	Angol – kezdő (nem használva)	Magyar
3. B.H.	Magyar	Magyar	Társalgási haladó szint Aktív használó (barátok, családtagok)	Kezdő szint, alapok	Magyar
4. B.CS.	Magyar	Magyar és román	Középszint	Angol és német - alapszint	Magyar
5. CS.I.	Magyar	Magyar legtöbbet Román hivatalos ügyekben, vásárláskor, barátokkal	Átlaghoz képest jó (átlagon felüli) Napi használat	Angol közép, német kezdő -felejtés	Magyar, szükség esetén román
6. D.A.	Magyar	Magyar	Alapszint	Alapszint	Magyar
7. F.D.	Magyar	Magyar	Megértési szint, ritka használat	Angol – középszint Német - kezdőszint	Magyar vagy angol
8. H.T.	Magyar	Magyar	Közepes szint	Ritkán	Magyar
9. K.Er.	Magyar	Magyar	Középszint	Angol - középszint	Magyar
10. K.V.	Magyar	Magyar	Középszint	Angol - kezdő	Magyar
11. K.E.	Magyar	Magyar	Középszint	Alapszint	Magyar
12. M.É.	Magyar	Magyar	Magas szint	Angol – közép (értés,de nehéz beszéd)	Magyar
13. Sz.C.	Magyar	Magyar	Magas szint	Középhaladó	Magyar
14. SZ.K.R.	Magyar	Magyar	Középszint	Haladó szint	Magyar, szükség esetén

					román
15. Z.T.	Magyar	Magyar	Középszint	Angol kezdő	- Magyar
16. ZS.B.	Magyar	Magyar román	Középszint	Angol kezdő	- Magyar

71. táblázat: Interjúalanyok pedagógusmodelljei mezoszinten (N=16) (Forrás: PADI 2015)

Alany	Pedagógusmodell	Családi modell	Közoktatási pedagógusmodell	Egyetemi pedagógusmodell
1. A.K.	Igen	-	Saját tanító <i>Nagy szeretet</i> <i>Kellő szigor</i> <i>Eredményesség</i>	Példaértékű viselkedésmód Előadókészség Hatékony döntéshozó képesség
2. B.B.	Igen	-	-	Tanítási stílus Diákokhoz való viszonyulás
3. B.H.	Igen	Báty felesége tanító	Saját tanító <i>Demokratikusság</i> <i>Gyermekekre gyakorolt hatás</i>	Magyarázatok, precízség, igényesség, érdekltség
4. B.CS.	Igen	Nagynéni kémia tanárnő	Saját tanító: P.É.	Igen (de nem indokol)
5. CS. I.	Igen	Tágabb család Anyai ág: dédszülők, nagymama egyik testvére	Saját tanító: V.É.	3 tanár, e típusok ötvözése
6. D.A.	Igen	Nincs	Saját tanító <i>Hozzáértő</i> <i>Gyermekek nyelvén értő</i>	Példaadás
7. F. D.	Igen	Édesanya Unokatestvérek	Csoporttárs <i>Humor</i> <i>Személyiség varázsa</i> <i>Elhivatottság</i>	Hihetetlenül jó szakember, korrekt értékelés és részletekre odafigyelő Gyakorlatias, jó humorú
8. H. T.	Nincs	Unokatestvér	-	Hatásgyakorlás
9. K.Er.	Igen	Báty	Saját tanító	Felkészültség Egyéni bánásmód
10. K.V.	Igen	Unokatestvérek	Gimnáziumi magyar tanárnő	Pedagógia tanár Határozott, kiegyensúlyozott, segítőkész

11. K.E.	Nem	Nem	--	Előadásmód Korrekt értékelés Emberség
12. M. É.	Igen	Nem	Ismerősök: <i>nagyon lelkes, nyitott, sok jó ötlettel megáldott tanítók</i>	Emberközelség Életkedv
13. Sz. C.	Nem	Nem	--	Előadásmód, értékelési rendszer
14. SZ. K. R.	Igen	Unokatestvér	Saját II. osztályos tanító <i>Odaadás Kitartás Gyermekekhez való viszonyulás</i>	Igazgató Kitartás, türelem, segítőkészség, sarkallás
15. Z. T.	Igen	- Első családban	Saját tanító Holt költők <i>Diákok nyelve Életre felkészítés</i>	Felkészültség Tudásátadás
16. ZS. B.	Igen	-	Saját I. osztályos tanító	Igen Jó tanácsadó

72. táblázat: Interjúalanyok tanulási útvonalai mezoszinten (Forrás: PADI 2015)

Alany	Tanulási útvonal	Opció Választás indítéka	Képzéssel elégedettség	Felkészültség mértéke
1. A.K.	Tisztán kisebbségi	1. választás Elhivatottság	Nagyon jó, néha túlzó elmélet Kevés gyakorlat (3x kevesebb)	Közepes Elméleti tudás Kevés gyakorlati tapasztalat
2. B.B.	Tisztán kisebbségi	1. választás Szakmai kompetencia („Nekem való szakma”)	Többnyire elégedett +pedagógia, román nyelv - matematika módszertan	Többnyire felkészült
3. B.H.	Tisztán kisebbségi	1. választás Romantikus Gyermekkor álom	Teljes elégedettség Kicsit kevés gyakorlat	Kellő felkészültség, hiányosságokat a gyakorlat és saját tapasztalatok kiegészítik.
4. B.CS.	Tisztán kisebbségi 2x pedagógus	1. választás Modellkövető (Pozitív és negatív pedagóguspélda miatt)	Elégedettség Pedagógusi munkát segítő gyakorlatias tantárgyak	Felkészültség

		Pragmatista („papír”)		
5. CS. I.	Váltó	I. választás Gyermekszeretet	Részben Csak városi gyakorlat, infólabor hiányosságai	Felkészültség Optimizmus
6. D.A.	Tisztán kisebbségi	I. választás Érzelmi beállítódás („szívhez közel érezem”) Gyermekszeretet Pragmatista - Hasznosság	Elégedettség: alapozás	Még nem teljes felkészültség Kezdeti nehézsége
7. F. D.	Tisztán kisebbségi	Gyermekszeretet Csökkent érdeklődés középiskolában- pedagógiai hiánya miatt Jelenleg szülők vágya miatt	Nagymértékű elégedettség Infrastruktúra hiányosságai (tanterem)	Érettség a feladatra Még tanulás szükségessége
8. H. T.	Tisztán kisebbségi	I. választás Gyermekszeretet	Elégedettség mind elméleti, mind gyakorlati résszel	Közepes szint
9. K.Er.	Tisztán kisebbségi (1 év angol)	II. opció Gyermekszeretet	Részben Több tervezés	Elvállal a gyakorlatban Helyettesítői tapasztalat
10. K.V.	Tisztán kisebbségi	I. opció Gyermekszeretet	Elégedettség Gyakorlati pedagógia kiemelten	Jó
11. K.E.	Tisztán kisebbségi	II. opció Következő legjobb lehetőség	Elégedett Papírmunka részhez kevésbé	Nem eléggé felkészült, ezen gyakorlat segíthet
12. M. É.	Tisztán kisebbségi 2x pedagógus	I. opció Pragmatista („papír”)	Elégedettség Életszerű tudás, Korábbi tanulmányokhoz képest többlet	Felkészült
13. Sz. C.	Tisztán kisebbségi	I. opció Szívesen végzett tevékenység	Teljes mértékű elégedettség tárgyi tudással, gyakorlati rész kevés	Felkészült kezdő szinten
14. SZ. K. R.	Tisztán kisebbségi	I. opció Romantikus: Gyermekkori álmok	Elégedett, vendégtanárok tömbösített órái nehezen emészthetők	„Elég jó pedagógus”
15. Z. T.	Tisztán kisebbségi	I. opció Szakmai	Közepes szint Kevés hospitálási	8 (1-10)

		kompetencia: Képességekhez, személyiséghez illő	gyakorlat	
16. ZS. B.	Váltó Kisebbség- centrikus (román óvoda)	I. opció Romantikus Gyermekkori álom	Elégedett, Félelem papírmunkától	Jó

73. táblázat: Interjúalanyok továbbtanulási szándékai mezoszinten

Alany	Továbbtanulás formája	Továbbtanulás indítéka
1. A.K.	MA	Továbbfejlesztés
2. B.B.	MA - Szociológia	Érdeklődés
3. B.H.	MA	Ha követelmény lesz a munkahely megtartásához
4. B.CS.	Nem, de változhat	-
5. CS. I.	MA, esetleg másik BA	-
6. D.A.	MA	Önfejlesztés Gyermekekhez való hozzáértés
7. F. D.	BA: rajz, design	-
8. H. T.	Egyelőre nem	-
9. K.Er.	Angol BA MA (regionalitás)	-
10. K.V.	Nem	
11. K.E.	MA	Jobb elhelyezkedési esélyek
12. M. É.	Nem tudom	-
13. Sz. C.	MA	Továbbfejlődés
14. SZ. K. R.	MA	Folyamatos önképzés
15. Z. T.	MA később	-
16. ZS. B.	Nem tudom	-

74. táblázat: Kisebbségi tanítási útvonalak és kisebbségi oktatásiránti elköteleződés mezoszinten
(Forrás: PADI 2015)

Alany	Tanítási útvonal	Intézménytípus	Tanítási nyelv	Kisebbségi oktatás
1. A.K.	Igen Szakmai hozzaértés	Vidéki iskola – „én is falusi vagyok”	Magyar Nyelvi identitás Erős kisebbségi identitás	Hagyományörzés Nyelvi kompetencia
2. B.B.	Igen, tanító Cél és vágy	Városi iskola	Magyar Erős kisebbségi identitás	Védelmi pajzs
3. B.H.	Igen	Környéki	Magyar	Nyelvi kompetencia

	Romantikus	iskola		
4. B.CS.	Már pedagógus	Óvoda	Magyar Nyelvi identitás Anyanyelvi eredményes(ebb)ség	Anyanyelvi eredményes(ebb)ség
5. CS. I.	Igen Megerősített hivatás	Óvoda Nem központi Akár hátrányos helyzetű	Magyar Kisebbségi tanulási útvonal folytatása Könnyebbség „De akár román is” Pragmatizmus	Multikulturalitás Oktatás minősége
6. D.A.	Igen Megfelelő szakma Örömforrás	Mindegy	Magyar Nyelvi identitás	Nyelvi kompetencia
7. F. D.	Nem Elhivatottság hiánya	Iskola	<i>Magyar vagy angol</i>	Inter-és transzdiszciplinaritás
8. H. T.	Igen Céltudatos továbbtanulás	Városomhoz közeli óvoda	Magyar Nyelvi identitás	Védelmi pajzs
9. K.Er.	Igen Szívesen végzett tevékenység	„ahol helyet kapok”, inkább vidéken	Magyar Nyelvi identitás	Hagyományőrzés
10. K.V.	Igen: céltudatos továbbtanulás	Óvoda városon vagy vidéken	Magyar Nyelvi identitás	Igen (indok nélkül)
11. K.E.	Igen: céltudatos továbbtanulás	Vidéki iskola	Magyar Nyelvi identitás	Inter-és transzdiszciplinaritás
12. M. É.	Már pedagógus	Vidéki iskola, akár összevont osztály	Magyar Földrajzi adottságok (többségi magyarság)	Anyanyelvi eredményes(ebb)ség
13. Sz. C.	Igen Itthon maradás, élet továbbépítése	Vidéki óvoda	Magyar	Nyelvi jog
14. SZ. K. R.	Igen Szívesen végzett tevékenység Tudásátadás	Óvoda Hátrányos helyzet SNI	Magyar Szükség esetén román (kihívás)	Hagyományőrzés
15. Z. T.	Cél és vágy	Óvoda	Magyar Anyanyelvi eredményes(ebb)ség Biztonság	Hagyományőrzés

16. ZS. B.	Igen Szívesen végzett tevékenység	Óvoda	Magyar Kisebbségi tanulási útvonal folytatása	Nyelvi jog
---------------	--	-------	---	------------

3d. melléklet: Alumnusok interjúinak csomópontjai – SM Alumni 2016

75. táblázat: Alumnusok interjúinak csomópontjai (N=7) (Forrás: SM Alumni 2016)

Kritérium	I. BÉ	II. KÉ	III. BD	IV. KR	V. BT	VI. TE	VII. MK
Nem	nő	nő	nő	nő	nő	nő	nő
Életkor	57	50	26	23	22	24	33
Státusz	Tapasztalt óvónő	Tapasztalt tanító	Óvónő Szilágy megye	Tanító – Bihar megye	Külföld gyermekvadás	Külföld HU óvónő	Külföld UK óvónő
Korábbi pedagógusi oklevél	igen	nem	igen	nem	nem	nem	nem
Intézmény- és szakválasztás	Felsőfokú oklevél Magasabb pontszám	Oklevél (szakképzés- len)	Presztízs Csendes város	Presztízs	Presztízs Csendes város Oklevél	Család	Szaktudás
Szakmai életút	I. fokozat	I. fokozat	Helyettesítő	Véglegesítő	Munka-nélküli Gyermek-vadás	RO, HU	RO, UK Au-pair, óvónő
Gyermekvállalás	Hamarosan nyugdíj	Iskolaváltás	Még nem	Még nem	Jelenleg	Még nem	Még nem
Pályaelhagyás szándéka	nem	Igen Lassítás	Igen, ha nem lesz címzetes hely	nem	--	Nem	Nem
Külföld indítéka	nem	nem	-	-	Családi döntés	Végleges állás Jobb fizetés	Rendszerrel való elégedetlenség (-25%)
Visszatérés szándéka	-	-	-	-	Igen	nem	Nem

Summary

Gabriella Mária Stark: Learning Paths of Hungarian Minority Teacher Students (A Comparative Approach)

Key words: teacher education, minority education, higher education, learning paths

The present dissertation portrays the learning paths of Transylvanian Hungarian teacher candidates adopting a comparative approach, and provides an outline of the Hungarian teacher education system and its context in Romania during 2011-2016. Minority learning paths and the regional university serve as our framework of interpretation.

Hungarian minority teacher education is investigated in two dimensions, pursuing two research aims. The aim of the institutional dimension is to examine and present minority teacher education in Romania. The aim of the individual dimension is to examine and analyze who the Hungarian minority teacher candidates are, and what their minority learning paths look like. By presenting the two dimensions on the macro-, meso-, and micro-level our aim is to portray minority teacher education in Romania on one hand, and the learning paths of Transylvanian minority teacher candidates (in a comparative approach) on the other hand.

For a more detailed picture we have employed a combination of several methods in our investigation. In the institutional dimension the basis was provided by document analysis, in the individual dimension by the survey method (questionnaires and interviews). We have used several databases in the individual dimension: TESSCEE II. 2014 (macro -level), DPAD 2015 (meso-level), SM Alumni 2016 (micro-level).

In answering research questions teacher education has been identified as a specific minority learning path. A large part of the teacher trainees have followed an entirely minority path, which culminated in teacher education; however based on the life-long learning principle these learning paths continue. In our framework of interpretation the identified minority learning paths have turned into teaching paths.

The idea of regional minority university has also been confirmed, the institutions investigated (BBU DPAD, Satu Mare Extension) display the main characteristics of regional universities through the procedures compensating for the

underrepresentation of minority education; as well as, through the fact that a significant number of the teacher trainees wish to study in their mother tongue, close to their place of residence at a higher prestige institution.