

# Romantikus és pragmatikus kisebbségi pedagógusjelöltek

PADI-s tanulási útvonalak hallgatói interjúk tükrében

**STARK GABRIELLA MÁRIA**

Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Szatmári Kihelyezett Tagozat; Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi doktori Program

*Tanulmányom célja a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében tanuló hallgatók tanulási útvonalainak bemutatása, s ezáltal a kisebbségi pedagógusképzés néhány jellemző vonásának körvonalazása. Feltérképezem azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a kisebbségi pedagógushallgatók intézmény- és szakválasztását, illetve pályaelkötelezettségét. Értelmezési keretemet a kisebbségi oktatás magyarázó tényezői képezik. Kutatásom mintáját a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete hallgatói képezik (N=16), alkalmazott kutatási módszerem az interjú. Vizsgálatom eredményei szerint a pedagógusjelöltek óvodától a mesterképzésig az anyanyelvi tanulási útvonalakat választották. Kirajzolódott a romantikus pedagógusjelöltek csoportja, akik gyermekkori álmogvalóságként tekintenek a pedagóguslétre. A gyakorló pedagógusok pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményes(ebb)ségben látják.*

**Kulcsszavak:** pedagógusképzés, tanulási útvonal, kisebbségi felsőoktatás, regionális egyetem, tannyelv.

## Értelmezési keret

makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezője:

Elemzésemben abból indultam ki, hogy a pedagógusképzés a kisebbségi oktatás egyik

	Makroszintű magyarázatok	Mezoszintű magyarázatok	Mikroszintű magyarázatok
Etnicitással összefüggő	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet</li> <li>2. Deszegregációs politika</li> <li>3. Lingvicitizmus</li> <li>4. Etnokulturalista magyarázatok</li> <li>5. Diszkrimináció</li> <li>6. Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere</li> <li>7. Kisebbségi kurrikuláris jelenlét</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció</li> <li>2. Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció</li> <li>3. Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai</li> <li>4. Kisebbségi tanulási útvonalak</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Család kulturális tőkéje</li> <li>2. Etnikai sztereotípiák</li> <li>3. Államnyelvi kompetenciák megléte</li> <li>4. Ifjúsági kultúra sajátosságai</li> </ol>
Etnikailag semleges	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Az ország külső-belső regionális környezete</li> <li>2. Oktatási rendszer filozófiája</li> <li>3. Rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció)</li> <li>4. Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Iskola mint szervezet</li> <li>6. Iskolai erőforrások megléte</li> <li>7. Pedagógusok társadalmi összetétele</li> <li>8. Pedagógusok bérezése (alulfizetés, korai kiégés)</li> <li>9. Használható pedagógiai kultúra</li> <li>10. Iskolaszervezet, iskola-előkészítő oktatás lényege</li> <li>11. Településszintű szegregáció</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Család szociális és gazdasági tőkéje/pozíciója</li> <li>2. Belső migráció, lakóhely változtatása</li> <li>3. A célországban eltöltött idő és motivációja</li> </ol>

1. táblázat: A kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezők (Papp, 2012. 9. o.)

A tanulási útvonalakat a kisebbségi oktatás mezoszintű magyarázó tényezőjének tekintem. A tanulói utak alatt általában „az iskola-rendszeren 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 színtereket, kiegészítve a formális oktatást (Imre, 2010. 53. o.). Az iskolai szintekből és átmenetekből összetevődő tanulási útvonalak az iskolai életútra vonatkoznak, amelyek Papp Z. szerint (2012) makro és mezo szinten ragadhatóak meg. Boudon „az iskolai életutat átmenetek sorozataként fogja fel, amikor az egyes iskolai szakaszok végén a tanulóknak és családjának döntenie kell a továbbtanulásról és az iskola megválasztásáról (Boudon, 1974; idézi Csata, 2004. 107–108. o.).

Tanulmányomban a tanulási útvonalak kifejezés alatt azt az iskolai életutat értem, mely különböző szakaszokból/szintekből tevődik össze, s minden szakasznál egy döntési helyzet elé állítja a tanulót.

### Vizsgálati személyek

A pedagógusjelölti tanulási útvonalak bemutatásához a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetének<sup>1</sup> hallgatóit választottam.

A kisebbségi pedagógusképzés feladatával foglalkozó Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet<sup>2</sup> a 8928/2011.05.11.-es szenátusi határozat révén alakult meg a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretén belül, a Pszichológia és Neveléstudományok Kar alapegységeként. Hálózatos szerkezetéből kifolyólag jelenlegi formájában a neveléstudományok kar magyar tanulmányi vonalára épül, magába foglalja a tanárképzést és tanártovábbképzést Kolozsváron, továbbá a kihelyezett tagozatokon (is) működő óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakokat.

A PADI tehát öt szintéren működik (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely), a vezetősége Kolozsváron van. A PADI tevékenységi területei közé tartozik: oktatás BA-szakon, pedagógusi MA, alapképzés és továbbképzés, valamint kutatás, információátadás, közszolgálati tevékenységek a következő területeken: pedagógia, óvodai és elemi oktatás pedagógiája, társadalomtudományok és természettudományok didaktikája (PADI Működési Szabályzata 2011).

Az adatfelvételle<sup>3</sup> 2015 tavaszán került sor a BBTE PADI harmad éves óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatói körében, 116 hallgató lett bevonva a kérdőíves kikérdezésbe<sup>4</sup>. A kutatási kérdések árnyaltabb megválaszolásához interjúkat is készítettem a kérdőíveket kitöltő hallgatók egy részével (N=16), három tagozaton készültek interjúk: Kézdivásárhelyen (N=5), Székelyudvarhelyen (N=6) és Szatmárnémetiben (N=5). Jelen tanulmányban a hallgatói interjúk tapasztalatait mutatom be.

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 Korrekpetálás 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

<sup>1</sup> A továbbiakban: BBTE, illetve PADI.

<sup>2</sup> Az intézetet részletesen bemutattam egy korábbi munkámban: Stark, 2012.

<sup>3</sup> A survey kutatás 2 szakaszból állt: egy kérdőíves lekérdésből, illetve interjúzásból. Az első szakaszt BBTE Szatmári Kihelyezett Tagozata két oktatóival együtt végeztem: Dr. Szabó-Thalmeiner Noémival és Dr. Baranyai Tünde Klárával. A második szakaszt egyedül végeztem, jelen tanulmányban csak a második szakasz eredményeit mutatom be.

<sup>4</sup> A kérdőíves lekérdés adatainak bemutatását lásd Stark 2016.

10. K.V.	nő	22	Szatmár-németi	Nem
11. K.E.	nő	22	Kézdi-vásárhely	Nem
12. M.É.	nő	40	Kézdi-vásárhely	Igen – tanító (ebben az évben tanulmányi szabadság)
13. Sz. C.	nő	22	Székely-udvarhely	Nem
14. SZ. K. R.	nő	20	Kézdi-vásárhely	Nem
15. Z. T.	nő	23	Kézdi-vásárhely	Nem – összeegyeztethetetlen az egyetemi programmal
16. ZS. B.	nő	22	Szatmár-németi	Nem

2. táblázat: Interjúalanyok (N=16)

Az interjúalanyok közé csak női hallgatók kerültek be, 20–40 éves korcsoportból. A többük tradicionális hallgató, akik a középiskola

elvégzése után nyomban megkezdtek egyetemi tanulmányaikat. De nem tradicionális pedagógushallgató interjúalanyom is volt, aki idősebb az átlagkorosztálynál, pedagógusként dolgozik, s már második pedagógusdiplomáját szerzi: B.Cs. már rendelkezik középfokú pedagógus-oklevéllel, M. É. pedig főiskolai szintű pedagógus oklevéllel – mindketten főként a munkahe-lyük megtartása miatt végzik a képzést.

### Tanulási útvonalak

Minden megkérdezett pedagógushallgató magyar nemzetiségűnek vallja magát. Többségük a magyar nyelvet használja a mindennapi életben, szülőikkel, 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.

Alany	Nemzetiség	Nyelv-használat	Állam-nyelv ismerete	Idegen nyelv ismerete	Tanítási nyelv
1. A.K.	Magyar	Magyar	Közepes szint Ritka használát Félelem a megszólalásban	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 legtöbbit. Román hivatalos ügyekben, vásárláskor, barátokkal	Átlaghoz képest jó (átlagon felüli) Napi használát	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 használát	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 és román	Középszint	Angol - kezdő	Magyar

3. táblázat: Nemzetiség és nyelvhasználat

A megkérdezett hallgatók többsége saját bevallása szerint az államnyelvet közepes szinten ismeri. Akadnak a román nyelvet folyékonyan használók (SZ.C., M.É., CS.I.B.H.), viszont olyanok is, akik az államnyelvet nagyon ritkán és (akár) helytelenül 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 államnyelvet, azok elképzelhetőbbnek tartják, hogy szükség esetén az államnyelvén is tanítsanak (CS.I., SZ.K.R., M.É.). Vagyis az anyanyelv iránti elköteleződés olykor az államnyelv ismeretének hiányát is kompenzálja a megkérdezett hallgatók esetében.

Alany	Tanulási útvonal	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 Gyermekkori 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) Pragmatista („papír”)	Elégedettség Pedagógusi munkát segítő gyakorlatias tantárgyak	Felkészültség
5. CS.I.	Váltó	1. választás Gyermekszeretet	Részben Csak városi gyakorlat, infólabor hiányosságai	Felkészültség Optimizmus
6. D.A.	Tisztán kisebbségi	1. választás Érzelmi beállítódás („szívhez közel érzem”) Gyermekszeretet Pragmatista - Hasznosság	Elégedettség: alapozás	Még nem teljes felkészültség Kezdeti nehézség
7. F.D.	Tisztán kisebbségi	Gyermekszeretet Csökkent érdeklődés középiskolában- pedalic hiánya miatt Jelenleg szülők vágya miatt	Nagymértékű elégedettség Infrastruktúra hiányosságai (tanterem)	Érettség a feladatra Még tanulás szükségessége
8. H.T.	Tisztán kisebbségi	1. választás Gyermekszeretet	Elégedettség mind elméleti, mind gyakorlati résszel	Közepes szint
9. K.Er.	Tisztán kisebbségi (1 év angol)	II. opció Gyermekszeretet	Részben Több tervezés	Elvállik a gyakorlatban Helyettesítói 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 álom	Elégedett, vendégtanárok tömbösített órái nehezen emészthetők	„Elég jó pedagógus”
15. Z.T.	Tisztán kisebbségi	I. opció Szakmai kompetencia: Képességekhez, személyiséghez illő	Közepes szint Kevés hospitálási gyakorlat	8 (1-10)
16. ZS.B.	Váltó Kisebbség- centrikus (román óvoda)	I. opció Romantikus Gyermekkori álom	Elégedett, Félelem a papírmunkától	Jó

4. táblázat: Tanulási útvonalak

Akárcsak a kérdőíves lekérdezés esetén, a hallgatók többsége tisztán kisebbségi tanulási útvonalat járt végig, óvodától az egyetemig magyar nyelven folytatva tanulmányait. 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.”

A többszörös pedagógusi tanulási útvonal is megjelenik, az óvodapedagógusként dolgozó B.Cs. a pedagógiai líceumi (szakközépiskolai) 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 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 tanulmá-

nyaimhoz 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.)

A pedagógusjelöltek többségének a pedagógusképzés jelentette az első továbbtanulási opciót. A pedagógusszak választásának indítékai között megjelenik 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.). Ez kiegészül a szakmai kompetenciával (Z.T., B.B.), illetve a modellkövető attitűddel (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 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, tradicionális hallgatók körében egy „romantikus” csoport is körvonalazódik, akiknél a gyermekkori álom 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”. A romantikus gyermekkori álmom 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. Középkorom 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.)

Az interjúk adatai szerint a hallgatók többsége elégedett a PADI-s pedagógusképzéssel. Ez egybeesik Szabó-Thalmeiner (2017) összehasonlító vizsgálatával, mely szerint a 2015-ös évfolyam pozitívabban ítéli meg a képzést, mint korábban 2010-ben, illetve 2002/2003-ban, vagyis a PADI jó képzést nyújt a hallgatók szemszögéből.

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 kettőnél háromszor kevesebbnek érzik a pe-

dagógiai gyakorlatot (A.K.), kevesebb 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.).

A képzéssel való elégedettséggel összhangban van a hallgatók pedagógusi pályára való felkészültségi érzete. 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.).

Alany	Tanítási útvonal	Intézménytípus	Tanítási nyelv	Kisebbségi oktatás
1. A.K.	Igen Szakmai hozzáértés	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 Romantikus	Környéki iskola	Magyar	Nyelvi kompetencia
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

5. táblázat: Kisebbségi tanítási útvonalak és kisebbségi oktatás

6. D.A.	Igen Megfelelő szakma Örömforrás	Mindegy	Magyar Nyelvi identitás	Nyelvi kompetencia
7. F.D.	Nem Elhivatottság hiánya	Iskola	Magyar vagy angol	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 (többszörmagyarság)	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

5. táblázat: Kisebbségi tanítási útvonalak és kisebbségi oktatás

A tanulási útvonal végén a 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. 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 szeretnének pedagógusi munkát vállalni („értek a gyermekek nyelvén” – A.K.), megerősített el-

hivatottság 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 céloom már évek óta” (B.B.). Mert ez volt a céloom, 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 a kisebbségi létet felvállaló pedagógus, aki „itthon 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.), vagy összevont oktatás keretei között (M.É.).

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 magyarázni” (Z.Z.). Van, aki számára a biztonságot jelenti az anyanyelvi oktatás („ biz-

tonságban érzem magam, ha az anyanyelven 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” (M.É.).

Két hallgató (Cs. I., SZ. K. R.), aki haladó/magas szinten beszéli az államnyelvet, román tannyelvű iskolában is dolgozna. Van, aki pragmatikus 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, 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 kiemelik, hogy a gyermekek az anyanyelvükön jobb eredményekre képesek: „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 jókára lennünk, hogy megvédhessük magunkat ha szükséges” (B. B.); „hogy 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 gyökerek megőrzésében, a hagyományörzésben, a hagyományok átadásában 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 visszük tovább a saját nyelvünket, hagyományait, 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 kompetenciái<sup>5</sup>): „Fontosnak tartom, hogy egy gyerek helyesen tudja használni a szép 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 felejtsük el” (A.K.).

Velük szemben egy másik hallgatói csoport úgy véli, az anyanyelvi oktatást csak tág megközelítésben, inter –vagy transzdiszciplinárisan lehet értelmezni: „Na-

<sup>5</sup> Az anyanyelvi nevelés kompetenciái a romániai kisebbségi oktatásban (programe.ise.ro):

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:

1. Beszédeértés különböző kommunikációs helyzetekben
2. Szóbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben
3. Az írott szöveg megértése különböző szövegkörnyezetben
4. Írásbeli szövegalkotás különböző kommunikációs helyzetekben

gyon 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.).

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	-

6. táblázat: Továbbtanulási szándék

Akárcsak a kérdőíves felmérés adataiból, ugyanúgy az interjúkból is az derül ki, hogy a pedagógusképzés befejezésével a hallgatók nem tekintik lezártnak, befejezettnek a tanulási útvonalaikat. 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 szerezne meg, vagyis mesterképzésben venne részt.

Pár hallgató fontolgatja egy másik alapképzés elvégzését is, vagyis a folyamatban lévő szakmai kompetenciák szerzése mellé más szakmai kompetenciák megszerzését. Például K.E.r. a megszakított bölcsészeti tanulmányai újrakezdését, a szülei kedvéért pedagógusi alaptanulmányait folytató F.D. pedig az öt valójában érdeklő alapszakot végezné el (rajz, design). A továbbtanulási motivációk másabak, mint a melyek a kérdőíves lekérdezésben kidomborodtak. Többletként 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 felmérésben megjelenő pragmatizmus is: az elhelyezkedési esélyek növelése (K. E.), illetve „ha követelmény lesz a munkahely megtartásához”(B. H.).

## Összegzés

A PADI-s pedagógushallgatók főbb jellemzőit próbáltam körvonalazni, s ezáltal a tanulási útvonalaik főbb regionális sajátosságait kiemelni.

Az interjúk árnyalták a kérdőíves lekérdezés adatait. Kirajolták a romantikus pedagógusjelöltek csoportját, akik gyermekkori álommegvalósulásaként tekintenek a pedagóguslétre.

A gyakorlópedagógusok pragmatikusabbak, s a kisebbségi oktatás lényegét az anyanyelvi eredményességben látják.

A hallgatók óvodától a mesterképzésig az anyanyelvi tanulási útvonalakat választották. A hallgatók egy rétege magasan kvalifikált (lesz) a pedagógusi szakmájában, 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 szűkösége miatt, mivel a regionális tagozatokon nincs lehetőség mesteri képzés elvégzésére.

Az interjúk halványan arra is rávilágítottak, 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 állanyelvi kompetenciákkal rendelkeznek. Akik felsőfokon használják az államnyelvet, azok a többség nyelvén is dolgoznának pedagógusként gyakorlati indokok miatt, vagy kihívásként tekintve a feladatra.

## Felhasznált irodalom

*Anyanyelvi nevelés tantárgyi programja.*

URL: [programe.ise.ro](http://programe.ise.ro)

Csata Zsombor (2004): Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom*, **2**. 1. sz., 99–132

Imre Anna (2010): Tanulói és tanulási utak a 90-es években. *Educatio*, **19**. 2. sz., 251–263.

Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. In: *Educatio*, **21**. 1. sz., 3–23.

Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011. Regulamentul de funcționare al Departamentului de Pedagogie și Didactică aplicată în limba maghiară 2011. *Buletinul informativ UBB*. Nr. 23/2011.

Stark Gabriella (2012): Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio*, **21**. 1. sz., 133–139.

Stark Gabriella (2016): PADI-s hallgatók tanulási útvonalai az óvodától a mesteri képzésig. In: Barabási Tünde és Péter Lilla (szerk.) *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban VII.*, Presa Universitara Clujeana, Kolozsvár, 97–110.

Szabó-Thalmeiner Noémi (2017): Tanítás felsőfokon, avagy felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeș–Bolyai Tudományegyetemen. In: Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsa (szerk.) *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debreceni Egyetem Kiadó. Debrecen, 298–311.

### **Romantic and pragmatic minority teacher students. Learning paths in PADI**

*In our research we examine which factors influence minority teacher students' institutional and vocational choice and indirectly, the views of minority teaching as a career choice. The interpretation frame is set by factors that influence minority higher educational and institutional choice. We surveyed the students from the Department of Pedagogy and Applied Didactics from the Babes-Bolyai University (N=16). We defined the category of romantic and pragmatic teacher students.*

**Keywords:** teacher education, learning path, minority higher education, regional university, learning language

Stark Gabriella Mária (2017): Romantikus és pragmatikus kisebbségi pedagógusjelöltek. PADI-s tanulási útvonalak hallgatói interjúk tükrében. *Gyermeknevelés*, 5. 3. sz., 82–92.