

**MAGYAR NYELVŰ PEDAGÓGUSKÉPZÉS ROMÁNIÁBAN:
ÓVODAPEDAGÓGUS- ÉS TANÍTÓKÉPZÉS
A BABEȘ-BOLYAI TUDOMÁNYEGYETEMEN**

STARK GABRIELLA

a Babeș-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának
tanársegédje
stark.gabriella.77@gmail.com

A tanulmány célja, hogy bemutassa a folyamatosan változó romániai magyar pedagógusképzési rendszert. A témakörben végzett kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen sajátosságai vannak a kisebbségi pedagógusképzésnek Romániában, különös tekintettel az óvodapedagógus- és tanítóképzésre. Mintaként a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik intézményét, a Kolozsvári Babeș-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét választottuk. A kutatás kikérdezés módszerére épült, oktatói interjúk (N=11), illetve hallgatói kérdőívek (N=209) tükrében mutatjuk be a magyar nyelvű pedagógusképzés sajátosságait. Vizsgálatunk során arra a következtetésre jutottunk, hogy folyamatban van az önálló kisebbségi felsőoktatási intézményrendszer megerősödése a pedagógusképzés terén (is).

Bevezetés

A magyar nyelvű pedagógusképzés a kisebbségi oktatás és felsőoktatás kiemelt területe. Miért fontos kérdés a kisebbségi oktatás? Több érvet is találunk rá a szakirodalomban.

A kisebbségi oktatás, azon kívül, hogy képzési és munkaerőpiaci igényeket elégít ki, hozzájárul a kisebbség önértékeléséhez, kisebbségi identitásának fenntartásához, megerősítéséhez és újratermeléséhez, a kisebbségi közösségi élmény objektív és szubjektív megéléséhez (Papp, 2012, 8. o.; Petres, 2009, 68. o.; Chiribucă és Magyari, 2003; Péntek, 2004). Mivel maga az oktatási rendszer az egyik legfontosabb lokális házassági piacot¹ jelenti, a (kisebbségi) magyar oktatási hálózatnak közvetve központi jelentősége van az etnokulturális reprodukció szempontjából (Kiss, 2012, 41. o.).

A kisebbségi felsőoktatás a helyi közösségek értelmiségi elitjének kiművelésében, a szakemberképzésben játszik fontos szerepet, illetve enyhítheti azt a foko-

¹ Házassági piac (marriage market): a nem házas és párt kereső férfiak és nők összessége. A szereplők igyekeznek a preferenciáiknak legmegfelelőbb párt megtalálni (Kiss, 2012, 39. o.).

zatos lemaradást, amit a diplomával rendelkezők terén a kisebbségi magyarok körében tapasztalni lehet, továbbá megvalósítja a kisebbségi oktatás szimbolikus célját, vagyis az identitáserősítést (Ferenczi, 2012, 67–68. o.). A kisebbségek számára külön intézményekben megszervezett felsőoktatás lehetővé teszi az illető közösség nyelvén a kulturális sajátosságokat is tükröző, de az illető állam szabályainak megfelelően akkreditált egyetemi szintű képzést, továbbá biztosítja az oktatás menete és intézményes keretei között az érintett közösségek képviselőinek a felügyeletét is². Salat szerint (2012) a nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom, valamint az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés egy domináns kultúrába való beágyazottság feltételei között teszi alkalmassá a kisebbségi intézményeket a kulturális reprodukció funkcióinak ellátására.

Luciak (2004, idézi Papp, 2012) szerint a kisebbségi oktatás sajátosságaival foglalkozó írások általában problémaként tárgyalják a nemzetiségi, etnikai csoportok iskolázottságát. A francia és angol vizsgálatok a kisebbségekhez tartozók átlag alatti iskolai eredményességéről számolnak be, magyarázatként a származási országot és az otthoni nyelvhasználatot emelik ki (Raveaud, 2003). Condron, Heckmann és McDonough vizsgálataira alapozva Papp (2012) egységes rendszerbe foglalja a kisebbségi oktatás sajátosságait magyarázó tényezőket, három kategóriába sorolva őket: oktatási rendszerhez kapcsolódó tényezők (makroszint), iskolához kapcsolódó tényezők (mezoszint), egyénhez, családhoz kapcsolódó tényezők (mikroszint). E tényezőket aszerint is kategorizálja, hogy közvetlenül összefüggnek-e az etnicitással, vagy pedig a kisebbségi lét szempontjából semlegesek. A pedagógusképzés az egyik ilyen makroszintű, etnikailag semleges tényezőt jelenti ebben a megközelítésben, tanulmányunkban erre a tényezőre fókuszálunk.

A pedagógusképzés helye a romániai magyar felsőoktatásban

Kutatók szerint a nemzeti kisebbségekhez tartozók gyakran alulreprezentáltak a felsőoktatásban. Salat (2012) szerint az alulreprezentáltság a kulturális asszimilációval áll szoros összefüggésben. Természetesen az alulreprezentáltság kompenzálható különböző eljárásokkal: kihelyezett tagozatok és intézetek 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). Ilyen pénzügyi megoldások a romániai oktatási rendszerben is megtalálhatóak, hisz magasabb (kétszeres) fejkvóta jár a kisebbségi felsőoktatásban résztvevő hallgatókért (vö. oktatási törvény, 135/5 §). A kihelyezett tagozatos rendszer és az intézeti szintű képviselet is fellelhető a romániai magyar kisebbségi oktatáspolitikában,

² Románia új oktatási törvénye külön kiemeli, hogy az oktatási intézmények vezetőségében a nemzeti kisebbségek képviselőinek is jelen kell lenniük: 1/2011-es Oktatási törvény, 45/8. §.

ugyanis a *Babes-Bolyai Tudományegyetem* (BBTE) kihelyezett tagozatokat működtet a tömbmagyarság székhelyén (*Székelyudvarhely, Szentgyörgy, Gyergyószentmiklós* mint oktatási központok kezdenek megerősödni), a pedagógusképzést pedig az intézeti szintű képviselő jellemzi: az óvodapedagógus-, tanító- és tanárképzést egységbe ötvöző *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet* jelen van *Kolozsvár* mellett *Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen*.

A romániai magyar felsőoktatási piacnak összesen 13 szereplője van, vagyis lehetőséget biztosít a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére. A 13 felsőoktatási intézmény közül *öt állami intézmény* (BBTE, Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem – MOGYE, Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem, Nagyvárad, Bukaresti Egyetem), *négy Romániában bejegyzett magán intézmény* (*Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet, Vasile Goldis Egyetem*³), *négy további pedig magyarországi egyetemek vagy főiskolák kihelyezett tagozata* (Budapesti Corvinus Egyetem – Nyárádszereda, Debreceni Egyetem – Nagyvárad, Károli Gáspár Református Egyetem – Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely, Tatabányai Modern Üzleti Tudományok Főiskolája – Székelyudvarhely) (*Csata és mtsai, 2010*). Az 1/2011-es oktatási törvény révén lehetővé váló önálló-sodási folyamatban⁴ főként nyelvi kritériumok alapján indult meg különféle intézetek szervezése⁵. A felsőoktatás területén elindult folyamatot az elemzők az (állami) kisebbségi felsőoktatási struktúra konzerválásának tekintik (*Csata és mtsai, 2010*). Úgy véljük, hogy a kisebbségi (magyar, német nyelvű) intézetek szerveződése komoly lépést jelent mind az identitásképzésben, mind a területi, mind a nyelvi autonómia törekvéseiben.

A magyar nyelvű pedagógusképzés a *BBTE-n* és kihelyezett tagozatainak koncentrálódik, de mellette még megvalósul a *Nagyvárad* *Egyetemen*, három magánegyetemen (*Sapientia – Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény*

³ A *Vasile Goldis Egyetem* elsősorban román nyelvű képzéseket nyújt, de margittai tagozatán van lehetőség magyar nyelven tanulni óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon.

⁴ Az oktatási törvény 135. §-a lehetőséget teremtett a multikulturális egyetemeken a nyelvi tagozat szerinti intézetekbe tagolódásra. Az intézetalakulás folyamatának részletesebb bemutatását lásd: *Stark, 2012*.

⁵ A *BBTE* keretén belül megalakult magyar nyelvű intézetek: 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 Szociálmunkás-képző Intézet, Színház és Televízió Kar Magyar Intézete, Református Teológia és Zenepedagógia Intézet, Didaktikai Teológiai Intézet, Római Katolikus Pasztorálteológiai Intézet.

*Egyetem*⁶), *Vasile Goldis Egyetem margittai tagozata*), illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozatán (*Nagykőrösi Tanítóképző Főiskola – Marosvásárhely*). A 2012/2013-as tanévben a korábbi évekhez képest alacsonyabb beiskolázási létszámoknak lehetünk tanúi a pedagógusképzés terén, az expanziót és túlképzést ezen a területen kissé megállították a helyek számának korlátozásával.

Az erdélyi felsőoktatási jelentést készítő munkacsoport tagjai kissé negatív képet festettek a pedagógusképzésről, mivel azt állapították meg, hogy „2-3 erős intézmény helyett most telephelyeiket és az oktatókat tekintve sok van és gyenge” (*Csata és mtsai*, 2010, 79. o.). Véleményünk szerint az egységes intézetbe tömörülés (lásd a korábban már említett Pedagógia és Alkalmazott Didaktikai Intézet) megoldhatja ezt a feldaraboltságot, az oktatók ugyanannak az intézetnek az alkalmazottai, azonos teljesítménykritériumok vonatkoznak rájuk, s az intézet megalakulása óta elég gyakori az áttanítás is, például ugyanaz az oktató egy bizonyos szaktárgyat Kolozsváron és még egy-két kihelyezett tagozaton tanít, tehát megszűnőben van a központ és periféria állítólagos „szakadéka”.

A pedagógusképzés mint az oktatáskutatások tárgya

A pedagógusképzés a kisebbségi oktatás fontos területe, kiemelt, önálló hely illeti meg a magyar nyelvű felsőoktatásban. *Csata és társai* szerint (2010) 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 (*Csata és mtsai*, 2010).

A kisebbségi pedagógusképzést bemutató munkák, kutatások – akárcsak más kisebbségkutatások – különálló, az előzményekre kevésbé építő kutatások, s megkockáztatjuk azt a kijelentést, hogy hiányosak is. Például az erdélyi felsőoktatás jelentés a pedagógusképzés terén csak *Murvai* két munkájára támaszkodik (*Murvai*, 2000; 2001), nem veszi figyelembe mások erre irányuló kutatásait (*Péter*, 2012; *Szabó Thalmeiner*, 2009; *Birta-Székely*, 2008; *Barabási*, 2006; *Szabó*, 2006). *Murvai* (1999, 2000, 2001, 2002, 2006, 2009) részletes kisebbségi oktatási jelentései is ritkábban jelennek meg más kutatók munkáiban. Célszerű lenne egy romániai magyar oktatás- és felsőoktatáskutató adatbázis létrehozása, ti. ez lehetővé tenné, hogy a különböző kutatások egymásra épüljenek, fel tudják használni egymás eredményeit.

⁶ 2012 őszétől a Partiumi Keresztény Egyetemen magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképző szak indult, ezzel egyidejűleg visszazorol a magyar nyelvű pedagógusképzés a Nagyvárad Egyetemen, ugyanis már 2012-ben nem indított első évfolyamot, a képzési területet átveszi a Partiumi Keresztény Egyetem.

A továbbiakban a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik területét, az óvodapedagógus- és tanítóképzést mutatjuk be egy vizsgálat tükrében⁷. Kutatásunk során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy *milyen sajátosságai vannak a kisebbségi óvodapedagógus- és tanítóképzésnek Romániában*. A kutatás a *kikérdezés* módszerére épült, oktatói interjúk és hallgatók kérdőívek alapján történt az adatgyűjtés: kisebbségi pedagógusképzésben érintett oktatókat⁸ (N=11) és hallgatókat⁹ (N=209) kérdeztünk meg a magyar nyelvű pedagógusképzés egyik intézményében, a *Kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében*. Az intézet jelenlegi formájában a pszichológia és neveléstudományok kar magyar tagozatának része, magába ötvözi a pedagógia alapszakot, a tanárképzést, valamint a kihelyezett tagozatokon is működő óvodapedagógus- és tanítóképzést. A PADI tehát öt szinttel rendelkezik (*Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely*), óvodapedagógus- és tanítóképzés e szinterek mindegyikén zajlik, a vezetősége pedig *Kolozsváron* van (Stark, 2012).

A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés az oktatói interjúk tükrében

A 2011-től életbe lépett román oktatási törvény jelentős változásokat hozott az oktatási rendszer egészére nézve; az új törvény a felsőoktatást és a pedagógusképzést is lényegesen átalakította. A pedagógusképzést érintő fontosabb változások közül a pedagógusképzési modell megváltoztatását emeljük ki. Az oktatási törvény új *pedagógusképzési modellje* szerint három év alapképzés, két év mesterképzés és egy év gyakornoki idő alkotja a pedagógusképzést¹⁰. A három éves időtartamú elméleti alapképzés a szakterületen kizárólag egyetemeken történik, majd akkreditált programok keretében a pedagóguspályára készülők számára kötelezővé válik az MA fokozat megszerzése is egy didaktikai mesterképzés formájában¹¹. A bolognai lépcsőzetes képzési rendszer első és második fokozatának megszerzése mellett kö-

⁷ A kutatás a Balassi Intézet Márton Áron Kutatói Szakkollégiumának támogatásával készült.

⁸ Az interjúalanyok anonimitásának biztosítása érdekében nem mutatjuk 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.

⁹ A *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet (PADI)* öt kihelyezett tagozatának óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos alapképzős képzős hallgatói, valamint a szatmári tagozat MA szakos hallgatói.

¹⁰ Oktatási törvény, 236/1. §. Kutatásunk lezárta után jelent meg az 5745/2012-es oktatási rendelet, melynek értelmében az óvodapedagógusi és tanítói képesítéshez már nem szükséges az MA fokozat, elégséges az alapképzés. E rendelet hatása a pedagógusképző rendszer újabb átalakulására egy későbbi vizsgálat tárgyát képezi.

¹¹ Oktatási törvény, 236., 238. §

vetelmény az egy tanévnyi gyakornoki idő végzése is egy oktatási intézményben mentortanár vezetése alatt.

Az oktatási törvény 135. §-a a nemzeti kisebbségek felsőoktatásával foglalkozik. A törvény újítása, hogy *a multikulturális egyetemeken* lehetővé teszi a tanulmányi nyelv szerinti intézetekbe való tagolódást, vagyis közvetve *a kisebbségi nyelvi autonómiát*. Az így létrejött intézetek autonómiát élveznek az oktatási tevékenységek szervezésében. Az alacsonyabb létszámú kisebbségi intézetek fenntarthatóságát azzal oldják meg, hogy nagyobb fejkvóta jár a kisebbségi nyelven tanuló hallgatók után¹². A mintaként választott *Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet* is ennek a folyamatnak a részeseként jött létre a *Babeş-Bolyai Tudományegyetem* keretén belül.

Az oktatói interjúk főként kvalitatív elemzése alapján a következő csomópontok mentén mutatjuk be *az eredményeket*: az önálló pedagógusképző intézet alakulásának szükségessége; korábbi önállósodási törekvések (előzmények); a változások kulcsfigurái; saját szerep megítélése; az intézmény regionális szerepe.

Az oktatási törvény által nyújtotta lehetőséget, vagyis az önálló kisebbségi pedagógusképző intézet megalakulását minden megkérdezett oktató *szükségesnek* látta. Az V. interjúalany szerint *„elengedhetetlen, hogy egy jól működő autonóm rendszert hozzunk létre, így tehetünk legtöbbet a magyar nyelvű oktatás megerősítéséért”*. A VII. interjúalany a nyelvi jogokat helyezi előtérbe, kétnyelvű környezetben a magyar nyelven folyó teljes képzés biztosításának szükségességét a magyar anyanyelvűek számára. Három oktató szükségesnek látja az önállósodást, és a tanítóképzésre is kiterjesztené az integrálást. A IV. interjúalany a nagyobb önállóság mellett érvel: *„Szükség volt a megalakulásra, de nagyobb önállóságra volna szükség a humán erőforrás politika és a saját tanterv kialakítása terén. Szükség volna a sajátosabb, a tanító- és óvodapedagógus képzés hagyományaira nagyobb mértékben építő arculat kialakítására.”*

A kisebbségi intézmények túlnyomórészt helyi, alulról jövő közösségi kezdeményezések (is) egyben (Kozma, 2011, 46. o.). Az alulról jövő közösségi kezdeményezések előzményeit, sajátosságait a megkérdezett oktatók közül kevesen ismerik pontosan. A IV. és X. 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 személyi 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 Kollósváron játszódtak, s ... a kihelyezett tagozat(ok)ra nem csapódtak le.”* A VII. inter-

¹² Oktatási törvény, 135/5. §

júalany információtöredékekről számol be az előzményekkel kapcsolatban, a VIII. és IX. interjúalany úgy véli, nem is voltak ilyen törekvések.

A kisebbségi intézmények keletkezésénél mindig megtalálható a *Kozma* (2005) által „változás menedzserének” nevezett személy, az a politikai szervező, vezető, mozgató, akin az intézmény megalapítása múltott. Az interjúalanyok szerint a kisebbségi pedagógusképző intézet *változás menedzsereinek* az egyetem magyar vezetői tekinthetők: a rektorhelyettes, a dékánhelyettes, valamint az egyik kihelyezett tagozat oktatási vezetője (I., II., IV., VI., VII., X.). Az V. interjúalany szerint nem volt saját változásmenedzsere az intézetalakulási folyamatnak, ugyanis „*felsőbb körök-ből 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 *résztevő, egyetértő, beleegyező* szerep (VI.), a *támogató, nagykorú* szerepe (V., X.), valamint a *tervező* (IV., XI.), illetve *cselekvő* (IV., VI.) szerep is. A cselekvést mindegyik oktató tanterviró munkásságában ragadja meg, mindegyik kulcsfontosságúnak érzi azt a mozzanatot, mikor lehetőséget kapott arra, hogy saját sorsát irányíthassa, beleszólhasson az eddig felülről jövő tantervbe.

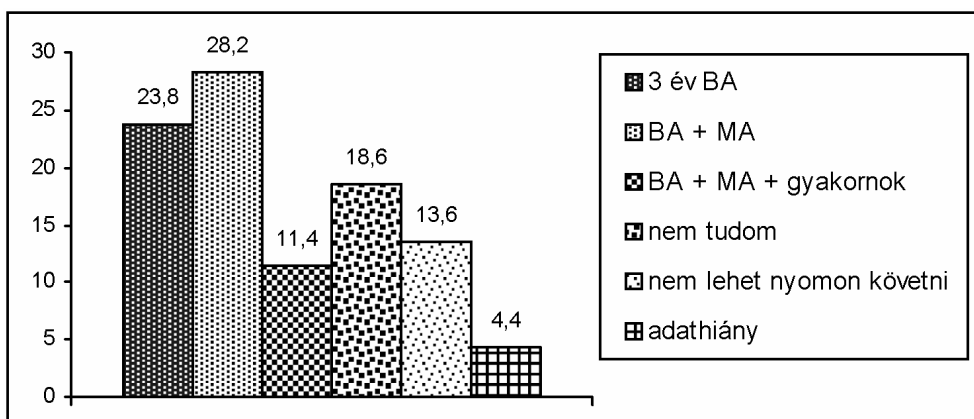
Mivel a kisebbségi felsőoktatási intézmények regionális szerepet töltenek be (*Kozma*, 2011), ezért kutatásunkban többek között arra is választ keressünk, hogy az oktatók szerint milyen szerepet tölt be az intézet *a régióban*. Mindannyian kiemelt fontosságot tulajdonítottak az intézetüknek a pedagógusképzés terén. Konkrétan például: az alapoktól való építkezéstől kezdve a pedagógusképzés minőségi megvalósulásáig (V., VII. interjúalany); a pedagógusképzés és -továbbképzés centrumának, csomópontjának tekinti (X., XI. interjúalany) főként Székelyföldön (IX. interjúalany); koordinátori szerepét emeli ki (VIII. interjúalany); az utánpótlás biztosítását látja az erdélyi magyar iskolák számára, s egyúttal a színvonalas oktatás biztosítását gyermekeink számára (VI. interjúalany).

Az előzőek mellett pragmatikus értékek is megjelennek. 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 véleményünk szerint nem kifejezetten a pedagógusképző intézet regionális sajátossága, hanem az egyetem kihelyezett tagozataihoz kapcsolódó sajátosság.

Az óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók a képzésről

Romániában folyamatosan változnak a pedagógusképzésre vonatkozó törvények, folyamatosan változik a pedagógusképzési modell. A megkérdezett hallgatóknak kb. fele (52,2%) azt vallja, hogy tisztában van a pedagógusképzési rendszer változásaival, de válaszaik alapján megállapítható, hogy ismereteik nem pontosak a pe-

pedagógusképzés szerkezetéről (3 éves alapképzés, 2 éves mesterképzés és 1 éves gyakornoki idő¹³). A hallgatók leragadnak az alapképzés és ráépülő mesterképzés problémájánál, mindössze 28,2 százalékuk ismeri pontosan a pedagógusképzési modellt, s elég nagy arányban (13,6%) fel is adják a változások nyomán követést az állandóan változó oktatáspolitikai helyzet miatt (lásd *1. ábra*). Nem mutathatók ki szignifikáns különbségek a hallgatók válaszaik között képzésforma, tagozat és évfolyam függvényében.



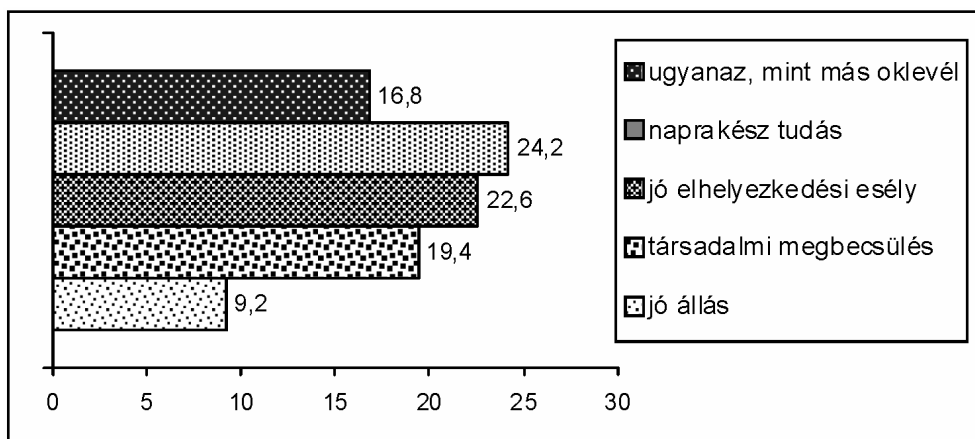
1. ábra: Pedagógusképzési modell (%)

Arra a kérdésre is választ kerestünk, hogy mit várnak a hallgatók a kisebbségi pedagógusi oklevéltől.

A *2. ábra* adatai szerint a hallgatók kiemelten a jó elhelyezkedési esélyt és a naprakész tudást várják el az oklevéltől, de egyúttelőfordulás is megjelenik a társadalmi megbecsülés és jó elhelyezkedési esély igénye kapcsán. A jó állás reménye csak a hallgatók 9,2 százalékánál jelenik meg, a hallgatók többsége tisztában van azzal, hogy a jelenlegi munkaerőpiacon egy oklevél nem elégséges egy jó állás megszerzéséhez. Nem mutatkoznak szignifikáns különbségek a hallgatók válaszaik között a tagozat és évfolyam függvényében.

A kisebbségi pedagógusoklevél munkaadók általi megítélésében (lásd *1. táblázat*) a hallgatók optimisták, a megkérdezettek fele úgy véli, hogy a munkaadók (intézményvezetők) jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az intézet által kibocsátott oklevél mögött, s egyetlen hallgató sincs, aki úgy véli, hogy az oktatási intézményvezetők nem ismerik az intézet által kibocsátott oklevél „hírnevét”.

¹³ Az adatfelvételkor ez a modell volt érvényes, ám az állandó változást bizonyítja a korábban már említett 5745/2012-es oktatási rendelet, melynek értelmében az óvodapedagógusi és tanítói képzéshez már nem szükséges az MA fokozat, elégséges az alapképzés.



2. ábra: Elvárások az oklevéllel szemben (%)

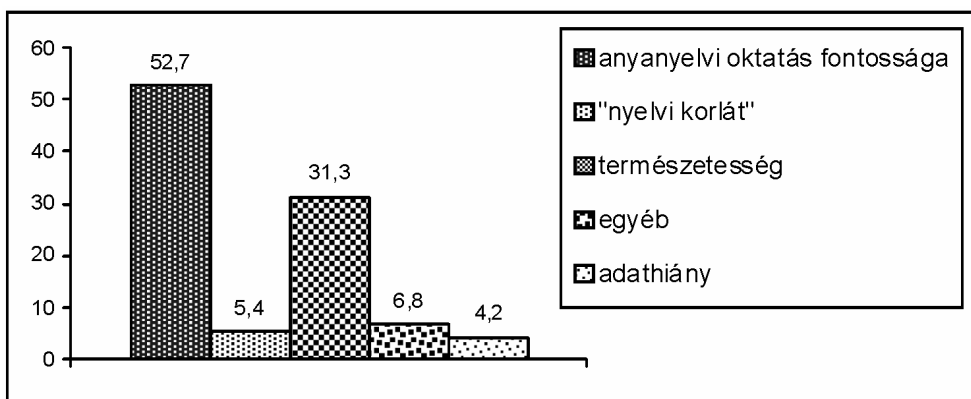
1. táblázat: Mit gondolnak a munkaadók az oklevélről a hallgatók szerint (Stark, 2011)

Oklevél megítélése a munkaadók szerint	Hallgatók 2010	Hallgatók 2012
Nem ismerik	24,8%	0%
Nem érdekes az oklevél	28,7%	19,1%
Jó elméleti felkészültség	16,8%	19,1%
Jó elméleti és gyakorlati felkészültség	27%	50,6%
Nem egyenértékű a pedagógiai líceumi oklevéllel	12%	11,2%

Összevetve az adatokat a 2010-es vizsgálat eredményeivel (Stark, 2011), azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók jóval pozitívabban ítélik meg az oklevelet (s ezáltal közvetve magát a képzést is), mint két évvel korábban, mikor a megkérdezett hallgatók egynegyede szerint a munkaadók még tulajdonítottak különösebb fontosságot az egyetemi pedagógusi oklevélnek, illetve csak kb. egynegyedük vélte úgy, hogy jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek az oklevél mögött.

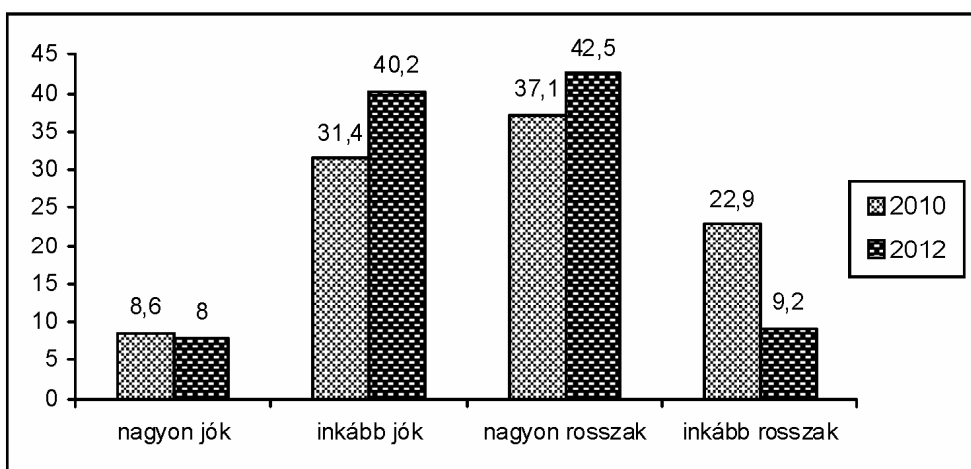
A magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzésben tanuló, s pedagógusi pályát választó hallgatók többsége kisebbségi, magyar nyelven tanító pedagógusként szeretne elhelyezkedni, elenyésző azok száma, akik román vagy német osztályban/csoportban dolgoznának, a bizonytalanság is kevés hallgatóra jellemző (vö. 3. ábra). A kisebbségi pedagóguslétet különböző megfontolásból vállalják a hallgatók. Elsősorban azért vállalnának munkát magyar tannyelvű iskolában, mert fontosnak tartják az anyanyelvi oktatást (52,7%), másrészt ez a természetes számukra, meg sem fordul a fejükben, hogy akár más nyelven is taníthatnának (31,3%). A nyelvi

korlát (hogy csak a magyar nyelvet tudja megfelelő szinten), mindössze három esetben jelenik meg. Szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók válaszai között a képzésforma mentén. A mesterképzésben részt vevők inkább elkötelezett hívei az anyanyelvi oktatásnak, az alapképzés hallgatói számára pedig természetes létállapot a kisebbségi pedagóguslét.



3. ábra: Kisebbségi pedagóguslét vállalásának mozgatórugói

Az elhelyezkedési esélyeket latolgatva, a hallgatók fele optimistának, másik fele pesszimistának nyilvánítható; ezek az eredmények összecsengenek a 2010-es hallgatói vizsgálatok eredményeivel (Stark, 2011):



4. ábra: Elhelyezkedési esélyek

Összegzés, kitekintés

Tanulmányunkban áttekintettük a romániai magyar óvodapedagógus- és tanítóképzés főbb sajátosságait. Az állandóan változó oktatáspolitikai kontextus rányomja bélyegét a pedagógusképzésre is, folyamatos változásban van.

Az oktatói interjúk arról tanúskodnak, hogy az önálló kisebbségi pedagógusképző intézmény megalakításának törekvése már korábban motiválta a felsőoktatás szereplőit, így a megfelelő személyek megfelelő előmunkálatok alapján a megfelelő időben gyorsan lépni is tudtak, ahogy megjelent az oktatási törvényben a megfelelő kiskapu az önálló kisebbségi intézményi lét felé való haladásban. A kisebbségi oktatók többsége aktív, cselekvő szerepet vállalt a pedagógusképző intézet alakulásának folyamatában, ezáltal egy egységes szakemberi csapatot is nyert a kisebbségi intézet a nyelvi autonómia mellett. Ennek a szakmai önállóságnak pozitív, illetve negatív vetületei is vannak, ugyanis magában hordozza a sajátos kisebbségi képzési programok kidolgozásának lehetőségét, a magas szakmai kritériumoknak való megfelelés kényszerét is, de a gazdasági fenntarthatóság veszélyeit is. Az oktatók kiemelt szerepet tulajdonítanak a kisebbségi pedagógusképző intézetnek a régióban, a minőségi magyar pedagógusképzés és -továbbképzés centrumának tekintik.

Az intézet óvodapedagógus és tanítóképzős hallgatói elégedettek a kisebbségi pedagógusi oklevél társadalmi és munkaerőpiaci megítélésével. A hallgatók kisebbségtudata erős, ez érzékelhető a kisebbségi pedagóguspálya választásának szándékában, a nemzeti kisebbségi oktatásban való jövőbeli tevékenységvállalásban.

Véleményünk szerint Románia új oktatási törvénye megfelelő kontextust teremtett a kisebbségi oktatási intézmények önállósodásához, a nyelvi tagozatokba szerveződő felsőoktatási egységek, intézetek egy újabb kis lépést jelent(het)nek a távlati önálló kisebbségi intézményi keret felé, amelynek a pedagógusképzés is kiemelt területét képezi, hasonló fejlődési irányvonalat mutatva a kisebbségi felsőoktatás irányvonalával. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy szükség lenne egy jól átgondolt kisebbségi közoktatás- és felsőoktatás-politikára, egy megfelelő oktatási és felsőoktatási stratégiára, amelyben a pedagógusképzés is megfelelő helyet kap.

Irodalom

- Barabási Tünde (2006): *Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és romániai tanítóképzési rendszerben*. PhD értekezés. Kézirat.
<http://ganyemedes.lib.unideb.hu:8080/dea/handle/2437/79301> Letöltés ideje: 2012. 09. 25.
- Birta-Székely Noémi (2008): *A pedagógiai ismeretek szerepe és helye a tanárképzés elméletében és gyakorlatában*. PhD értekezés. Kézirat.
http://nevelestudomany.phd.elte.hu/vedesek/2008/phd_2008_birta_szekely_noemi.pdf
Letöltés ideje: 2012. 10. 25.

- Chiribucă, D. – Magyar, T. (2003): The Impact of Minority Participation in the Romanian Government. In: Robotin, M. és Salat L. (szerk.): *A New Balance: Democracy and Minorities in Post-Communist Europe*. LGI Books, Budapest, 73–97.
- Csata Zsombor – Márton János – Papp Z. Attila – Salat Levente – Péntek János (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Ferenczi Viktória (2012): Nyelvi jogok, nyelvpolitika a kisebbségek felsőoktatásában. *Educatio*, 1. sz. 67–86.
- Kiss Tamás (2012): Demográfiai körkép. A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. *Educatio*, 1. sz. 24–48.
- Kozma Tamás (2011): Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In: Kozma Tamás – Pataki Gyöngyvér (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és Bologna-folyamat*. CHERD, Debrecen, 45–74.
- Kozma Tamás (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Murvai, L. (1999, ed.): *Configurația actuală a învățământului pentru minoritățile naționale din România*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai, L. (2000, ed.): *Ethosul învățământului pentru minoritățile naționale din România. Anul școlar 1999–2000*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai László (2000 a): *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás 10 éve 1990–2000*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.
- Murvai, L. (2001, ed.): *Minorități și învățământul în România. Anul școlar 2000–2001*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai, L. (2002, ed.): *Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România*. Studium Kiadó, Kolozsvár.
- Murvai, L. (2006, ed.): *Panorama învățământului pentru minoritățile naționale din România în perioada 2003–2006*. Editura Coresi, București.
- Murvai, L. (2009, ed.): *Învățământul pentru comunitățile lingvistice din România în anii școlari 2006/2007 și 2007/2008*. Project on Ethnic Relations, București.
- Papp Z. Attila (2012): Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 1. sz. 3–23.
- Péntek János (2004): A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbségkutatás*, 1. sz. 76–85.
- Péter Lilla (2012): *Reform és visszhangok. A romániai közoktatás reform fogadtatása a romániai magyar pedagógusok körében*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár.
- 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*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 68–88.
- Raveaud, Maroussia (2003): Minorités, ethnicité et citoyenneté: les modèles français et anglais sur les bancs de l'école. In: *Revue Française de Pédagogie*. No. 144. 19–28.

- Salat Levente (2012): Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *Educatio*, 1. sz. 49–66.
- Stark Gabriella (2011): Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és az oktatók szemszögéből. *Pedagógia online – Hungarian Educational Research Journal*, 1. sz.
<http://pedagogia-online.hu/herj/2011/07/stark-gabriella-maria-magyar-nyelvu-tanito-es-ovokepzes-a-babes-bolyai-tudomanyegyetemen-a-hallgatok-es-az-oktato-szemszogebo/> Letöltés ideje: 2012. 09. 25.
- Stark Gabriella (2012): Kisebbségi pedagógusképzés Romániában. *Educatio*, 1. sz. 133–139.
- Szabó K. Attila (2006, szerk.): *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.
- Szabó–Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
- *1/2011-es Oktatási Törvény – Legea Educației Naționale Nr. 1/2011. *Hivatalos Közlöny* 2011/1 – *Monitorul Oficial* 1/2011. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>. Letöltés ideje: 2012. 09. 25.
- *5745/2012-es oktatási rendelet a tanári képzés megszerzésének feltételeiről Ordin privind aprobarea Metodologie-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.
<http://www.edu.ro/index.php/base/noutati> Letöltés ideje: 2012. 11. 25.