# Szülőföldön magyarul

Iskolák és diákok a határon túl

*Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (szerk.)*

# Oktatáskutatás a 21. században

2.

A sorozatot szerkeszti:

**Prof. dr. Pusztai Gabriella**

Debreceni Egyetem, Neveléstudományok Intézete, egyetemi tanár
Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

# Szülőföldön magyarul

## Iskolák és diákok a határon túl

*Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna (szerk.)*

Debreceni Egyetemi Kiadó
Debrecen University Press
2017

Lektorálta:
Pletl Rita
Barabási Tünde

Angol nyelvi lektor:
Somfalvi Zita
Novák Ildikóval

Borítóterv és műszaki szerkesztés:
M. Szabó Monika

© Debreceni Egyetemi Kiadó Debrecen University Press,
beleértve az egyetemi hálózaton belüli elektronikus terjesztés jogát is

ISSN 2559-8864
ISBN 978 963 318 635 0

Kiadta: a Debreceni Egyetemi Kiadó, az 1795-ben alapított
Magyar Könyvkiadók és Könyvterjesztők Egyesülésének a tagja
www.dupress.hu
Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi
A nyomdai munkálatokat
a Debreceni Egyetem sokszorosítóüzeme végezte 2017-ben

# TARTALOM

Előszó
A határon átnyúló intézményi kutatástól a Kárpát-medencei oktatáskutatásig ..... 7

**I. fejezet: Mérlegen**

Murvai László:
Az erdélyi magyar oktatás néhány jellegzetessége ..... 13

Gábrity Molnár Irén:
Képzettségi helyzetkép a Vajdaságban ..... 28

Orosz Ildikó:
A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzetéről és minőségéről ..... 42

Pecsora Krisztina:
Az ukrán állam nyelvpolitikájának hatása a magyar közoktatásra Kárpátalján 72

Morvai Tünde:
Középpontban a közép-kelet-szlovákiai magyar tanítási nyelvű középfokú intézmények végzős diákjai ..... 86

Pálfi József:
Huszonöt esztendő és ami mögötte van –
A Partiumi Keresztény Egyetem első negyedszázada..... 98

Bán Gergely:
Trianon megjelenése a középfokú földrajzoktatásban a két világháború között 112

**II. fejezet: Tehetség és felelősség**

Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna:
Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben..... 129

Takács Zoltán:
Kisebbségek felsőoktatása és új felsőoktatási intézmények Európában
és a Kárpát-medencében ..... 155

Papp Z. Attila:
Kárpátaljai hallgatók doktori képzésbe kerülésének motivációi –
Kísérlet egy doktorandusztipológiára ..... 164

Veres Valér:
A romániai magyarok oktatási esélyegyenlőtlenségei és a felsőoktatási expanzió, a népszámlálások alapján ..... 187

Bernáth Krisztina:
A hallgatók tanulási attitűdje a Partium régió felsőoktatási intézményeiben .... 215

Flóra Gábor:
Egyházi felelősségvállalás és felsőoktatási intézményi identitás kisebbségi helyzetben: a Partiumi Keresztény Egyetem esete ..... 224

**III. fejezet: Új utakon**

Nánási-Molnár Anita – Séra Magdolna:
Óvodai és iskolaválasztási motivációk Kárpátalján ..... 239

Mandel Kinga Magdolna:
Az előkészítő osztályok reformjának közvetlen és közvetett hatásai Székelyföldön ..... 254

Biró A. Zoltán – Bodó Julianna:
Változásban a romániai magyar szakképzés ..... 265

Fónai Mihály – Cséke Katalin:
Helyzetkép a kárpátaljai magyar nyelvű romák iskoláztatásáról ..... 280

Szabó-Thalmeiner Noémi:
Tanítás felsőfokon, avagy felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeș–BolyaiTudományegyetemen ..... 298

Stark Gabriella Mária:
PADI-s pedagógusjelöltek ..... 312

Abstracts ..... 327

Szerzőink ..... 333

# ELŐSZÓ

## A határon átnyúló intézményi kutatástól a Kárpát-medencei oktatáskutatásig

A Debreceni Egyetemen az ezredfordulón kezdődtek el azok a munkák, melyek során az országhatárokon túli, magyar tannyelvű oktatási intézményekben éppúgy empirikus oktatáskutatást – terepmunkát és kvantitatív adatfelvételeket – végeztünk, mint ahogy a határokon belül. Ráébredtünk, hogy az általunk vizsgálni kezdett északkelet-magyarországi térség nem ér véget az országhatárnál. Miközben kutatásaink idején Magyarország, Románia és Ukrajna osztozik rajta, olyan történeti, földrajzi egység, amely a Kárpát-medence történelme folyamán változtatta ugyan kiterjedését és állami hovatartozását, ám kulturális és társadalmi tekintetben egységes vonásokat mutat. Észrevettük, hogy a rendszerváltás után a korábbi zárt határok mentén mindkét (illetve alkalmasint mindhárom) oldalon hasonló társadalmi és oktatásügyi folyamatok vették kezdetüket. E jelenségek közös nevezője a perifériás létezésre ítélt állapotból felszabadult társadalom igénye a mesterségesen szétválasztott családokon belüli kapcsolattartásra, e térben való hagyományosan kialakult mozgásra, a szélesebb tanulási lehetőségekre, bőségesebb és sokszínűbb intézményi kínálatra.

Mindennek folyományaként az 1990-es évek elején óriási intenzitással indult el az oktatási rendszer expanziója, mely a Green által leírt dimenziók többségében szinte azonos időben s igen dinamikusan ment végbe, hisz az intézmények és a tanulók száma, az intézményrendszer vertikális és horizontális kibővülése, programok és intézmények születése és differenciálódása egyaránt figyelmet keltett. Nemcsak azt vettük észre, hogy a közösségek oktatási intézményekért folytatott küzdelme hasonlóságokat mutat határon innen és túl, miközben a belső hajtóerők hatására igyekeztek kibújni az évtizedes járomból (Kozma et al. 2003), hanem azt is, hogy a társadalmi törekvéseknek az országhatárok sem állták útját. Mindez az anyanyelvű iskolázás eléréséért való vándorlás (Pusztai & Torkos 2001), a kihelyezett képzések, az utazó oktatói karok (Kozma 2005), a születő iskolák, főiskolák, egyetemek (Kozma 2003; Pusztai 2004; Kozma et al. 2006), az új intézményfenntartók (Pusztai et al. 2000; Pusztai 2005) és a határokon átkelve iskolába járó hallgatók (Pusztai et al. 2005) magatartásában öltött testet.

2003-ban egyszerre indult a három ország határ menti térségében egy középiskolai tanulói (Pusztai 2004) és egy elsőéves felsőoktatási hallgatói (Finánczet al. 2003; Kozma et al. 2006) adatfelvétel, melyben kimutattuk, hogy a felsőoktatás iránti váratlanul kirobbanó igények a határok mindkét oldalán erősek, majd 2005–2006-ban a terület végzős középiskolásait és a diploma előtt álló hallgatóit vizsgáltuk (Pusztai 2009), s azt vettük észre, hogy attól függetlenül, hogy a megkérdezett hallgatók különböző országokból, más és másféle családokból érkeztek, a felsőoktatási terveik,

boldogulással kapcsolatos elképzeléseik nagyfokú hasonlóságot mutatnak. Az évtized végén a térség felsőoktatásának bolognai folyamatban való átstrukturálódását elemeztük egyrészt az intézmények viselkedése felől (Kozma 2008; Pusztai et al. 2008; Kozma et al. 2011), másrészt a hallgatók oldaláról. 2008-ban az alapképzésben tanulókat (Kozma et al. 2010), 2010-ben az első mesterképzési hallgatókat tanulmányoztuk (Pusztai 2011) egyszerre háromféle oktatási rendszerben, Kárpátalján, a Partiumban és Kelet-Magyarországon. Közben folyamatosan törekedtünk arra, s a 2012–2013-as kutatás során sikerrel is jártunk abban, hogy a vizsgált határ menti térség nem magyar tannyelvű intézményeit is bevonjuk a vizsgálatba (Pusztai et al. 2012; Kozma et al. 2012; Györgyi et al. 2012). Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az oktatási intézmények társadalma anya- és tannyelvtől függetlenül tükrözi-e a rohamos változások nyomait. 2015-ben pedig arra vállalkoztunk, hogy öt Kárpát-medencei ország tizenöt felsőoktatási intézményében vegyük fel több mint kétezer fő adatait, hogy megvizsgáljuk, hogy hogyan profitálnak a hallgatók, s közvetve a régiók társadalma a felsőoktatási intézmények működéséből (Pusztai et al. 2016).

A 21. század első évtizedének végére a Debreceni Egyetem e jelenségek vizsgálatára önálló kutatóközpontot hozott létre. A Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának köszönhetően longitudinális következtetések levonására is alkalmas intézményi és hallgatói vizsgálatsorozat valósult meg a határokon átnyúló felsőoktatási térségben, s ezeken alapuló szakértői véleményével igyekszik hozzájárulni a régiók oktatási kérdéseinek megoldásához. Emellett olyan szellemi műhelyként is működik, ahová szívesen érkeznek kutatók a szűkebb-tágabb térség országaiból. Jelen kötet is ennek a munkának az eredménye.

A Magyarországgal szomszédos hét ország kisebbségei közül a kárpátaljai, az erdélyi, a felvidéki és a délvidéki magyarok által lakott területeken gazdag oktatási intézményhálózat épült ki az utóbbi bő két évtizedben. A kötet mind a négy nagy határon túli régió oktatásával foglalkozik, azonban nem csak keresztmetszeti képet rajzol az olvasó elé, ugyanis a vitatott kérdések múltbeli gyökereit és jövőbeli következményeit is felmutatják a tanulmányok. A kötet a kisebbségi oktatási rendszer teljes vertikumát érinti az óvoda- és iskolaválasztástól egészen a doktori képzésig. A tanulmányok túlnyomó többsége empirikus vagy statisztikai adatokra támaszkodva elemez, egy másik részük pedig oktatáspolitikai nézőpontból világít rá a régiók oktatási sajátosságaira, ám mindegyik társadalmi, közösségi kontextusban vizsgálja az oktatási kérdéseket. A kötetben bemutatott munkák érvényességét növeli, hogy a tanulmányok utóbbi csoportja olyan szerzők tollából származik, akik maguk is aktív formálói a kisebbségi oktatáspolitikának.

A kötet három részből áll. Az első fejezet tanulmányai átfogó értékelést adnak a magyar közösségek oktatásügyének helyzetéről elsősorban az intézményi kínálat fejlődése és az intézményválasztás összefüggéseire koncentrálva, emellett két tanulmány foglalkozik azzal, hogy a tananyag tartalma, tankönyvbeli megjelenése és az oktatás módszerei is hatékony oktatáspolitikai eszközként működhetnek. A második fejezet

empirikus elemzésre épülő tanulmányai a felsőoktatási intézmények szerepét és lehetőségeit járják körül, a harmadik fejezet pedig a régiók dinamikusan változó oktatási rendszereinek aktuális kihívásairól ad hírt. A kötetünkben olvasható elemzések részét képezik annak a folyamatos, felelősségteljes, elemző, reflektáló folyamatnak, annak a közös gondolkodásnak, amely szakmai hátteret kínál a vizsgált régiók szakértőinek és oktatáspolitikusainak, hogy előbbre vigyék közösségük oktatásügyét.

## Hivatkozott irodalom


- Finánczy J. & Pusztai G. (2003). A negyedik fokozat iránti társadalmi igény megjelenése. *Educatio, 4,* 618–635.
- Györgyi Z. & Nagy Z. (2012). Students in a Cross-Border Region: Higher Education for Regional Social Cohesion. Oradea, University of Oradea Press.
- Kozma T. (2003). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma T. (2008). Political Transformations and Higher Education Reforms. *European Education, 40,* 29–46.
- Kozma T. & Bernáth K. (szerk.) (2012). *Higher Education in the Romania-Hungary Cross-Border Cooperation Area.* Oradea, Partium Press.
- Kozma T. & Czeglédi T. (2010). *Régió és oktatás – A Partium esete*. Debrecen, Debreceni Egyetem, CHERD.
- Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.) (2011). *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen, University of Debrecen, CHERD.
- Kozma T. & Pusztai G. (2006). Hallgatók a határon – Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In Kelemen E. & Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Kozma T. & Rébay M. (2003). *Felsőoktatási akkreditáció Európában – Kutatás közben.* Budapest, Oktatáskutató Intézet.
- Pusztai G. (2004). A társadalmi tőke szerepe a határon túli felekezeti középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában. *Protestáns Szemle, 3,* 40–62.
- Pusztai G. (2005). Különböző iskolafenntartók diákjainak felsőoktatási eredményessége. In Pusztai G. (szerk.): *Régió és oktatás európai dimenzióban.* Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Pusztai G. (2009). A társadalmi tőke szerepe a határon túli felekezeti középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában. *Protestáns Szemle, 3,* 40–62.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig – Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.

- Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.) (2016). *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke – Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Nagyvárad–Budapest, PPS – Új Mandátum Kiadó.
- Pusztai G., Hatos A. & Czeglédi T. (szerk.) (2012). *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*. Debrecen, University of Debrecen, CHERD.
- Pusztai G. & Hatos A. (szerk.) (2012). *Higher Education for Regional Social Cohesion*. Budapest, Hungarian Educational Research Association.
- Pusztai G. & Nagy É. (2005). Tanulmányi célú mobilitás Magyarország keleti határvidékein. *Educatio, 2,* 360–384.
- Pusztai G. & Szabó P. Cs. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse – Restructuring the Higher Education in Hungary. *European Education, 40,* 85–103.
- Pusztai G., Torkos K. & T. Molnár V. (2000). A felekezeti felsőoktatás Északkelet-Magyarországon (A harmadfokú oktatás kiterjedésének oktatói percepciója). *Educatio, 3,* 611–620.
- Pusztai G. & Torkos K. (2001). Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio, 3,* 584–589.

# I. FEJEZET

## Mérlegen

Murvai László

# Az erdélyi magyar oktatás néhány jellegzetessége

**Absztrakt**
A kötet, amelyet a tisztelt olvasó a kezében tart, a Kárpát-medence magyar nyelvű kisebbségi oktatását veszi górcső alá. Annak jelenével, múltjával, jövőjével, eredményeivel, ügyes-bajos dolgaival foglalkozik, mind oktatási fokozatok, mind a magyarok által lakott téregységek viszonylatában. Ehhez a sokrétű és kérdésfelvetéseiben gazdag, átfogó képhez én az erdélyi magyar nyelvű közoktatás néhány sajátos jellegzetességét szeretném hozzáilleszteni. Olyanokat, mint a törvénykezés, az iskolahálózat és a beiskolázás mutatói vagy az oktatás szervezésének tartalmi vonatkozásai.

## Általános vonatkozások

Induljunk ki abból, hogy az erdélyi magyar nyelvű oktatás ***szerkezete*** nagyjából megegyezik a román nyelvű oktatáséval, de a ***tanítás nyelve*** a magyar. Ez a lényeges különbség a két oktatási forma között. Sajátos tantárgyai pedig az ***anyanyelv***, a ***kisebbségi történelem és hagyományok***, az ének-zene és az állam nyelvének az oktatása.[1] Ezeket a tantárgyakat ***sajátos,*** magyar nyelvű tantervek alapján tervezik, amelyeket erdélyi magyar szakemberek dolgoznak ki. Csak a román nyelv és irodalom tantervek koncipiálói között vannak román ajkú szakemberek is. A sajátos tantervek alapján sajátos tankönyvek látnak napvilágot, amelyeket az iskolák számára, akárcsak a többi tankönyvet, az oktatási szaktárca biztosítja. A többi tantárgyat (matematika, fizika, földrajz stb.) ***egységes,*** román nyelvű tantervek alapján tanítják. A tankönyvek ez esetben lehetnek anyanyelven írottak, vagy a román nyelvű könyvek fordításai, de a tantervek és tankönyvek kérdéskörére később még visszatérünk.

## A törvény és vonzatai

Ez az oktatási forma a Kárpát-medencében a versailles-i békediktátum közvetlen hatásaként jött létre. Az oktatási szerkezet kialakulását időben a 20. század második-harmadik évtizedére tehetjük. A román oktatási törvénykezésben[2] a nemzeti kisebbségi oktatás szabályozásáról először *Az állami elemi iskolai és az elemi szintű pedagógiai*

[1] Lásd erről bővebben az 5671/2012-es miniszteri rendeletet.
[2] A törvénykezést Románia államiságának kialakulásától, azaz Moldova és Havasalföld 1859-es egyesülésétől számíthatjuk. Az első román tanügyi törvény 1864-ben jelent meg.

*oktatás 1924-ben* kihirdetett törvényében olvashatunk hét szakaszt (vö. Murvai 1996: 13–19). Lényeges, hogy a törvény 1/7-es cikkelye engedélyezi a kisebbségi iskolák létrehozását és működését az ország azon területein, ahol nemzeti kisebbségek (is) élnek. A két világháború közötti időszakban, abban a négy kihirdetett oktatási törvényben, amely a kisebbségi oktatást szabályozta, az engedményeket csak a tiltások múlják felül. Példának okáért: iskolákat lehet indítani, de kötelező a román nyelv tanítása, bizonyos tantárgyakat csak románul szabad tanítani. Széles körű negatív hatást fejtett ki az a szabályzó, amely a magyar pedagógusok kötelező román ***nyelvvizsgájáról*** rendelkezett. Eszerint azok a magyar pedagógusok, akik nem tettek sikeres román nyelvvizsgát, elvesztették állásukat.[3] Ennek a rendelkezésnek az eredményeként sok pedagógusnak búcsúznia kellett a tanügytől, sőt Erdélytől is. Hányan tudtak/tudhattak a húszas-harmincas években pl. a székelyföldi vagy a partiumi pedagógusok közül olyan szinten románul, hogy sikeres nyelvvizsgát tehessenek? Legtöbben az első román szavakat az érkező román állami alkalmazottaktól hallották.

Az 1944-es hatalmi változás után az ország oktatásának „szocialista" átalakítását az 1948-ban kihirdetett Dekrétum[4] tartalmazta. Az 1989-es rendszerváltásig még 1968-ban, illetve 1978-ban hirdettek ki új oktatási törvényt. Demokratikus fejlődési folyamatot egyik sem indukált. Ellenkezőleg: a tanügyre ideológiai és politikai nyomást gyakoroltak. Főleg az 1978-ban kihirdetett törvény az oktatás erőltetett politechnizálását szorgalmazta. 1948-tól 1977-ig a romániai középiskolai oktatás nagyobb méretű átszervezést nem szenvedett el. Azonban ettől az évtől kezdve a reál- és a humán gimnáziumok sorra ipari, technikai iskolákká alakultak anélkül, hogy az anyagi alapjuk, humánerőforrásaik erre megfelelőek lettek volna. 1977-ben a szaktantárgyak tanítására még tankönyvek sem voltak. A tankönyvkiadó a szakprofiloknak megfelelő politechnikai egyetemek tanárait kérte föl a tankönyvek megírására. A fölkért mérnökök természetesen a saját jegyzeteiket „alakították át" tankönyvekké. Így készültek gyorstalpalással a 400–500 lapos „szaktankönyvek" a szakközépiskolások számára. Természetesen tele olyan elméleti ismerettel, amelyeket nem az iskolában tanítanak. 1977. szeptember 15-én úgy indult a tanév, hogy több iskolában csak a cégtábla változott.

Az általános trend érvényesülésén túl a sajnálatos magyar vonatkozás ebben a periódusban az volt, hogy az ötvenes évek végén a magyar tannyelvű középiskolákba egy, sőt esetenként két párhuzamos, román tannyelvű IX. osztályt telepítettek, amelyek aztán szép lassan, de biztosan mind az iskolán belül, mind országos viszonylatban, gyarapodtak. Ez azt jelentette, hogy a tanórákon kívül a legtöbb iskolai vagy iskolán kívüli tevékenységet román nyelven kellett szervezni.

Az 1965-ben kinevezett diktátornak ekkor még bizonyítania kellett, többek között a kisebbségi kérdés megoldásában is. 1968-ban a csak magyar tannyelvű középiskolák újra zöld utat kaptak. Pontosabban nem minden magyar nyelvű iskola, mert Aradon,

[3] Lásd pl. az 1924-es törvény 156. cikkelyét.

[4] Decret nr.175 pentru reforma învăţământului (1948) (A 175-ös Dekrétum a tanügy megreformálására 1948).

Brassóban, Marosvásárhelyen és Zilahon a helyi vezetés nem engedélyezte azokat (az sincs kizárva, hogy a „helyi ellenállásra" szintén felülről jött az utasítás). Megmaradtak a román és magyar tagozattal működő iskolák. Pozitívum volt viszont, hogy 1977-ig még mind a tíz alapprofilú középiskolában folyt magyar nyelvű oktatás.

Aztán pár éven belül előbb a magyar tannyelvű osztályok száma csökkent, majd a filológiai, az egészségügyi, a közgazdasági, a képzőművészeti vagy a zenei profilú osztályok teljesen eltűntek. Egyetlen kivétel akadt. Mivel Romániában ebben az időben a pedagógusképzést középiskolai fokon szervezték (vö. Murvai 2005: 190–198), ezt a profilt magyar nyelven sem lehetett megszüntetni, mert ez a magyar tanítóképzés végét jelentette volna. A diktatúra ezt nem vállalta be. Viszont a beiskolázási számok az oktatás igényeitől messze elmaradtak. A nagyenyedi és a marosvásárhelyi tanítóképző osztályok a beiskolázási számok megvonása miatt megszűntek. Maradt a székelyudvarhelyi és a nagyváradi képzőben egy-egy sor magyar osztály. Pedig még a fokozatos lemorzsolódás ellenére is, az 1988–1989-es tanévben 929 óvodában és 408 elemi iskolában szerveztek magyar óvodai csoportokat, illetve osztályokat. Azt már csak zárójelben jegyzem meg, hogy a szakminisztériumi statisztika a fent említett tanévben a magyar óvodákban 44 837 gyereket, illetve 74 000 magyar elemistát tartott nyilván.[5] Ekkora igénynek a kielégítése az évi 90–100 végzőssel különös gondot jelentett.

A szomorú időszaknak (1978–1989) az lett az „eredménye", hogy az 1968-ban újraalakított, csak magyar nyelvű középiskoláink sorra tagozatokká zsugorodtak vagy eltűntek. Az 1988–1989-es tanévre Romániában csak 107 magyar nyelvű középiskolai osztályokkal is rendelkező tagozatunk maradt.

*Elgondolkodtató, de még inkább a* ***nemzeti memóriánkba*** *vésendő ez a folyamat:* ***ilyen*** többet ***ne történhessen.*** *Az is érdekes, hogy a diktatúrában ezeket a diszkriminatív intézkedéseket az akkori törvények nem tartalmazták. Azokban az állt, hogy a magyarok által is lakott területeken szervezhető magyar nyelvű oktatás, hogy a kisebbségi kérdés megoldása Romániában példaértékű. A törvényeknél erősebb hatásúak voltak a pártdirektívák. Ha azok kimondták, hogy példának okáért, Romániában a* ***„nemzet homogenizálódása"*** *az egyik legfontosabb feladat, a pártszervek tették a dolgukat.*

Az 1989-es változás új hatalmat és új törvénykezést jelentett. Az oktatást 1990 és 1995 között kormányrendeletek mentén szervezték, amelyeket évente adtak ki. Természetesen ezek az egész román oktatást szabályozták. Mivel, amint az előző fejezetben olvasható, a magyar nyelvű oktatás szerkezeti szempontból megegyezik az országos struktúrával, a reform mindkettőt érintette. A foganatosított intézkedéseket én inkább reparatórikusaknak nevezem, mert a tanügy alapvető megreformálása csak az átfogó társadalmi reform keretében teljesedhetett (volna) ki. Erre pedig a kilencvenes évek Romániájában sem politikai akarat, sem idő, de főként pénz nem volt. Ennek ellenére a törvényes keretekbe iktatott változtatások az oktatáson sokat javítottak. Főként az előző évekhez viszonyítva, ami nem is volt igen nehéz.

[5] Forrás: a szakminisztérium archívuma.

Melyek voltak ezek a változtatások? Megszűnt a pedagógusok ***röghöz kötöttsége.*** Azaz már nem az állam akarata szerint helyezték ki őket, hanem a munkahelyüket önmaguk választhatták meg. Hátrányai ennek az előremutató intézkedésnek is voltak, hiszen az emberek a nehezebb körülményektől igyekeztek szabadulni. Ebből kifolyólag számos vidéki iskolában azonmód pedagógushiánnyal lehetett/kellett számolni. A tanárok kötelező ***heti óraszámát*** 22-ről 18-ra írták át. Az egyébként pozitív intézkedés szintén a humánerőforrás biztosítását nehezítette meg. Kisebbek lettek az ***osztálylétszámok.*** Ezek 1989 előtt – főként a keresett, városi középiskolákban – 38 és 41 között mozogtak, de az általános oktatásban sem volt sokkal jobb a helyzet. Az új kormányrendelet a középiskolákban az oszálylétszámot 25-ben határozta meg. Az alacsonyabb oktatási fokozatokon az osztálylétszámok ennél kevesebb gyereket jelentettek (10 és 20 között). Reformintézkedések feszegették a hermetikusan *zárt,* régi oktatási szerkezetet. 1990-től újra lehetett ***magánoktatást*** vagy ***egyházi*** oktatást szervezni és működtetni. Megjelentek a ***posztliceális*** osztályok, ***alternatív*** oktatást is lehetett indítani. A lehetőséget a leggyorsabban a Waldorf-oktatás használta ki, de a step by step vagy a Montessori is gyorsan követte a Waldorfot. A történelmi egyházak is hamar léptek. Gondok forrása volt, hogy a magyar nyelvű egyházi iskolák szerepe eltér a román tradíciótól, mert az ortodox középfokú oktatás vidéki papokat képez, a magyar egyházi középiskolák pedig csak a vallásos nevelés szempontjából különböznek a világi társaiktól (Murvai 2008).

A változásokból a magyar oktatás is hasznot húzott. Mindenekelőtt a régi jogok visszaszerzését emeljük ki: a ***magyar tannyelvű,*** évszázados történelmi háttérrel rendelkező középiskolák újraalakulását, a szintén nagy hagyományokkal rendelkező ***egyházi*** iskolák elindítását.[6] Ezek az iskolák, kisebb-nagyobb erőfeszítések eredményeként, többnyire működni is kezdtek. Azonban a kilencvenes években is voltak olyan fékező hatások, amelyekről már a hatvanas-hetvenes évek elemzésekor említést tettem. Nevezetesen az aradi magyar középiskola csak a kilencvenes évek végére indult újra. A marosvásárhelyi Bolyai pedig, szintén igen kemény politikai ráhatás eredményeként, a kétezres évek elején alakult fokozatosan egynyelvűvé úgy, hogy a román osztályok nem kaptak IX.-et. Így a bent levő román tagozat fokozatosan felszámolódott. Az RMDSZ és az akkori tanügyminiszter(nő) hosszas kötélhúzása heteken keresztül híranyaggal szolgált a román és magyar sajtó számára. 1990-ben a bukaresti magyar iskola visszaszerzése nyílt konfrontációhoz vezetett a magyar tanügyminiszter-helyettes és az elhíresülten román nacionalista, bukaresti szenátor és pártvezér között.[7]

[6] Emellett egy sor diszkriminatív szabályzó maradt a rendszerben.

[7] Demény Lajosról és Corneliu Vadim Tudorról van szó. A dolgok jobb megértéséhez szükség van némi háttérismeretre. A bukaresti magyar iskola és óvoda, amelyet ma Ady Endre neve fémjelez, olyan épületben működik, amelyben civilizált körülmények között csak az óvodai csoportok és egy sor I–XII. osztály fér el. A nyolcvanas évek végén ennek ellenére még bezsúfoltak nyolc román középiskolás osztályt. Nem annyira a bukaresti gyerekek túlnépesedése, mint a rejtett politikai és ideológiai szempontok miatt. A román tanulók is rosszul érezték magukat. Nemkülönben a magyar osztályok. Vagyis 1990-ben jogos volt az az igény, hogy a román tagozat más iskolába kerüljön. A politikai közbeavatkozás sem a román, sem a magyar diákoknak nem használt. Olyannyira, hogy ez utóbbiak egy ideig, amíg a mesterségesen felkorbácsolt hullámok el nem simultak, a bukaresti Calvineumba voltak kénytelenek „iskolába" járni.

Ennek a periódusnak az a jellegzetessége tehát, hogy az 1989–1999-es időszak végére ***megtörtént*** a nagy múltú iskolák ***visszaszerzése.*** A 107 magyarul is beiskolázó középiskolából 136 lett. Ezeknek több mint a fele csak magyar osztályokkal szerveződött. A magyar nyelvű képzésben részesülő óvodások és iskolások összlétszáma 231 893-ra növekedett. Ez a szám a következő tanévre még nőtt. A statisztikák ***236 708 magyarul tanuló*** ifjút mutattak, annak ellenére, hogy az országos beiskolázási szám az 1990–1991-es tanévre 5,3 millióról 4,8 millióra csökkent. Sajnos pár év elteltével a magyarul tanuló fiatalok száma is csökkenő tendenciára váltott. Az 1998–1999-es tanévre már csak 197 279 tanulót tartottunk nyilván (vö. Murvai 2000: 180–183).

Térjünk vissza a törvényi keret alakulásához. 1995-ben megjelent a 84-es számú, új tanügyi törvény. Ebben a XII. fejezet a kisebbségi oktatás romániai lehetőségeit és tiltásait foglalja össze nyolc cikkelyben.[8] Volt egy olyan kitétele is (a 122-es cikkely), amely nem engedélyezte, hogy a magyar nyelvű szakiskolákban a megfelelő szaktantárgyakat magyarul tanítsák.[9] Ez a magyar közösségben azért is rossz vért szült, mert az utolsó rendszerváltozás előtti törvényben ez a tiltás nem szerepelt.[10]

A törvény magyar közösség javára történő módosítására 1997-ben nyílt alkalom, amikor az RMDSZ kormányon volt, és ennélfogva a saját és általában a magyarság tekintélye is megnőtt. A 36-os Sürgősségi kormányrendelet kikényszerítette ennek a cikkelynek a megváltoztatását. Hozzátesszük mindjárt, hogy a Sürgősségi kormányrendelet egész törvénykezési csomagot bocsátott a romániai tanügy rendelkezésére. Megtámogatta az iskolák önálló törekvéseit. A tanítóképzés átkerült a felsőoktatásba, de a középfokú képzésben is megmaradt. Ebből problémák, feszültségek is adódtak. Mint pl. tanárok lesznek-e azok, akik a felsőfokú tanítóképzőt végzik, annak ellenére, hogy elemiben tanítanak? Több fizetést kapnak-e? A Sürgősségi kormányrendelet átfogó kurrikuláris reformot szorgalmazott. A szakemberek ki is dolgozták azt. Az 1998-ban napvilágot látott új országos tanterv olyan fogalmakat vezetett be az oktatásba, amelyekről addig csak Románia határain kívül hallottunk. Példának okáért a tanmenetet törzsanyagra, fakultatív és opcionális órákra bontotta, műveltségi területek szerint rendszerezett. A pedagógust önálló munkára ösztönözte.

A romániai törvénykezés értelmében a sürgősségi kormányrendeletek kibocsátásukkal egy időben hatályba is lépnek, de utólag a parlament vagy elfogadja az azokban foglaltakat – és ily módon törvény válik belőlük –, vagy visszautasítja, és ezáltal azok hatályukat vesztik. Esetünkben a parlament rábólintott a Sürgősségi kormányrende-

[8] Érdekes, hogy csak egy kisebbségi oktatással foglalkozó cikkellyel tartalmaz többet, mint az 1924-es tanügyi törvény. A tiltó intézkedések nagyjából megegyeznek a „nagyobb testvér" elképzeléseivel.

[9] Ez a tiltás látszólag egy akármilyen adminisztratív intézkedésnek is tűnhet. Többről van szó, mert a szakközépiskolákban a tantárgyak 60–70%-át, a szakiskolákban pedig a 75–80%-át tanították románul.

[10] A teljes igazsághoz az is hozzátartozik, hogy az 1979-es tanügyi törvénytervezetben benne volt a tiltás, csak emiatt Csíkszeredában és Székelyudvarhelyen zavargások támadtak, mire a pártvezér azonnal „népgyűléseket" szervezett a két székely városban és elmondotta, hogy mindez puszta rágalom. A kisebbségi jogokat nemhogy megnyirbálnák, ellenkezőleg, kiteljesítik azokat. Így aztán a szaktárgyakat a szakiskolákban 1990-ig magyarul tanították.

letre, és ezáltal megszületett az alaptörvény módosítására hivatott 151/1999-es törvény.[11]

A kétezres évek első évtizedének oktatási törvénykezéséből a 268/2003-as törvényt[12] emelem ki, mert az több oktatásszervezési gyakorlatot változtatott meg. Az óvodák nagycsoportja számára az intézmény látogatását kötelezővé tette. Bevezette az általános és kötelező tízosztályos oktatást. A szak- és inasiskolák helyett egységes, ún. *ipariskolák* szervezését írta elő, és azokat behelyezte a középiskolai rendszerbe. Eszerint az az ipariskolás, aki elvégezte a IX–X. osztályt, első kategóriás szakismeretekkel és oklevéllel rendelkezik majd. Ha úgy dönt, hogy folytatja tanulmányait, egy kiegészítő év elvégzése után, amely a második kategória megszerzését jelenti, választhat: vagy elméleti, vagy szakközépiskolában látogathatja a XI–XII. osztályt és érettségizhet. Abban az esetben, ha szakmájából képességpróbát tesz, megkapja a harmadik kategóriát. Ez egyben azt is jelentette, hogy az oktatásban 2003-tól csak IX.-es beiskolázási számok lehettek.[13] A törvény a középiskolai oktatást három ágazatra osztotta: elméleti, technológiai és vokacionális[14] ágazatra. Indultak IX. osztályok az ipari iskola keretében is. A 2003–2004-es tanévtől a VIII.-os végzősöknek, mivel a tíz osztály kötelező lett, 100%-os beiskolázási tervet kellett biztosítani. Ez az intézkedés a magyar oktatás szempontjából is hasznos volt, mert addig a IX.-es beiskolázási tervet mindig a helyi magyarság arányszámaihoz mérték. Ennek az intézkedésnek is köszönhető az, hogy 2004-ben a magyarul tanuló középiskolások száma 29 946-ra nőtt.

Vizsgáljuk meg ezt a folyamatot kissé részletesebben. 1993-tól a középiskolásaink száma enyhén csökkenő tendenciát mutatott. 1998-ban pl. 29 196 magyarul tanuló középiskolást tartottunk számon. A diákok (ahogy Erdélyben nevezik őket: „líceumi tanulók") száma azért is csökkent, mert a magyar nyelvű felsőoktatást Romániában 1985 és 1989 között annyira ellehetetlenítették, hogy az majdnem megszűnt.[15] Emiatt a kilencvenes évek elején Romániában gyakorlatilag csak középfokú oktatásról beszélhettünk. A magyar nyelvű felsőoktatás ebben az időszakban kezdett fejlődni. *Érdekes adalék ehhez az, hogy az erdélyi magyarság egyik fő törekvése a kilencvenes évek elején-közepén a kolozsvári magyar egyetem visszaszerzése volt. A román állam erről hallani sem szeretett, és cserében minden más – felsőoktatással kapcsolatos – követelésről hajlandó volt tárgyalni. A magyarság vezető politikusai, a szakemberek ezt kihasználva új, kibővített beiskolázási számokat kértek és kaptak. Így, a kétezres évek elejéig, folyamatosan növekedett a magyarul tanuló egyetemisták száma. 1996 után, amikor az RMDSZ először kormánykoalícióra lépett, a beiskolázási számok* még inkább nagyobbak lettek (vö. Murvai 2007: 189–201). Nőtt a magyar nemzetiségű egyetemisták száma is (1. táblázat).

[11] Megjelent a Monitorul Oficial (Hivatalos Közlöny) 370/1999.08.03.

[12] Megjelent a Monitorul Oficial (Hivatalos Közlöny) 430/2003.06.19. számában.

[13] Tetszetős elképzelés volt, de a gyakorlati alkalmazása végül is a szakmai oktatás kárára, nem javára szolgált.

[14] Magyarul ez utóbbi ágazatot képességfejlesztőnek nevezzük, de Erdélyben a műszó az általános nyelvhasználatban nem terjedt el.

[15] A szaktárca belső adatai szerint kb. a 7009 magyar nemzetiségű egyetemistából kb. 500-an tanultak anyanyelven.

**1. táblázat.** A magyar nemzetiségű egyetemisták száma és aránya Romániában, 1998–2002

| Akadémiai év | A magyar nemzetiségű diákok a román felsőoktatásban | Növekedés százalékban |
|---|---|---|
| 1998–1999 | 16 118 | – |
| 1999–2000 | 19 654 | 21,9 |
| 2000–2001 | 23 281 | 18,4 |
| 2001–2002 | 24 598 | 5,6 |

A 2007–2011-es időszakban szükségessé vált az új tanügyi törvény kidolgozása. Az akkor hatályban levő 84/1995-ös törvényt az idő meghaladta. Koncepciójának modernizálása egyre erélyesebben kopogtatott az oktatás ajtaján. Különben is annyit módosították, hogy azt számítógépen is nehezen lehetett követni. A munkálatok intenzitását az is jelzi, hogy a szaktárca honlapján[16] 2007-ben három törvénytervezetet lehetett olvasni. Az első változatok azonban jobbára csak a régi cikkelyek átfogalmazását eredményezték. Vagyis olyan *visszás helyzet* adódott, amely szerint az oktatás szakemberei egyfelől *szorgalmazták,* várták a változtatásokat, valós decentralizálást akartak, másfelől pedig *féltek* a szükségesnek ítélt változtatások hatásától. A magyar nyelvű oktatás új szabályozásában két igen fontos javaslatunk volt. Ezek a törvénykezés diszkriminatív cikkelyeinek a kiiktatását szolgálták (volna). 1. Az első arra vonatkozott, hogy a magyar osztályokban a román nyelven kívül minden más tantárgyat anyanyelven adjanak elő. 2. A másik, hogy a román nyelvet és irodalmat minden oktatási fokon sajátos módszer alapján oktassák, ezt a következő alfejezet tárgyalja. Tény, hogy egyik törvénytervezetből sem lett új tanügyi törvény, mert sem a politikum, sem a szakma nem tartotta azokat megfelelőknek. A következő érdemleges törvénytervezet 2010-ben került a nyilvánosság elé. Ez már sok pozitívumot tartalmazott. Érződött benne az a szándék, hogy a román oktatás közeledjék az európai „testvéreihez". Viszont sok olyan törvénycikk maradt benne, főként a humánerőforrást illetően, amely a fölzárkózást sehogyan sem segítette.

Az új tervezet az oktatás szerkezetét 9 + 1-ben határozta meg. Ez magyarul azt jelenti, hogy az általános és kötelező oktatás kilencéves lesz, és hozzá jön ehhez egy ún. *előkészítő* osztály, amely az óvoda utolsó csoportját emelné át az elemi oktatásba. Az általános oktatás szerkezetét az alábbi életkori beosztás szemlélteti: 0–3, 3–6, 6–7 (előkészítő osztály), 8–12, 13–16 éves. Vagyis a tanulókat legalább 16 éves korig az általános oktatásban tartják.[17] Ebben a szerkezetben megvalósulhatott volna az a változás, amely az oktatás tartalmi megújulását is elősegítette volna. Arról van szó, hogy az 1989 előtti 4 (elemi) + 4 (gimnázium) + 4 (líceum) oktatási szerkezet megtartása volens-nolens a régi oktatás tartalmi átmentéséhez is vezetett. Többek között az történt, hogy a tankönyveket 90%-ban ugyanazok a szerzők írták, mint 1989 előtt.

[16] www.edu.ro

[17] 1989 előtt és után sok külső támadás érte a román tanügyi rendszert amiatt, hogy az általános és kötelező oktatás a gyerekeket 14 éves korukban magukra hagyta.

Ők a régi tankönyveket kevés változtatással görgették tovább.[18] Az oktatási szerkezet változásával esély lett volna a tartalmi változtatásokra is. Szükség volt erre, hiszen az anyagmennyiség a „régi-új" tankönyvekben túlzsúfolt, rengeteg a fölös információ, amely a mechanikus tanulást indukálja és nem hagy időt az új ismeretek alkalmazására, bevésésére, a képességfejlesztésre. A tankönyvek újragondolása ezen változtatott, változtathatott volna.

A tervezet magyar oktatásra vonatkozó fejezetében az olvasó pozitív vonatkozásokat is talál. Mint például az a cikkely, amely előírta, hogy a kisebbségi oktatásban önálló, *anyanyelvű* óvodákat és iskolákat lehet szervezni. Az 1985–1989 közötti időszak óta ez volt az első olyan tervezet vagy törvény, amely ezt a jogot – expressis verbis – megfogalmazta.

2011 elején[19] az államfő kihirdette az új tanügyi törvényt. A kisebbségi oktatás viszonylatában a diszkriminatív cikkelyek nélkül. Ezzel az erdélyi magyarság *több évtizedes* elvárása valósult meg, amelyet állami, politikai, civilszervezetei, egyházai közös erőfeszítése kényszerített ki. Bármennyire is furcsának tűnhet, az új, hatályban lévő törvénnyel ma már érdektelen hosszan foglalkoznunk. Az történt, hogy 2012-ben jött az új kormány, és a 365 cikkelyből négy kormányhatározat kibocsátásával megváltoztatott több mint 150-et. Teljesen „véletlenül" éppen azokat a cikkelyeket, amelyek előremutatóak lehettek volna, még alkalmazásuk előtt kilúgoztak. Az oktatás szerkezete újból a 4 + 4 + 4 lett, a decentralizálást és az iskolák autonómiáját megnyirbálták stb. A szabályzókat, kevés kivétellel, a 84/1995-ös törvény szintjére alakították vissza. Az ellenállás mind politikai szinten, mind a szaktárcán belül mindvégig eredménytelen maradt, mivel a többség a visszarendeződés mellett döntött.

A kisebbségi fejezet szerencsére változatlan maradt. Különben az 1/2011-es törvénynek ez az egyetlen olyan része, amelybe a 2012-ben kinevezett kormány nem mászott bele. Az első két évben azért, mert az RMDSZ benne volt a kormánykoalícióban. Miután az RMDSZ 2014 végén kilépett a kormányból, a kisebbségi fejezet talán a hatalom időleges érdektelensége miatt nem változott. Talán ez minél hosszabb ideig így is marad. Ha túl optimista lennék, azt remélhetném, hogy Romániában, legalább az oktatás háza táján, a normalitás időszaka érkezett el… Ugyanakkor kétkedésre is okom van, mert a Tanügyminisztériumban működő Kisebbségi Államtitkárságot ugyan meghagyta az új kormány, de állásokat vett el attól. ***Hatáskörét*** annyira ***megnyirbálta,*** hogy jelenleg már csak üres, *kirakat*intézményről beszélhetünk. A Kisebbségi Főosztályt is osztállyá minősítette vissza.

A két cikkelyből (45–46) és 17 pontból álló fejezet mindenik szabályzója terjedelmi okokból nem sorolható fel itt, de a legfontosabbakat megemlítem. A kisebbségeknek joguk van önálló intézmények szervezésére, a román nyelv és irodalmon kívül minden

[18] Az a tény is „segítette" a szerzőket, hogy a tankönyvlicitek nem biztosítottak elég időt a kéziratok kidolgozására. Sejtjük, hogy ez a „szervezés" nem teljesen véletlenül történt. Ez lehetett a 2006-ban hivatalban levő miniszter véleménye is, mert leváltotta azokat, akik a tankönyvek kiadásáért feleltek.

[19] Megjelent: Monitorul Oficial Partea I. (Hivatalos Közlöny Első rész) 2011.01.18.

tantárgyat anyanyelven taníthatnak, az állam nyelvét sajátos módszerek alapján kell oktatni, minden vizsgát azon a nyelven lehet letenni, amelyen az illető kisebbségi diák tanult, az iskolák vezetését az illető kisebbségek sorából választott igazgatók/aligazgatók látják el. Létezik egy olyan előírás is, amelyet a szaktárca nem ültetett a gyakorlatba.[20] A törvény értelmében az Országos Neveléstudományi Intézet keretében létre kell hozni egy kisebbségi oktatással foglalkozó részleget. Ez mindmáig nem alakult meg.

Az 1/2011-es törvény a magyar felsőoktatásba mind szervezési, mind a működési szabályzók szempontjából több hasznos újítást vezetett be. Például a kormány az oktatási tárca javaslatára, a szenátus konzultálásával létrehozhat egyetemi karokat.[21] Azt viszont nehezményezzük, hogy a törvény előírásait a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem nem alkalmazta. Ezért azok a magyar diákok, akik az elméleti előadásokat magyarul hallgatják, a kórházi gyakorlaton csak az állam nyelvét használhatják. Vagyis mind ez idáig a törvény és az egyetemi autonómia ütköztetéséből az egyetem szenátusa került ki győztesen. Úgy tűnik, a „sajátos" romániai demokráciába ez is belefér.

## Iskolahálózati és beiskolázási vonatkozások

Az oktatás szempontjából a gyerek a legfontosabb, mert ha ők léteznek, akkor lesz, ahol tanuljanak, aki tanítsa őket, s az is kialakul, hogy mit és hogyan fog elsajátítani. Csakhogy az utóbbi évtizedekben éppen a gyerekek száma csappant meg. Méghozzá drasztikusan. Így van ez Romániában országosan, és így van sajnos, a magyarul tanuló gyerekek vonatkozásában is. Elszomorító tendencia, de az ember nem tehet úgy, mint a strucc. Attól, hogy nem veszünk valamiről tudomást, a probléma még probléma marad. Azt pedig valamilyen formában kezelni illenék. Nézzük az adatokat. Az 1990–1991-es és a 2014–2015-ös tanévek magyarul oktató iskolahálózati és beiskolázási adatait hasonlítjuk össze. Vagyis egy negyedszázad mutatóit elemezzük (2. táblázat).

**2. táblázat.** A magyar nyelvű közoktatási egységek számának változása 1990–2015 között

| Tanév | Összesen magyar nyelven | Ebből | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Óvodák | Általános iskolák | Középiskolák | Szakiskolák |
| 1990–1991 | 2358 | 1094 | 1100 | 136 | 28 |
| 2014–2015 | 1419 | 524 | 698 | 154 | 43 |
| Különbség | –939 | –570 | –402 | +18 | +15 |

Először az iskolahálózat adatait vallatjuk. 1. Amint a számok mutatják, 2015-re a Romániában magyarul tanulni akaró diák már csak 1419 oktatási egységgel (tago-

[20] A 45-ös cikkely 16-os pontjáról van szó.
[21] Lásd a 132/5-ös cikkelyt.

zattal[22]) rendelkezik. Ez az 1990–1991-es tanévhez viszonyítva 39,8%-os visszaesést jelent. 2. Az óvodák, az általános iskolák és a szakiskolák száma tehát kisebb lett. Az adatok az óvodák és az általános iskolák esetében jelentős eltérést mutatnak. Vagyis éppen azokon az oktatási fokozatokon, ahol a magyar gyerekek többsége található. Jelenleg 52,1%-kal kevesebb óvoda működik, illetve az általános iskolák száma 36,5%-kal csökkent. A szakiskolák száma 15-tel lett több.[23] A középiskolák száma 18-cal növekedett (13,2%). Ezt pozitívan értékelhetjük, de sajnos, amint látni fogjuk, a diáklétszám ennek ellenére csökkent. Vagyis több iskolában *kevesebb tanulót* tartunk nyilván.

Lássuk a ***beiskolázási számokat.*** Ezek hívebben tükrözik a valóságot, mint az iskolahálózat adatai, mert példának okáért egy iskolában tanulhat 1000 vagy éppen 100 gyerek is. A hálózat adatai szerint mindkét esetben egy-egy iskoláról beszélünk (3. táblázat).

**3. táblázat.** A magyar nyelvű közoktatás beiskolázási adatainak változása 1990–2015 között

| Tanév | Összesen magyar nyelven | Ebből | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Óvodában | Általános iskolában | Közép-iskolában | Szak-iskolában |
| 1990–1991 | 236 708 | 47 600 | 142 591 | 41 367 | 5150 |
| 2014–2015 | 159 555 | 34 001 | 93 031 | 28 219 | 4304 |
| Különbség | –77 153 | –13 599 | –49 560 | –13 148 | –846 |

A következő megállapításokat tehetjük: 1. A vizsgált időszakban a magyarul tanuló óvodások és iskolások száma 77 153-mal lett kevesebb. Ez 32,5%. Ha másképp számolok, akkor legalább 3857 osztály szűnt meg, ami 570 pedagógus állását jelentette. 2. Számbelileg a legnagyobb különbséget, a –49 560-at az általános oktatásban találtuk.

3. Ha az arányokat tekintjük, a következő képet kapjuk: a magyar óvodákban 28,5%-kal, az általános iskolákban 34,7%-kal, a líceumokban 31,7%-kal, a szakoktatásban 16,4%-kal lett kevesebb gyerek. Az általános oktatásban az arányszám meghaladja az átlag 32,5%-os átlagos csökkenést, a többi oktatási fokon pedig az alatt marad.

A csökkenési tendencia okát (okait) itt és most nehéz lenne elemezni. Legalább egy dolgot azonban érdemes figyelembe vennünk az 1992-es és a 2002-es népszámlálás adatait összehasonlító táblázat segítségével (4. táblázat).

[22] Tagozatról abban az esetben beszélünk, amikor a magyar osztályok mellett más tanítási nyelvű osztályok is működnek egy oktatási egységben.

[23] A szakoktatás alakulásával 1990 után érdemes volna külön foglalkozni, mert azt 1989 után a fölfelé ívelés és a visszaesés váltakozása jellemezte. Ezt itt és most nem tehetjük meg. Annyit elmondhatunk, hogy a szakiskolai hálózat fejlődése az utóbbi huszonöt évben különbözött az iskolahálózat általános fejlődésétől.

**4. táblázat.** A népesség lélekszámának változása az 1992-es és a 2002-es népszámlálás adatai alapján

| | Romániában összesen | Magyar nemzetiségű |
|---|---|---|
| 1992-es népszámlálás | 22 760 449 | 1 620 199 |
| 2002-es népszámlálás | 21 680 974 | 1 431 807 |
| Különbség | –1 079 475 | –188 392 |
| Csökkenés %-ban | 4,74 | 11,62 |

Vagyis ***Románia magyar nemzetiségű*** lakossága 1992 és 2002 között, azaz tíz év alatt, 188 392-vel lett kevesebb (11,62%). A magyar nemzetiségű lakosság fogyása a vizsgált időszakban több mint kétszer múlta felül az ország lakosságának csökkenését. Vajon mi okból történt ez így? A kérdésfelvetés megválaszolása ennek az írásnak a kereteit meghaladja, viszont a tanulók létszámának vizsgálatában elengedhetetlen (5. táblázat).

**5. táblázat.** A tanulólétszám változása 1990 és 1999 között

| | Romániában összesen | Magyarul tanul |
|---|---|---|
| 1990–1991 | 4 843 569 | 236 708 |
| 1998–1999 | 4 223 444 | 197 279 |
| Különbség | –620 125 | –36 429 |
| Csökkenés %-ban | 12,8 | 16,65 |

1. Tehát annak az egyik oka, hogy tíz év alatt a magyarul tanuló gyerekek száma 16,65%-kal lett kevesebb, a magyar népesség 11,62%-os csökkenése. 2. A fennmaradó 5,03%-nak egyéb okai vannak, lehetnek. Vajon a magyarok kevesebb gyermeket vállalnak, mint az ország többi lakosa? Vagy többen vándoroltak külföldre? Talán a téma részletezése a szociológusainkat érdekelni fogja…

Ezek a szomorú tények. Marad a kérdés, hogy mit lehet, lehetne tenni annak érdekében, hogy az iskolahálózat és a beiskolázás legalább stabilizálódjék? Először is Erdélyben, de még inkább egész Romániában olyan életkörülményeket kellene teremteni, hogy fiataljaink itthon maradjanak. Sajnos, ebbe az oktatás csak közvetve és csak hosszú távon „szállhat be". Mi az, amit ma tehetünk? Köztudott, hogy a legnagyobb veszély a vidéki iskoláinkra leselkedik. Ez azért fontos, mert az erdélyi magyarság majdnem fele vidéken él. Amint az általunk elemzett paraméterek is szemléltették, a gyermeklétszám csökkenése miatt iskoláink egyre-másra működésképtelenné válnak. Esetenként a törvény megengedi, hogy a létszám alatti iskolákat ideig-óráig működtetni tudjuk. Amíg erre lehetőség mutatkozik, ki kell ezt használni, mert aki időt nyer, életet nyer, ahogy a szólásmondás tartja.

A statisztikák ismeretében sem könnyű eldönteni, hogy vidéki iskoláink esetében mi a jó megoldás. Az bizonyos, hogy a járható út az a községközpontokban megerősített, jól fölszerelt, eredményes, minőségi munkát végző tanárok alkalmazása, motiválá-

sa volna. Több mint két évtizede állítom, hogy megoldást az állami dotációval fölszerelt, fejlett infrastruktúrával rendelkező iskolaközpontok jelentenék, jelenthetnék. Ez a folyamat 2004–2005-ben beindult, majd pénzhiány miatt abbamaradt. Egy biztos, azoknak a vidékeknek, amelyek nem szeretnének iskola nélkül maradni, azon kell, kellene gondolkodniuk, hogy számukra melyik a megfelelő megoldás. A gyermekeik beiskolázását a helyi vezetés, a falu közössége hogyan tudja biztosítani.

A román vagy a magyar állam, az RMDSZ, az RMPSZ, az egyházak, a civilszervezetek sokat segítenek vagy próbálnak segíteni. De ez csak abban az esetben lehetséges, ha helyben világossá vált, hogy melyik irányba szeretnének elindulni, haladni. A magyar állam, főként az utóbbi időben, sokat tett az erdélyi magyar, valamint a szórvány megyék magyar iskoláinak megmaradása érdekében. Erkölcsi és anyagi hasznot húzott az erdélyi magyar oktatás abból, hogy a magyar kormány a 2015-ös esztendőt a szakoktatás évének minősítette, és ezáltal tudást és pénzt pumpált ebbe a szakágba. Fő támogatója volt a szórványkollégium-hálózat létrehozásának és működtetésének, amely nélkül főként Segesvár és környéke, Szamosújvár, a Mezőség vagy Magyarlapád ma biztosan kevesebb magyar iskolával és tanulóval rendelkezne. A szórványba szinte a 24. órában érkezett a jelentős segítség, mert az utóbbi 25 esztendőben a magyar nyelvű iskoláink 48,7%-a szűnt meg, a tanulólétszám pedig a még működő iskolákban 34,7%-kal lett kisebb (vö. Murvai 2014: 220–228). A számbeli apadás egyik oka az, hogy a magyarság jó része, főként az értelmiség, elvándorolt Dél-Erdély, a Bánság vagy Máramaros vidékeiről. A helyben maradók pedig 30–60%-ban vegyes házasságban élnek. A vegyes családok gyerekei többnyire asszimilálódnak.

Marad a kérdés, mi történik azzal a faluval, amelyikben megszűnik az iskola? Még végiggondolni is rossz… Mit lehetne tenni a kicsi falvak érdekében? Ahol nincs mód állami iskolát működtetni, az egyház támogatásával létesített elemi iskolák lennének, lehetnének azok, amelyek hézagpótló szerepet vállalhatnának. Az ún. ***népiskolák*** visszaállítása kántortanítói munkakörrel segítenének abban, hogy kicsi helységeink ne maradjanak világító „fáklya" nélkül (Vetési 2000).

## Tartalmi vonatkozások

A romániai magyar oktatás tartalmi kérdéseit az 1/2011-es törvény módosított formájának a 46. cikkelye, illetve azok alkalmazását az 5671/2012-es metodológia szabályozza.[24] A második fejezet említést tett ezekről a jogokról, de nem érdektelen kissé részletezni ezeket a kérdéseket. Eszerint a tanítás nyelve minden tantárgy esetében a magyar, kivéve a román nyelv és irodalmat. Ez az 1/2011-es törvény egyik legnagyobb vívmánya, mert az 1924-es tanügyi törvény óta pl. Románia történelmét és földrajzát a kisebbségi tannyelvű iskolákban románul tanították. A szakoktatásban többször is, hosszabb-rövidebb ideig, a szaktantárgyakat szintén románul kellett oktatni.

[24] Lásd erről még az 5671/2012-es miniszteri rendeletet.

Az anyanyelv, a magyar nyelv és irodalom tantárgyat, a magyar nemzeti kisebbség történelmét és hagyományait, valamint az ének-zene tantárgyat a tanárok sajátos tantervek és tankönyvek alapján tervezik meg. Ezeknek a kidolgozása az évek során nagyon sok vitát, nyílt konfrontációt generált. A román párt- vagy állami vezetők részéről olyan kérdések merültek föl, hogy miért tanítjuk Romániában a magyar irodalmat? Elég lenne a román költőket és írókat magyarul tanítani. Hogy még nem fordítottak le mindent? Annyi baj legyen, mondották, majd lefordítják. Addig tanulhatják azt, ami létezik magyarul, mert az is nagyon érdekes. Ezek és az ezekhez hasonló „javaslatok" többször a „jóindulat" köntösét is magukra öltötték. Az ének-zene kapcsán fölvetették pl., hogy minek nehezítsük a gyermekek helyzetét azzal, hogy magyar ének-zenét is tanítunk nekik. Ezzel csak a tanóráik számát szaporítjuk. Hiszen ők amúgy is tanulják azt a szép, értékes, nevelő jellegű és ráadásul hazai román zenét.

A szaktantárgyak államnyelven történő tanítása meg éppen ideológiai ruhában jelent meg. Romániában egy közös nyelv létezik, állították, a ***munka nyelve.*** Tanuljon ezen a nyelven minden romániai gyermek. Ebben implicite az is benne foglaltatott, hogy ne tanuljon anyanyelven a kisebbségi gyermek.

Végül néhány megjegyzés a román nyelv és irodalom tanításáról. Köztudott, hogy az ország azon tájegységeiben, ahol a magyarság nagyobb számban és összefüggő közösségben él, románul a magyar gyerek nem nagyon hall. Nagy általánosságban az iskolában tanul, tanulhat meg ezen a nyelven. Egyszerűen azért, mert máshol nincs lehetősége arra, hogy ezt a nyelvet használja. Az iskolában pedig a román gyerekek anyanyelvi tantervei és tankönyvei alapján próbálják tanítani őt. Arról, hogy ez a nyelvtanítás szempontjából mennyire hátrányos, gondolom, nem szükséges hosszan értekeznem. Azt azért megemlítem, hogy a *Nyelvek közös európai keretrendszere* is egy nyelv elsajátítását az alapfokú nyelvismeretek oktatásával indítja, nem pedig az anyanyelv ismeretére építő tantervvel. Fölmerül a kérdés, hogy miért kell ezt újra meg újra fölvetnünk? Azért, mert bár az 1/2011-es törvény előírja azt, hogy a román nyelvet a magyar iskolákban sajátos tantervek alapján kell tanítani, ez a mai napig nem így történik. *Véletlenül* vagy *szándékosan?*

De nézzük, hogyan is alakult az utóbbi három-négy évtizedben a román nyelv és irodalom tanítása? Azért, hogy ne felejtődjön el, megemlítem, hogy volt olyan időszak (1970–1982), amikor a sajátos román nyelv és irodalom tanterveit az I–VIII. osztály számára intézményesen készítették el. Tehát sajátos tantervek és tankönyvek alapján oktatták. Félreértés ne essék, távol áll tőlem, hogy a régi időket dicsőítsem, de az sem válik hasznára senkinek, ha a fürdővízzel a gyermeket is kiöntjük. ***Abban az időben*** olyan országos intézet is működött, amely tanterveket dolgozott ki a romániai iskolák számára. Ennek az intézetnek volt egy olyan fiókintézete, amely a sajátos magyar tantárgyak tanításának kidolgozását kapta feladatul (magyar, ének-zene és román). Olyan szaktekintélyek dolgoztak ebben az intézetben, mint Kuszálik Piroska, Balla Sára, Péterfy Emilia vagy Tibád Levente. Sajnálattal jegyezzük meg, hogy ez ***akkor*** lehetséges volt, ***ma*** nem az. Ma csak egy ún. Országos Neveléstudományi Intézet létezik, amely nem kimondottan tantervkészítéssel foglalkozik. De ha azzal foglalkozna, számunkra

akkor sem lenne sok haszna, mert bár a tanügyi törvény előírja, hogy legyen ennek az intézetnek kisebbségi részlege is, öt év alatt nem sikerült ezt megvalósítani.

A sajnálatos kitérő után nézzük, miként alakult a nemzeti kisebbségek, de mondhatunk nyugodtan magyart, mert a többi kisebbséget ez a kérdés nem foglalkoztatja. Különben is a számon tartott romániai kisebbségek nyelvén tanulók 87%-a magyar. A nyolcvanas évek elején a diktatúra kiiktatta az oktatásból ezeket a sajátos tanterveket és tankönyveket. Az 1989-es hatalomváltás után kilenc évig tartott, mire a többség hajlandó volt megérteni, hogy legalább az elemi osztályok számára szükség van a sajátos román tantervekre és tankönyvekre.[25] Az V–VIII. osztályok számára a 84/1995-ös törvény javított és újrakiadott változata valami „fából vaskarikát" ír elő. Nevezetesen azt, hogy a kisebbségek számára ***egységes*** román tantervek lesznek érvényben, de ***sajátos*** tankönyvek. Jóindulattal talán annyit lehet ebből érteni, hogy a tankönyv szerzői „könnyíthetnek" az egységes tantervek által előírt követelményrendszeren. Igen ám, de mi lesz a nyolcadikos záróvizsgával? Annak a tételeit nem a **sajátos** tankönyvek, hanem az **egységes** tantervek alapján állították össze. Ezért csak kevés számú iskola igényelte ezeket a „sajátos" tankönyveket.

Az 1/2011-es törvény végre előírta, hogy a magyar iskolák számára a román nyelv és irodalmat minden oktatási fokon sajátos tantervek és tankönyvek alapján kell oktatni. Hogy állunk azóta? 2012-ben jelentős többletmunka árán egy munkacsoport elkészítette azokat a sajátos román tanterveket, amelyeket a törvény előír. A hivatalos elképzelés az volt, hogy az újonnan elkészített tantervek a 2012–2013-as tanévben a kezdő osztályokban (első, ötödik és kilencedik) hatályba lépnek, és a követelményrendszerük alapján sajátos tankönyvek jelennek meg. Vagyis ***négy év*** alatt lehetővé válik a sajátos tantervek hatálybalépése. Erre jött a ***miniszteri döntés:*** az nem lehet, hogy a magyar iskolákban új tantervek, a román iskolában pedig a régiek alapján tanítsanak. (Pedig szerintünk az egyiknek a másikhoz semmi köze.) Az első osztályban elég bevezetni az új tanterveket és tankönyveket, szólt a „megmásíthatatlan" „verdiktum". Ezzel ***ma ott tartunk,*** mint 1999-ben. Az *elemi osztályokban sajátos* tantervek alapján tanítanak. A minisztériumi terv szerint 2017–2018-ban az ötödik osztályokba is bevezetik a sajátos tanterveket. Így, ha figyelembe vesszük a kimenő jelleget, a ***2020–2021***-es tanévben „már" a VIII.-osok is a 2012-ben elkészített sajátos tantervek alapján és az időközben megjelenő sajátos tankönyvekből tanulnak majd. Ha mindez így marad, ***2024–2025***-re már a középiskolákban is a sajátos tantervek lesznek érvényben. Másként fogalmazok: az új tantervek bevezetésére a minisztériumnak ***13 évre*** van szüksége. ***Négy év*** helyett ***13 év*** a törvényes előírások alkalmazására. Gondolom, nem túlzás, ha erről ***csak*** annyit mondok, hogy a kialakult helyzet egy ***Eugène Ionesco*** abszurd drámában is helyt tudna állani. Magyarán: a román állam egyfelől ***nehezményezi,*** hogy a magyar gyerekek nem beszélik jól a románt, emiatt aztán a vizsgákon gyenge eredményeket érnek el. Másfelől semmit nem tesz annak érdekében, hogy ez megtörténjék. Sőt, ahol

[25] Vö. a 84/1995-ös törvény 151/1999-es törvénnyel módosított változatának 120-as cikkelyével.

lehet, jeles vezetőin keresztül, ***akadályokat gördít*** az eredményes tanítás-tanulás útjába. A Kisebbségi Államtitkárság, a politikai és a civilszervezeteink pedig tehetetlenek.

## Zárszó helyett

Írásom problematikája és következtetései szerint optimisták semmiképp sem lehetünk. Jelenleg az erdélyi magyar oktatás egészéről, ha szomorúan, de nyugodt szívvel állíthatjuk, hogy szórványosodik. Persze árnyalhatunk is. A tömbmagyarság városon még állja a sarat, de vidéken sok helyütt már ezt sem mondhatjuk el. Sok mindenben nem reménykedhetünk. Talán abban, hogy az a 20% magyar tanuló, aki nem jár magyar iskolába, talál magának valamiféle motivációt, és nagyobb mértékben, mint eddig, az anyanyelvű oktatás felé orientálódik. Ehhez viszont a magyar oktatás színvonalának kellene emelkednie. A Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége sokat tesz a pedagógusok továbbképzésében. Nyugtázzuk ezt a tényt, de a jobb minőség elérése érdekében más intézményeknek is többet kellene tenniük. Talán a fokozott odafigyelés, az okos intézkedések mégis adnak, adhatnak némi reményt.

## Hivatkozott irodalom


- Murvai L. (1996). *Fekete fehér könyv*. Kolozsvár, Stúdium Könyvkiadó.
- Murvai L. (2000). *A számok hermeneutikája*. Budapest, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Murvai L. (2005). *Kulcsok és zárak*. Déva, Corvin Kiadó.
- Murvai L. (2007). *Körkép a romániai magyar oktatásról 1990–2007*. Bukarest, Editura Didactică şi Pedagogică.
- Murvai L. (2008). The Place of Denominational Schools in the Hungarian Education of Romania. In Pusztai G. (ed.): *Education and Church in Central and Eastern Europe at First Glance.* Debrecen, Center for Higher Education Research and Development, 105–115.
- Murvai L. (2014). *Oktatásunk háza táján*. Csíkszereda, Magister Kiadó.
- Vetési L. (2000). Szórványstratégia, nemzetstratégia. *Magyar Kisebbség, 6,* 3–21.


*Dokumentumok*


- Decret nr.175 pentru reforma învăţământului (1948).
- Monitorul Oficial al României. Partea I. (Románia Hivatalos Közlönye. Első rész) nr. (szám) 657/2012.
- Monitorul Oficial (Hivatalos Közlöny) 370/1999.08.03.
- Monitorul Oficial (Hivatalos Közlöny) 430/2003.06.19.
- Monitorul Oficial Partea I. (Hivatalos Közlöny Első rész) 2011.01.18
- 1984/1995-ös törvény 151/1999-es törvénnyel módosított változata.

Gábrity Molnár Irén

# Képzettségi helyzetkép a Vajdaságban

**Absztrakt**
Egy társadalom/közösség képzettségi szerkezete jelentősen hozzájárul fejlődési potenciáljához. Ezért kell folyamatosan elemeznünk a közoktatási iskolastatisztikát, a felsőoktatási szakkibocsátást. A magyar tannyelvű oktatás Szerbiában része az ország egyetemi és főiskolai rendszerének, ugyanakkor kimutatható, hogy miképpen hat a vajdasági magyarság helyezkedésére és esélyegyenlőségére. Mind jelentősebb számban érkeznek az anyaországba a migránshallgatók. A kérdés az, hogy hol fogják tudásukat érvényesíteni? A szülőföldön, Magyarországon, az EU-ban, vagy még távolabbi munkaerőpiacon. Válaszainkban arra is keresünk adatokat, hogy mi a régióbeli cégek, vállalkozások képzési igényei, melyek a hiányszakmák, következtetésképpen melyek a szerbiai/vajdasági képzés kérdéskörébe tartozó időszerű feladatok.

## Képzettségi lemaradás

Regionális összehasonlításokban a Vajdaság népessége a legutóbbi népszámlálás (2011) adatai szerint fejlettebb képzettségi szerkezettel rendelkezik, mint Közép-Szerbia, illetve összességében Szerbia. Az írástudatlanok részaránya a 15 évnél idősebb lakosságban alacsonyabb (2,52%), mint Szerbiában (3,64%) vagy Közép-Szerbiában (4,05). A befejezett általános iskolai végzettség 1%-kal nagyobb, mint a két említett régió esetében. A középiskolai végzettség mintegy 3%-kal jobb az országos átlagtól és a közép-szerbiai képzettségi szinttől. Viszont a felsőfokú (főiskolai, egyetemi) végzettségűek körében a Vajdaság esetében 2%-os lemaradást tapasztalunk. Ez az egyetemi végzettség esetében még kifejezettebb.

Az etnikumok közötti képzettségi eltérések kifejezettek. Az oktatásstatisztika a magyarok esetében képzettségi lemaradást mutat a szerbiai átlaghoz viszonyítva, ugyanis kevesebb a közép- és főiskolát végzettek, de jóval kevesebb az egyetemi diplomások (5,20 a magyaroknál, míg a szerbiai átlag 10,59) részaránya (Đurić et al. 2014: 134). A vajdasági magyar kisebbség iskoláztatási szintjének a lemaradása így jelentős. Az érettségizettek inkább a főiskolát választják, mint a sokéves egyetemet.

Azokban a községekben, ahol minőségi oktatási intézmények működnek, ott meghaladja a lakosság iskolai végzettsége a vajdasági/szerbiai átlagot is, viszont ott, ahol nincs felsőoktatási intézmény, a fiatalok karrierépítése akadozik vagy magas elvándorlási hajlamot mutatnak (Magyarkanizsa, Óbecse, Kishegyes, Ada). A magyar lakosú kis mezővárosok a továbbképzés terén nem mutatnak elégséges képzettségi szerkezetet.

Ugyanakkor Szabadka, mint Észak-Vajdaság regionális központja, a középiskolai és főiskolai végzettségű lakosság részarányával meghaladja a vajdasági képzettségi adatokat; mégsem tud olyan oktatási struktúrát elérni, mint pl. a dél-bácskai régió (Újvidéki Egyetem a tartományi székhely vonzásközpontjában). A községi adatok (2002) szerint legtöbb egyetemet és főiskolát végzett lakosa Zombornak, Szabadkának és Zentának van. Az iskolai végzettség szempontjából nem kielégítő a helyzet Szenttamáson, Csókán, Magyarkanizsán és Törökbecsén.

A vajdasági magyar középiskolát végzettek elsősorban a közgazdasági, műszaki és informatikai képzésben gondolkodnak. Főleg a szabadkai közgazdászképzők (állami és magánkarok) és a Műszaki Szakfőiskola a népszerűek számukra. A második lehetőségként megjelenik terveikben a pedagógia, illetve a bölcsészeti szakok, míg a természettudományi, mezőgazdasági és jogi képzés nem népszerű, valószínűleg azért, mert a tannyelv nem magyar.

## Közoktatási (magyar) iskolastatisztika

A vajdasági óvodákba 2012-ben összesen 18 810 gyereket írattak be, ami majdnem 2%-kal kevesebb, mint a 2011/12-es tanévben. A magyar nyelvű iskola-előkészítő tagozaton 1742 gyermek tanult; ez az óvodáskorúak 9,25%-át teszi ki. Az elsősök száma 1950. A magyar tagozatra járók aránya az egy évvel korábbi adatokhoz viszonyítva 0,4%-os növekedést jelent. Érdemes hangsúlyozni, hogy magyar tagozatra nem csak magyar gyerekek járnak.[1]

Kétnyelvű óvodába 433 vajdasági gyermek jár, közülük 175 szerb–magyar nyelven tanul (egy évvel korábban 41-gyel többen voltak). A magyar gyermekek közül 1568 (a magyar nemzetiségűek 76,26%-a) jár anyanyelvi tagozatra. A magyar gyerekek 18,19%-a (374) pedig szerb tagozatra (számuk az egy évvel korábbi adatokhoz viszonyítva 68 diákkal nőtt). A fennmaradó 114 magyar gyermek horvát, szerb–magyar, magyar–német, szerb–angol, szerb–román tagozatra jár. 2012-ben 2056 magyar végzős óvodás szerepel a statisztikában, ami 3,52%-kal kevesebb, mint korábban.

Az általános iskolákban folyamatos a létszámcsökkenés. Míg az 1985/86-os tanévben 33 240 magyar gyermek járt az általános iskolába (ebből 26 201 magyar tannyelvű osztályba), az 1995/96-os tanévben az általános iskolai magyar tanulók létszáma 29 000 (ebből a magyar tagozatokon tanulók száma 25 000); 2005/2006-ban a húszezernyi magyarból 17 778 diák tanult magyar nyelven, mintegy 78 iskolában. A 2009/2010-es tanévben ez a szám már mindössze 16 168 volt.

A 2013/2014-es iskolaévben a Tartományi Oktatási, Közigazgatási és Nemzeti Közösségi Titkárság adatai alapján összesen 26 önkormányzat 73 általános iskolájában 14 828 diák tanul magyar tannyelven, ezek közül 1828 első osztályban. 3295 magyar

[1] Forrás: Tartományi Képviselőház Oktatási, tudományos, művelődési, ifjúsági és sportbizottság elemzése, Novi Sad, 2012.

nemzetiségű diák szerb nyelven tanul. 2013-ban az általános iskola első osztályába íratott magyar gyermekek száma újra csökkenést mutat (2012-höz viszonyítva 6,95%-os csökkenés). A kimutatás szerint 1658 magyar nemzetiségű kisdiák kezdte meg tanulmányait anyanyelvén. Ez az összlétszám 80,05%-a. A magyar nemzetiségűek közül valójában összesen 2072 elsős indult. A 414 fős különbséget a szerb nyelvű tagozaton tanuló magyar ajkú elsősök teszik ki (az iskolába induló magyar nemzetiségű kisgyermekek 19,98%-a).

A 401 elsősből 108 olyan önkormányzat területén él, ahol már nincs magyar oktatás, de 293 olyan önkormányzatban, ahol rendelkezésre áll a magyar tannyelvű oktatás. Az elemzésekből látszik, hogy a nem magyar nyelven tanuló magyar nemzetiségű diákok kb. 5%-a él a Vajdaság azon területén, ahol nem működik magyar tannyelvű iskola, sőt iskolabuszokkal is elérhetetlen távolságban van a legközelebbi magyar osztály. 14%-uk él olyan önkormányzatban, ahol legalább egy iskola indít magyar tannyelvű osztályt, iskolabuszokkal érhető távolságban (Joó et al. 2014: 2–3).

A 2013/2014-es iskolaévben a magyar oktatással is rendelkező vajdasági önkormányzatok közül 22-ben jártak magyar nemzetiségű, elsős diákok szerb tannyelvű tagozatra (104 iskolában 293 kisdiák). Közülük 91 olyan önkormányzat területén él (Fehértemplom, Antalfalva, Kevevára, Kúla, Hódság, Pancsova, Zichyfalva, Szécsány), ahol csak egyetlen iskolában van magyar tagozat. A többség, 202 diák viszont olyan önkormányzatban, ahol több iskola számos magyar osztálya áll a gyermekek rendelkezésére (Apatin, Topolya, Óbecse, Nagykikinda, Kishegyes, Törökbecse, Törökkanizsa, Újvidék, Zenta, Zombor, Szabadka, Temerin, Begaszentgyörgy, Nagybecskerek).

A Magyar Nemzeti Tanács terepkutatása szerint a 2013/2014-es iskolaévben 293 (13,9%) gyermek járt szerb tagozatra olyan önkormányzatokban, ahol legalább egy iskolában nyitottak magyar első osztályt. Őket vonták be a lekérdezéses vizsgálatba (valamint a verseci és verbászi magyar nemzetiségű elsősöket). Eredmény: 244 darab, a magyar nyelvi kompetenciát mérő adatsor. Az eredmények szerint a szerb tagozaton tanuló magyar nemzetiségű elsősök 69%-a (168 diák) egyáltalán nem érti, nem beszéli és használja a magyar nyelvet. 31%-uk (76 diák) valamilyen szinten beszéli és használja, de mindössze 19,2%-uk (47 kisdiák) ismeri olyan jól a magyar nyelvet, hogy akár magyar tannyelven is tanulhatna. A felmérés alapján arra a megállapításra jutottak (Joó et al. 2014: 186–187), hogy a magyar nyelvet ismerő, magyar nemzetiségű diákok csaknem 95%-a a magyar oktatást választja, azaz a magyar oktatásban részt vevő diákok számának növelése ma már leginkább csak a vegyes házasságokból származó gyermekek megnyerésén keresztül lehetséges.

A magyarul tanulók aránya nagyobb a magyar többségű településeken, ugyanakkor a szerbül tanuló magyarok aránya a nem magyar többségű városokban a legnagyobb, illetve azokon a településeken, ahol a jelentkezők hiányában nincs megszervezve a magyar oktatás. Míg Zentán, Magyarkanizsán és Adán a magyar gyerekek több mint 99%-a magyarul tanul, addig a szórványban (Újvidéken és Zomborban) a magyar gyerekek közel fele nem magyar tagozatra iratkozik az általános iskolába.

## Felsőoktatási szakkibocsátás

A szerb felsőoktatás expanziója mellett kimutathatóan regionális egyenlőtlenségeket hoz felszínre a lakosság képzettségi struktúrájában. Érezhető a főváros vonzáshatása, miközben a Vajdaság felsőoktatási kapacitásai elégtelennek bizonyulnak. Szerbiában összesen 7 állami egyetem van,[2] 86 karral (2 állami kar nincs az univerzitás kereteiben) és 7 magánegyetem 44 fakultással (5 magánkar nem kapcsolódik egyetemhez). A bolognai rendszer bevezetése után a főiskolák (42 állami és 7 magán) közül 49 megkapta az akkreditációs bizonylatot, egy pedig kari szintre emelkedett.

A 2012/13-as évben a Vajdaságban összesen 62 647 egyetemista tanult (7739, vagyis 12% magán-felsőoktatási intézményekben). Az elsőéves hallgatók száma 12 476 volt, az érettségizőké pedig 14 373 (ebből magyar nyelven 1261 tanuló végzett). Alapképzésen 41 477, mesterképzésen 4843 (10%) és doktori képzésen 1398 (3%) tanult. A hallgatók eltérő finanszírozási rendszerekben tanultak, állami költségvetésen és költségtérítéssel: főiskolákon 45:55, egyetemi alapképzésen 54:46, mesterképzésen 64:36 és doktori képzésen 25:75 arányban. Főiskolai diplomát 2014, egyetemi diplomát 5358 és mesterfokozatot 2281 személy szerzett (Takács 2013: 104). A Vajdaságban a felsőoktatásban dolgozók létszáma 2012-ben 4887 (3596 oktató/kutatóval, 1291 adminisztrátorral).[3] A kutatóintézetek száma 2005-ben Szerbiában 163 volt. Közép-Szerbiában 141, míg a Vajdaságban mindössze 22 kutatóintézet működött. Ezek közül kettő önálló tudományos kutatóintézet, 5 vállalati, illetve intézményi kutatásfejlesztési egység és 15 felsőoktatási tudományos kutatóintézet (Gábrity Molnár 2008).

A térség felsőoktatása igen „vegyes". Az intézmények között főleg államiak szerepelnek, kevesebb az egyházi és magánkar. Az észak-vajdasági régió felsőoktatása látszólag szerteágazó, azonban a munkaerőpiaci elvárások igényesebb diplomakínálatot várnak. A tradícióval rendelkező egyetemi karok, főiskola képzési programjait „felhígították" az újonnan (2004-től) megjelenő magánegyetemek, magánkarok tagozatai, belgrádi, újvidéki, sőt Novi Pazar-i székhellyel. A magyar hallgatók „szétszóródnak", és a következő városokban koncentrálódnak: Újvidék, Szabadka, Szeged, Budapest (Gábrity Molnár 2008; Takács 2010).

### *A magyar tannyelvű felsőoktatás Szerbiában*

Szerbiában a lakosság 83,32%-a szerb nemzetiségű. Más nemzetiségek és etnikai közösségek főleg a Vajdaság és a Szandzsák területén élnek. A Vajdaságban az etnikai közösségek felsőoktatása anyanyelvükön csak részben megoldott, sőt a választható szakok között eltérő az egyes tudományterületek megoszlása (a magyarok esetében például kimagaslik a társadalom- és humán tudományok részaránya, részben megoldott a műszaki képzés, míg a többi tudományterület esetében alulreprezentáltság a jellemző). A tartományközpontot kivéve a többi körzetközpont marginalizálódott. Az Újvidéki

[2] Forrás: http://site.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/sistem-obrazovanja-u-celini (2014. 10. 10.).
[3] Forrás: http://www.uns.ac.rs/sr/ (2015. 06. 08.).

Egyetem 70,3%-ban, míg Szabadka 17,7%-ban vesz részt a felsőoktatási hálózat kapacitásmegosztásában (Takács 2010).

Szerbiában önálló magyar egyetem nincs. Intézményesített magyar felsőoktatás – az Újvidéki Egyetem egyes karain belül – csak a szabadkai Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon működik 2006 óta. Részleges magyar oktatás van még az egyetem négy karán és egy akadémián,[4] illetve néhány főiskolán.[5] Az anyaországi kihelyezett tagozatok szabadkai és zentai főiskolai próbálkozásai még nem akkreditáltak Szerbiában, és csak részben illeszkednek a szerbiai felsőoktatási rendszerhez: konzultációs központokban távoktatási formaként; diplomáik honosítása elkezdődött.

A régióban a hallgatók felsőoktatási szakválasztására jellemző, hogy a pedagógia, a művészet, a bölcsész- és humán tudományok szerbiai átlag felett képviselt. A természet-, matematika- és informatikatudományok, az egészség- és szociális szakok részaránya kimagasló. Ezekkel a szakokkal a végzettek könnyebben kapnak munkát külföldön. Az országos átlag alatt alakul a technikai, építészeti, agrár, állategészségügyi szakok részaránya. Észak-Vajdaság szakképzettségének a hiányosságai szembetűnőek, mert ott magas a humán és társadalomtudományi, de alacsony a természet- és technológiatudományi részarány (*IPA – HANDSHAKE* 2011). Az iskolapreferenciák, valamint a szűkös kínálat miatt a Szabadkán lévő karokon (főiskolákon) túljelentkezés alakul ki, függetlenül attól, hogy a szakmának van-e piaci létjogosultsága. Így például a közgazdász- és menedzserképzés párhuzamosan négy felsőoktatási intézményben zajlik Szabadkán (Gábrity Molnár 2012). Erre megoldás lehet az akkreditált és dinamikus szakváltás, vagyis multidiszciplináris, új szakpárok beindítása, a régió gazdasági és piaci igényeivel összhangban.

***Az anyaországban képzett migránshallgatók, intézményes együttműködés***

A vajdasági magyarok tanulmányi célú migrációja a 90-es években kezdődött. Az elvándorlási motívumok között vannak a politikai instabilitás, a háború okozta elszegényedés, a gazdasági kilátástalanság, a jövőkép hiánya, a magyar tannyelvű felsőoktatási lehetőségek szűkössége és a szerb nyelvtudás hiánya. A magyarországi felsőoktatási intézményekben tanuló szerbiai/vajdasági magyar hallgatók száma jelentős. Visszatérésük, itthoni elhelyezkedésük nehézkes. A magyarországi vagy más külföldi diploma megszerzésével kevesen térnek haza (becslés 20%) (Gábrity Molnár 2012).

A potenciális migrációs veszteség különösen az országhatárhoz közel nagy, mert a dinamikus tanulási célú mozgás emigrációs csatornát jelent. Magyarországon a felsőoktatási intézményekben 2010-ben 1385 szerbiai állampolgár tanult. A nappali tagozatos hallgatók száma 1009 volt. Származási térségük főleg a Tisza mente, vagyis a Vajdaság többségében magyarlakta községei. Az Újvidéki Egyetemen összesen 3152 magyar nemzetiségű hallgató tanult. Tehát a mintegy 4500–4700 fős teljes magyar

[4] Szabadkán a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar mellett Építőmérnöki Kar, Közgazdasági Kar és Újvidéken a Bölcsésztudományi Kar Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék és a Művészeti Akadémia.

[5] Műszaki Szakfőiskola és Óvóképző Szakfőiskola.

hallgatói kontingens 30–35%-a Magyarországon volt (Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2011 alapján Gábrity Molnár 2013).

A tanulmányi célokkal Magyarországhoz kötődő fiatalok három karakteres csoportot alkotnak: egyesek a tanulmányuk befejeztével hazatérnek szülőföldjükre, azután, többségük a diplomázást követően Magyarországon telepedik le, vagy friss diplomájukkal valamelyik európai országban igyekeznek munkához jutni. Ez rámutat a *tranzitmigráció* egyre táguló jelenségére (Gábrity Molnár 2006).

A központi felvételi információs rendszer adatbázisa szerint (Educatio)[6] a vajdasági magyar fiatalok leginkább Szegedre (52%), Budapestre (22%), Pécsre (5%), Gödöllőre (1%) és Kecskemétre (1%) jelentkeznek felsőoktatási tanulmányok céljából. A szerbiai állampolgárságú hallgatók felvételi adataiból láthatjuk, hogy a Szegedi Tudományegyetem jelenti a legnagyobb „elszívó erőt". Az ott tanulóknak fontos volt a város közelsége, a napi vagy a heti ingázás lehetősége. 2010-ben 293 tanuló nyert felvételt a Szegedi Tudományegyetem karaira. A sikeres felvételizők tudományterületek szerint első helyen a bölcsész szakot (21,5%), majd a természettudományi szakot (16,4%), informatikát (8,2%), orvosi és egészségtudományt (20,1%) és társadalomtudományokat (13,3%) választották. A tanulók tudatosan válogattak a Szerbiában (magyarul) rendelkezésre nem álló képzések közül (lásd INNOAXIS 2010).

A vajdasági elsőéves magyar hallgatók körülbelül 30%-a tanul Magyarországon, 50% szerbiai állami egyetemek karain (szerbül vagy részben magyar nyelven), 20% a szabadkai magánkarokon. A régióban maradó fiatalok egyoldalú iskolavégzettséget produkálnak: ¼ műszaki végzettségű, ¼ tanító, óvónő, ¼ közgazdász, menedzser.

A határrégióban működő felsőoktatási intézmények az egységes felsőoktatási piacon egymással versenypozícióban állnak. A vajdasági magyarok számára Szeged, Újvidék és Belgrád egyetemei az igazi versenytársak, bár a szabadkai székhelyű állami karok presztízse magas. A Magyar Tannyelvű Tanítóképző szerteágazó anyaországi, vagy a Szabadkai Műszaki Szakfőiskola együttműködése a budapesti műszaki és informatikai szakosokkal bejáródott. Annak ellenére, hogy vannak paralel működtetett szakok/programok a határ két oldalán (Szabadka–Kecskemét műszaki tudományok, Szabadka–Szeged pedagógia, közgazdaság-tudományok vagy az építészet), ezek az intézmények mégsem kezelik megfelelően a konkurenciát. A határ két oldalán kifejezésre jut a versengés a mezőgazdasági képzésben is: Újvidéken (Mezőgazdasági Kar), Zentán pedig a Kertészeti Főiskola (Budapesti Corvinus Egyetem Zentai Kihelyezett

[6] Az adatbázisban (2005–2010) a hallgatók (N = 2806) 85%-a általános és normál felvételi eljárással, 1%-a keresztféléves eljárással, 14%-a pótfelvételi eljárással jelentkezett a magyarországi felsőoktatási intézményekbe. A vajdasági felvételizők 12%-a gimnáziumot, a többiek szakközépiskolát fejeztek be. Alapsokaságuk nemi eloszlása: 56% nő, 44% férfi. Felvételt 2161 hallgató nyert (77%-os felvételi sikeresség); 84%-uk tanul Magyarországon, míg 16%-uk kihelyezett képzésen (Zenta). A felvételt nyert hallgatók 83,4%-a alapképzésen volt: nappali (71,2%), levelező tagozaton (24,9%), az egyéb munkarendek (távoktatás, esti oktatás) nem jellemzőek. A felvételt nyert hallgatók 70,1%-a tanul állami finanszírozottként Magyarországon (1514 hallgató), míg 29,9% költségtérítéssel tanult az anyaországban (647 fő) (Takács 2013: 111).

Tagozata) verseng a hallgatókért. A párhuzamosságok elkerülése érdekében hatékony felsőoktatási együttműködésekre lenne szükség.

Általánosságban *a szerb igazgatású felsőoktatási* intézmények vezetősége viszonylag nyitott a külföldi együttműködésekre, de a diák- és tanárcsere gyér. Hátráltató körülmény, hogy a bolognai folyamatok nehézkesen kelnek életre. Az oktatócsere csak személyi kapcsolatokon keresztül működik. Közös kutatási projektek vagy folyamatos hálózati kapcsolatban működő kutatások, inkább csak alkalmi pályázati feladatok kereteiben léteznek. Ennek oka főleg az indifferens, rugalmatlan intézetvezetés, bezártság („nem beszélünk angolul").

A *magyar érdekeltségű intézmények* elsősorban az anyaország felé orientálódnak, ebből kifolyólag nyitottak és sok esetben kreatív együttműködéseik vannak. Nemzetközi konferenciáknak adnak helyet (pl. a pedagógiai vagy SISY-konferenciák Szabadkán). A BCE Kertészettudományi Kar zentai kihelyezett képzése támogatja a diákcsereprogramokat, bekapcsolva az újvidéki mezőgazdasági kar diákjait is, akik Budapesten tanulhatnak, néhány héten át. Szabadka–Budapest között (ritkábban Szeged és Pécs felé) intenzív magyar-magyar tanárcsere zajlik. Az együttműködések sok esetben vendégtanári foglalkoztatásban (Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola) nyilvánulnak meg. Közös képzési programok akkreditálása van folyamatban, amely a határon átívelő kapcsolatok egyik leginnovatívabb formája.

Szeged regionális felsőoktatási szerepe a vajdasági magyarok szemszögéből nézve fontos, mégsem kielégítőek az intézményi kapcsolatok. A Szabadka–Szeged reláción nincs kellő együttműködés az orvosi, műszaki, gazdasági tudományok területén. A műszaki, határon átívelő tudományszervezés intenzív együttműködési célpontjai inkább Kecskemét, Budapest. A mezőgazdasági tudományok, pedagógia és gazdaságtudományok területén léteznek kutatási együttműködések. A humán és társadalomtudományok területén elsősorban a személyi tudóskapcsolatok működnek. A szabadkai székhelyű intézmények erős budapesti együttműködési igényeket fogalmaznak meg. A határrégió felsőoktatása a Szeged–Szabadka reláción tehát nem kooperál elégségesen. Jellegzetes együttműködési relációk alakultak ki viszont Szabadka–Baja, Kecskemét, Budapest, Debrecen, Pécs, Győr és Szeged–Újvidék, Belgrád között. Az együttműködési szerződéskötésekben a magyarországi felsőoktatási intézmények figyelme Újvidék és Belgrád felé irányul. A bilaterális tanár- és diákcserék formájában bejáródott intézménykapcsolatok nem hálózatos intézményi kooperáció kereteiben funkcionálnak (INNOAXIS 2010).

A felsőoktatás terén Szegednek térformáló szerepe van a régióban, ami az európai területi együttműködési csoportosulások (EGTC) által biztosított határrégiós intézményi keretben fejleszthető tovább. A terület így válik *funkcionális régióvá,* egy szupranacionális közigazgatási rendhez igazodva. Az EGTC eddigi gyakorlata azt bizonyítja, hogy együttműködési előrehaladás várható pl. foglalkoztatás, oktatás és innováció, illetve a környezetvédelem, turizmus és egészségügy területén. Emellett hatékony felsőoktatási hálózatos kapcsolatteremtésre lenne szükség.

## A munkaerőpiac képzésigénye

A regionális alapokon szerveződő felsőoktatás alapvető funkciója, hogy a gazdaság számára biztosítson megfelelő emberi erőforrást, a piac és a gazdaság elvárásaival összhangban. A Vajdaságban nincs hagyománya a diplomás pályakövetésnek, munkaerőpiaci monitoringnak. Részleges kutatások folynak, főleg a munkaadók megkérdezésével.

***Hiányszakmák***

Szerbia munkaerőpiacán 2012-ben több mint ezer munkaadó lekérdezésével kialakult a prioritásszakmák listája, aminek az eredményeit a sajtó és a szakemberek is előszeretettel idézik.[7] Legkeresettebbek: (softver developer) programozók, számviteli szakember és revizor, pénzügyi tanácsadói, informatikus rendszerelemző, emberierőforrás-menedzser, adminisztrátor, dizájner, piackutató marketingspecialista, főelőadó, gépészmérnök, logista, tervező, farmakológus, gyermekgyógyász, aneszteziológus. A jövő szakmája tehát a szakkörnyezetvédő, környezetminőség-ellenőr, fizikai-kémikus, mechatronikai mérnök, biztonsági menedzser, pénzügyi analitikus, pénzügyi közvetítő, ügyviteli tanácsadó, turisztikai menedzser, esztétikasebész.

A gazdasági térszerkezet, valamint a társadalmi (politikai) közeg változásával alakul a régió humán tőke iránti igénye is. A piacorientáltságot figyelembe véve az intézmények hiányszakmákként a következőket emelik ki (INNOAXIS 2010): útépítő szak; városrendezési és kommunális szak; mechatronika; műszaki kommunikációs menedzsment; logista; környezetgazdálkodói agrármérnöki szak.

A diplomás munkanélküliek legnépesebb csoportja (Észak-Bácska, Észak-Bánát, Nyugat-Bácska területén) a következő végzettségek területéről kerül ki: főiskolai végzettségű mezőgazdasági mérnök, okleveles mezőgazdasági mérnök, főiskolai végzettségű gépész-, elektronika-, elektrotechnikai mérnök, okleveles építőmérnök, főiskolai végzettségű pénz- és bankügyi közgazdász és ipari menedzser, okleveles közgazdász, okleveles jogász, főiskolai végzettségű óvónő, tanítónő, okleveles osztálytanító. A felsőfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliként nyilvántartott személyek 43,4%-a közgazdász-menedzser, illetve jogi és igazgatási képesítéssel rendelkezik. Minden negyedik diplomás munkanélküli (24,8%) főiskolai végzettségű óvónő vagy diplomás osztálytanító, minden tizedik munkanélküli rendelkezik agrártudományi felsőfokú képesítéssel.

A munkaközvetítő irodák adatai alapján a munkáltatók által bejelentett szabad munkahelyek betöltésére 86%-ban egyetemi (diplomás, mester, doktori) végzettséget igényelnek. Főleg a következő profilokat keresik: agrárképzés (állattenyésztés, állategészségügy, földmegmunkálás, növényvédelem, élelmiszeripari technológia), műszaki képzés (okl. gépészmérnök, okl. villamossági mérnök, technikus VII2, VIII fokozattal, okl. grafikus, okl. vegyészmérnök, okl. földmérnök, építész, építőmérnök, közlekedési

[7] Forrás: http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2012&mm=12&dd=13&nav_id=668837 (2016. 12. 13.).

mérnök), azután gazdaságtudományi, jogi és igazgatási képzés (főiskolai végzettségű menedzser, kereskedő, vállalati jogász, statisztikai szakértő, informatikus-statisztikus), majd pedagógia, bölcsész, természet- és társadalomtudományi képzés (szerb és horvát, angol, németnyelv-tanár, zenetanár, matematikus, fizika, kémia, biológia, néprajz, történelem, földrajz és környezetvédelem, gyógypedagógus, pedagógus, pszichológus), végül a medikus (egészségügyi nővér, orvos, gyógyszerész, szakorvos).

***A cégek, vállalkozások képzési igényei***

A vajdasági (szerb és magyar érdekeltségű) vállalatok lekérdezését 2015-ben végezte el egy kutatócsoport.[8] Az összesen 102 válaszadó közül 88% a mikro- és kisvállalkozások száma. A terepről 25 helységből[9] érkeztek vissza a kitöltött kérdőívek, többségben (46%) az egyéni vállalkozások, kisebb arányban (37%) a korlátolt felelősségű társaságok, illetve szinte ugyanakkora arányban (6-7%) a nonprofit és az egyéb vállalkozások. A feldolgozóiparba, az információs és kommunikációs szektorokba sorolható vállalkozások megközelítőleg azonos számban voltak (12-11%), majd a negyedik helyen egyenlő arányban (9-9%) a mezőgazdaság, erdőgazdálkodás, halászat és a kereskedelem, gépjárműjavítás következett. A vállalkozások gazdasági tevékenysége tükrözi a térség erre vonatkozó statisztikai adatait, vagyis reprezentatívak. Lássuk az empirikus kutatás tapasztalatait.

***A legszükségesebb képzéstípusok igénylése***

Az új technológiához, infrastrukturális berendezéshez kapcsolódó képzések, illetve a nyelvtanulás került a legszükségesebbnek tartott képzések élére. Szükségesnek tartják még a specializált szakmai képzéseket, továbbképzéseket és átképzéseket, valamint a foglalkozás ellátására és a munkavégzésre irányuló vállalaton belüli képzéseket. Kiderült, hogy a munkavállalóknak igényelt képzések nem feltétlenül vannak összhangban a vállalat gazdasági tevékenységével és a fontosnak ítélt kompetenciákkal. Megmutatkozott, hogy inkább a vállalat fenntartásához és működőképességéhez alapvetően szükséges oktatási elemeket tartanák szükségesnek a dolgozóiknak, nem pedig egy adott szakmához kapcsolódó ismereteket. Többségük az informatikai (10%), idegen nyelvi (9%), kommunikációs (9%) és szervezőkészséget (9%) fejlesztő képzéseket emelte ki. A vajdasági vállalatok vezetői legkevésbé a tanulástechnikai, konfliktuskezelési és a vezetői készségfejlesztő képzéseket tartják fontosnak. A képzések minőségi

[8] A szerző által koordinált részkutatás címe: *A munkáltatói igények a Vajdaságban. A képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felmérése a Vajdaság foglalkoztatóinak körében. A kérdőíves kutatásban rész vettek: Baranyi Renáta, Beszédes Viktória és Ravasz Enikő andragógia MA-szakos hallgatók Szegedről. E kutatás része a Képzési portfólió kialakítása a foglalkoztatók szakképzett munkaerő iránti igényeinek felmérésére alapozva, modulnak (TÁMOP 2015).*

[9] Városok/kisvárosok: Magyarkanizsa, Palics, Ada, Szabadka, Topolya, Zenta, Nagybecskerek, Zombor, Síd, Újvidék, Pancsova, Pétervárad, Szávaszentdemeter, Versec, Palics, Ürög, Karlóca, Ruma, Verbász, Petrőc, Szenttamás és a falvak: Szaján, Mohol, Bácskossuthfalva, Martonos, Hajdújárás.

elvárásaiban a hangsúly a kompetens szakoktatókon van (szakmai és gyakorlatiasan alkalmazható tudásátadás képessége), aztán a kurzusok racionális (munkaidőn kívüli) megszervezésén, vagyis az időtakarékosságon, majd az innovatív és korszerű módszerek bevezetésén (TÁMOP 2015).

***Empirikus kutatási eredmények***
***a szakemberek elhelyezkedési lehetőségéről a Vajdaságban***

Szerbiában a cégek és a vállalkozások gyakran maguk oldják meg az újonnan felvett munkások kiképzését a vállalaton belül. Az aktuális kutatómunka szerint (TÁMOP 2015) a vállalkozások fele kiemelkedő fontosságot tulajdonít a képzési díj nagysága irányába. A kisvállalkozások számára – a képzés minősége mellett – figyelembe kell venni a vállalkozás költségvetését, és ahhoz igazítani a képzési díjat. Hogy olcsóbban megússzák, a betanítással egy már ott dolgozó egyént bíznak meg. A vállalatok többsége csak a magasan képzett munkavállalóit küldi rendszeresen továbbképzésre, főleg ha azt a törvényi előírások megkövetelik (egészségügy), vagy ahol a vállalat munkája olyan, hogy a naponta változó törvények, új technológiák ezt igénylik (pl. könyvelők, informatikusok). A szervezett továbbképzések, tanfolyamok résztvevői általában elégedettek az oktatás színvonalával és a tartalommal.

A vállalkozások vezetői a közoktatásból ugyanúgy, mint a felnőttoktatási képzésekben, hiányolják a gyakorlatorientáltságot. A munkaadók a szervezőkészséget, a kommunikációs, informatikai, tárgyalástechnikai és prezentációs technikák és előadói készségek fejlesztését igénylik. Az információ és kommunikáció területén működő vállalkozások legnagyobb része az informatikai, idegen nyelvi, kommunikációs és kreativitást fejlesztő képességekre tart igényt. A mezőgazdasági vállalkozók pedig a kommunikációs és tárgyalástechnikai, valamint a problémamegoldó és vezetői készségek fejlesztését tartaná szükségesnek. Az egyéb szolgáltatások területén az informatikai képzéseket jelölték legtöbben szükségesnek, illetve az új technológiákhoz kapcsolódó, valamint a szakmai továbbképzéseket.

Az oktatási törvény kötelezően előírja Szerbiában a gyakorlat megszerzését a tanulók számára, de az iskolák nem mindig biztosítják azt. Eddig nyolc szerbiai középiskolában vezették be a duális szakoktatást, vagyis a diákok az iskolapad mellett a gyakorlati órákat különböző gyárak és cégek műhelyeiben végzik el. A gépészeti szak vonatkozásában több megnyilatkozás szerint szükség lenne a régi „inasiskola"-rendszer visszaállítására. Néhány munkaadó úgy próbál segíteni a helyzeten, hogy rendszeresen fogadnak gyakornokokat a környező iskolákból. Manapság a hagyományos mesterségekből hiány mutatkozik: esztergályos, hegesztő. Az állami munkaközvetítő hivatal a munkaadóknak lehetőséget kínál gyakornokok kedvezményes foglalkoztatására, valamint munkanélküliek átképzésére, de ezt a cégek csak nagyon ritkán veszik igénybe, mivel az egyik feltétel az, hogy az így alkalmazott munkás több évig nem bocsátható el.

A munkaadók az állásra jelentkezőknél fontosnak tartják a munkakultúrát és a jó munkaszokást (ami még az iskolai végzettségnél is fontosabb), különösen, ha a túl-

órázási hajlandóságot veszik figyelembe. A cégek többsége megköveteli az időszerű ismeretek birtoklását, a rugalmas és dinamikus munkavégzést, a megbízhatóságot, a gyakorlatias tudást és a számítógép-kezelést. Általános a vélemény, hogy a falusiak szorgalmasabbak, jobb a munkához való hozzáállásuk, de a kommunikáció az ügyfelekkel nehézséget okoz számukra, amire alkalmasabbak a városiak.

Az állásra jelentkezőknél kevesen tesznek különbséget az egyes iskolák minősége között. Jellemzően a pályázó egyén szakma iránti érdeklődése, tapasztalata és a korábbi munkahelyei számítanak. A felsőfokú diplomával rendelkezőknél kiemelték, hogy előnyös, ha a középiskolai tanulmányaikat is ugyanazon a szakirányon folytatták. A külföldön szerzett diplomát a legtöbb helyen elfogadják, sőt a magánvállalatok még az oklevél honosítását sem követelik meg. Az életkort illetően néhányan kiemelték, hogy szívesen alkalmaznának frissen végzett egyéneket, mert lelkesebbek. Akadnak munkaadók, akik a tapasztalat és a gyakorlat értékére rámutatva idősebb korúakat keresnek, de 40–45 év felettieket kevesen alkalmaznának.

A vállalatok kapcsolata az oktatási intézményekkel általában gyenge, gyakran még informális szinten sem létezik. Egy részük ugyan fogad gyakorlatra fiatalokat, de a vállalatok zöme nem valósított meg közös képzést, tanfolyamot, konferenciát a szakoktatási intézményekkel. Éppen ezért szükséges erősíteni a munkaadók kapcsolatát az iskolákkal. A kutatás tapasztalatai szerint a cégek nem kezdeményeznek tárgyalásokat, és nem is lépnek fel sajátos igényekkel az iskolákkal szemben. Az iskolák és a munkaadók közötti sikeres együttműködés elindításához gyakran egy informális kapcsolat is elég, de előnyösebb a diákok gyakorlatra küldése a vállalatokhoz.

A munkáltatók számára kényes kérdés az egyetemek, főiskolák nyilvános megítélése. Hivatalosan a vállalatok a „minden diploma és diplomás egyenlő" elv hívei, a felszín alatt azonban pályakezdők esetében fontos döntési szempont, hogy állami intézményben (karon) tanult-e. A nagyobb vállalatoknál a jelentkezőket a diplomaszerzés helye szerint is rostálják, és a kétes, nem akkreditált magánintézmények diplomáival rendelkezőket félretolják. Vannak munkaadók, akiknek előnyös a külföldön szerzett oklevél (bankszakember, piackutató, logisztikai szakember). A vajdasági munkaerőpiacon az egészségügy, a közgazdasági és az informatikai műszaki képzés terén kielégítőnek tűnik a szakemberlétszám, de a mezőgazdaságban, részben a gépészeti szakmában is, egyszerre beszélhetünk szakemberhiányról és -feleslegről is. A mezőgazdasági vállalatokban nagyszámú a képzetlen munkaerő. A továbbképzési szükségleteiket csak részlegesen mérték fel, és a továbbképzés főleg egyéni ambícióik függvénye (vállalati támogatásban, útiköltség-térítésben sem részesülnek).

A Vajdaságban a vállalati szükségleteket felmérve előbb-utóbb át kell ütemezni a munkaviszonyban lévők továbbképzését, a megfelelő szakképesítés pótlását, célszerű oktatási programok megvásárlásával (akár külföldi tapasztalatok alapján). A munkaadók és vállalatok humánerőforrás-menedzsmentje nem eléggé hatékonyan állapítja meg a képzéspótlások és a szakosítási igényeket. A tapasztalt cégvezetők véleménye fontos. Az általunk elvégzett empirikus kutatás hasznosulását azért tartjuk jelentősnek, mert hozzájárul a képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felméréséhez.

## Következtetésképpen a szerbiai/vajdasági képzés kérdéskörébe tartozó feladatok

A tudásipar igényeit kiszolgáló köz- és felsőoktatási szolgáltatásokhoz kapcsolódnak azok a feladatok, amelyek megalapozzák a munkaerőpiaci igényeknek megfelelő képzést ott, ahol munkaerőmozgást és szakember-cirkulációt észlelünk. Jelentős a Vajdaságból észak felé emigráló munkaerőmozgás, ami a szerb–magyar határsáv foglalkoztatottjainak a tapasztalatait veti előtérbe. Ebből fakadóan az oktatásszervező intézményeknek át kell látni jó néhány feladatot. 1. Fontos a népesség iskolai és szakmai képzésének hatékony feljavítása a munkaerőpiac igényeinek megfelelően. A kisebbségek, köztük a magyarok képzési lemaradását pótolni kell, ami az állami intézmények eddigi törődésével nem volt lehetséges, ezért ez önszerveződéssel, saját erőforrásaik bevetésével és az elérhető anyaországi/EU-támogatások tudatos összpontosításával lehetséges. 2. A szerb–magyar határrégióban elégtelen a határon átívelő intézményesen megszervezett hálózati kapcsolattartás. Támogatandó a kutatói és oktatási intézmények nemzetközi tevékenysége, a közös projektek, szakirányok működtetése. Ehhez fontos, hogy a vajdasági tudományos elit megfogalmazza a saját *regionális fejlesztési* elképzeléseit, meghatározza a megvalósításhoz szükséges teendőket, prioritásokat, körvonalazza a realizáláshoz szükséges *forrásstruktúrát* (szerbiai, magyarországi és uniós csatornák). A vajdasági tudományos elit ezen a téren szervezettséget és koordinációs intézményt hiányol (Magyar Nemzeti Tanács vagy egy tudományszervező intézet jelenléte szükségeltetik). 3. Tervezni kell az államnyelven és magyar tannyelven működő oktatási intézmények régiós hálózatát, együttműködését, kikerülve ezzel az átfedéseket, párhuzamos szakok és szakirányok létesítését különösen a felsőoktatási szinten (Szabadka–Szeged, Újvidék–Pécs–Eszék–Temesvár között). A többnyelvű Újvidéki Egyetem keretében nélkülözhetetlen folyamatosan fenntartani a magyar (részben magyar) karokat és tanszékeket. Prioritás megoldani Szabadkán a Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar szakirányainak fejlesztését (az alapképzést kívánatos interdiszciplináris mesterkurzussal vagy másoddiplomával kiegészíteni), valamint a tanárképzés bevezetését (Újvidéken és/vagy Szabadkán), valamint a presztízsszakmákat kibocsátó karok együttműködését (Közgazdasági Kar, Orvosi Kar, BTK, Műszaki Szakfőiskola). 4. Az oktatás és regionális intézmények esetében érdemes a versenyképességre fókuszálni. Tervekkel átláthatóvá tehetjük a *„magyar felsőoktatási tér"* kapcsolatelemeit, esetleg részleges integrálódását. Ezt megelőzően egy *nemzeti felsőoktatási stratégia kidolgozására van szükség*. E célból újragondolandó a térség magyar-magyar és magyar – nem magyar (szomszéd államok) nyelvű intézményei közötti regionális együttműködések gyakorlata, finanszírozása. Ennek nyomán egy olyan *regionális felsőoktatási tömörülés* jöhet létre *a Kárpát-medencében,* amely az egységes európai felsőoktatási piacon is megállja a helyét. 5. *A munkát keresők és a szakemberi mobilitás és cirkuláció mellett fontos az információcsere*. Koordinációs irodák és a vállalatok humánerőforrás-menedzsmentje együttműködtetésével átláthatóvá tehető a regionális munkaerőigény és a spontán munkaerőmozgás is az országhatáron át. A Vajdaságban így tervezhetővé válhat a megfelelő szakképesítések pótlása, célszerű oktatási programok beindítása.

## Hivatkozott irodalom


- Đurić, V., Tanasković, D., Vukmirović, D. & Lađević, P. (2014).*Etnokonfesionalni i jezički mozaik Srbije*. Beograd, Republički zavod za statistiku. www.stat.gov.rs vagy www.popis2011.stat.rs. Utolsó látogatás: 2016. 11. 30.
- Educatio – Országos Felsőoktatási Információs Központ, Educatio Kht. adatbázis-elemzések, Budapest, 2010, 2012. Forrás: www.educatio.hu. Utolsó látogatás: 2016. 10. 01.
- Gábrity Molnár I. (2006). Oktatásunk jövője. In Gábrity Molnár I. & Mirnics Zs. (szerk.): *Oktatási oknyomozó.* Szabadka: Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- Gábrity Molnár I. (2008). *Oktatásunk látlelete.* Újvidék–Szabadka, Fórum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Gábrity Molnár I. (2012). A magyar nyelvű (felső)oktatás helyzete és esélyei a Vajdaságban. In *Társadalmi Együttélés* 1. http://epa.oszk.hu/02200/02245/00001/pdf/EPA02245_Tarsadalmi_egyutteles_2012_01_Gabrity.pdf. Utolsó látogatás: 2016. 12. 02.
- Gábrity Molnár I. (2013). A magyar nyelvű felsőoktatás és a munkaerőpiac a Vajdaságban. In Darvai T. (szerk.): *Felsőoktatás és munkaerőpiac – Eszményektől a kompetenciák felé.* Szeged, SETUP Belvedere Meridionale.
- Joó Horti L., Mengyán Pletikoszity I., Csernik I. & Badis R. (2014). Magyar gyerek, szerb iskola, avagy a magyar oktatás vonzereje a Vajdaságban. *Kisebbségkutatás, 4,* 174–187.
- Takács Z. (2010). Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken – Abszolutóriumi dolgozat – összegzés. In Somogyi S. (szerk.) (2009). *Évkönyv 2009*. Szabadka, Regionális Tudományi Társaság.
- Takács Z. (2013). Felsőoktatási határ/helyzetek. Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság.


### *Honlapforrások*


- http://site.cep.edu.rs/sistem-obrazovanja-u-srbiji/sistem-obrazovanja-u-celini. Utolsó látogatás: 2016. 10. 10.
- http://www.b92.net/biz/vesti/srbija.php?yyyy=2012&mm=12&dd=13&nav_id=668837. Utolsó látogatás: 2016. 12. 13.
- http://www.uns.ac.rs/sr/. Utolsó látgatás: 2016. 06. 08.

*Projektanyagok*

- INNOAXIS – 2010. *The borderline as an axis of innovation,* IPA HUSRB/0901/2.1.3. APPLICATION ID: HU-SRB/0901/213/028. Lead Beneficiary: Centre for Regional Studies of Hungarian Academy of Sciences Pécs, Alföldi Tudományos Intézet Kecskemét. Project Partner: Regionális Tudományi Társaság Subotica, Mórahalom Város Önkormányzata. Lásd *Oktatás és ifjúság* záró javaslatok (2010–2011).
- IPA – HANDSHAKE 2011. Development of Hungarian and Serbian vocational and adult education systems through competency based training activities. Project of the co-operation programmed (Kézfogás – Magyar és szerb szakképzési és felnőttképzési rendszerek fejlesztése, kompetencia alapú képzési tevékenységek). Probitas Civil Organization and Scientific Association for Hungarology Research (contract: HUSRB/0901/221/099-PROBITAS-05). Subotica. The work period: 15/07/2011– 30/09/2011.
- TÁMOP – 2015. II. modul, Képzési portfólió kialakítása a foglalkoztatók szakképzett munkaerő iránti igényeinek felmérésére alapozva, ami a TÁMOP-4.2.1.D-15/1/KONV-2015-0002 sz. Tudásipar igényeit kiszolgáló felsőoktatási szolgáltatások megalapozása a Dél-Alföld régióban című projekthez tartozik a Szegedi Tudományegyetem koordinálásával. Lásd Dr. Gábrity Molnár Irén (kézirat): *A munkáltatói igények a Vajdaságban. A képzési igények és a munkaerővel szemben támasztott elvárások felmérése a Vajdaság foglalkoztatóinak körében.*

Orosz Ildikó

# A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzetéről és minőségéről

**Absztrakt**
A tanulmány a kárpátaljai magyarság oktatási helyzetét és annak változásait mutatja be a rendszerváltás óta eltelt 25 évben. A munka középpontjában Ukrajna oktatáspolitikája áll. Nagy hangsúlyt fektet a jelenleg érvényben lévő felvételiztetési rendszerre, s rámutat, hogyan hat mindez a kárpátaljai magyar kisebbség továbbtanulási lehetőségeire. A tanulmány rávilágít a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás problémáira, különösen nagy hangsúlyt fektetve a nyelvi kérdésre és az iskolaválasztásra. Mivel a beiskolázási mutatókat Kárpátalja roma lakossága is befolyásolja, a tanulmány a romák oktatására is fókuszál. A munka megírása során felhasználtuk azokat az adatokat, kutatásokat, megjelent tanulmányokat, melyek a kárpátaljai magyarsággal, oktatási helyzetükkel foglalkoznak az említett időszakban. A tanulmány a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás minőségi kritériumrendszerét is megfogalmazza. Az Ukrajnában érvényben lévő oktatáspolitika tükrében felsorolt kárpátaljai kritériumrendszert szembeállítottuk a magyarországi minőségbiztosítással, egyfajta párhuzamot vonva a kárpátaljai és az anyaországi oktatási helyzet között.

## Bevezetés

Az oktatás lassan változó/változtatható rendszer, melynek hatása általában mintegy évtizeddel a reformok után jelentkezik, így számos kérdésben helytállók a korábbi kutatásaink, és azok megállapításai. Ezek összefoglalása alapján, kiegészítve, figyelembe véve az új kihívásokat, foglaljuk össze a kárpátaljai magyarok és anyanyelvű/anyanyelvi oktatásának helyzetét.

A kárpátaljai magyarság helyzetének sajátossága, hogy szülőföldjük elhagyása nélkül több „országváltást" megéltek, ami politikai diszkriminációt, kollektív bűnösséget jelentett számukra. Az „országváltások" után az értelmiségieknek menni kellett, vagy vitték őket. A legnagyobb veszteséget a magyar értelmiségi réteg reprodukciója, a magyar kultúra megtartása terén az 1944-es „országváltás" okozta. Ennek eredményeként a magyarság aránya a városokban nagymértékben csökkent, a középréteg összezsugorodott. A hivatali nyelvváltás kapcsán az érdekérvényesítés, az ügyintézés anyanyelvű korlátozottsága miatt minimalizálódott. Ukrajna önállósodása után az elmaradt reprivatizáció miatt a magyarság a régióban az egyik vesztes népréteggé vált, kimaradt a szovjet vagyon lebontásából, ami nagy hatással volt a közösség politikai/gazdasági

érdekérvényesítési lehetőségeire. Ezt az állapotot napjainkig nem sikerült felszámolni, sőt a politikai érdekérvényesítés terén még visszarendeződést tapasztalhatunk, ami tovább csökkenti a magyar közösség képzettségi szintjét, negatívan hat a boldogulásukra.

Az Ukrajna oktatáspolitikáját meghatározó irányelvek deklarálják az európai oktatási térhez történő felzárkózást, kapcsolódást, a képzési kínálat bővítését, az esélyegyenlőség megteremtését minden állampolgár számára, az oktatás demokratizálását és liberalizálását. Másrészről hangsúlyos eleme a rendszernek az ukrán nemzetállam építése, melynek alappillére az ukrán mentalitás és kultúra erősítése az oktatás minden szintjén állami hatalmi eszközökkel.

A független államiság első évtizedében a nemzetállami oktatásra vonatkozó stratégiai kérdések a deklaráció szintjén maradtak. Ennek egyik oka lehetett, hogy a szétzilált gazdaság ereje, a kialakulóban lévő politikai elit széthúzása nem tudta biztosítani a kijelölt célokhoz szükséges anyagi eszközöket, egyértelmű politikai erőt. Az ezredfordulóra a helyzet némiképp változott. Ukrajna gazdasági lendülete, a politikai hatalomra, Ukrajna időszakos gazdasági lendületére hosszabb távon szert tevő elit érdekei megkívánták, hogy befolyását kiterjessze az oktatáson keresztül a társadalom minél szélesebb rétegére, amit úgy értelmeztek, ahogy a szovjet rendszerben tanulták, tapasztalták: az oktatási rendszert saját politikai céljaikra használhassák. Elsősorban a felsőoktatásban igyekeztek teret nyerni, ami azért is volt aktuális, mert a résztvevők számának expanzióján kívül kevés eredményt tudtak felmutatni.

Az oktatást meghatározó törvényi keretek, lehetőségek a kisebbségi jogok biztosítása terén összhangban vannak az oktatáspolitikát meghatározó koncepciókkal, így a deklarációk szintjén az európai normákat követi, de a gyakorlatban a nemzetállam építése történik. Kisebbségi kérdésben a jogalkotás szintjén radikális lépésekre törvényi keretek módosításával nem került sor, de a kisebbségi jogokat szűkítő törvénytervezetek elemeit rendeletekkel lépésről lépésre megvalósították. Így bizonyos területeken visszalépés történt a kilencvenes évek első felének helyzetéhez, de egyes kérdésekben még a szovjet rendszer kisebbségi oktatáspolitikai gyakorlatához képest is.

Az 1996-ban elfogadott új alkotmány hozta a fordulatot a kisebbségekkel kapcsolatban. Az alkotmány Ukrajnát monolit („szobornaja") nemzetállamként határozta meg, tehát nem az ukrán realitásokból indult ki: az állampolgárok jelentős hányada nem tartja magát ukránnak, az ukránok nagy része orosz anyanyelvű.

Több évtizedet igénylő szerves folyamat helyett egyszeri és azonnali intézkedésekkel szerették volna megvalósítani a nemzetállam kialakítását.

Ukrajna 2005-ös csatlakozása a bolognai folyamathoz felgyorsított számos oktatáspolitikai folyamatot. Felszínre kerültek olyan rendszerszerű problémák és kérdések, amelyek megoldását már nem lehetett halogatni (pl. az oktatás minősége, a korrupció elhatalmasodása a felsőoktatásban, a felsőoktatás hatékonysága stb.).

A felsőoktatásban elharapózott korrupció kiküszöbölése érdekében, a bolognai folyamatra hivatkozva 2006-ban, egységes felvételi rendszer meghonosítását határozták el, létrehozták az egységes független vizsgaközpontok hálózatát. A tervek szerint a független vizsgaközpontok felállítása lett volna hivatott biztosítani az esélyegyenlősé-

get a felsőoktatási felvételinél, azzal, hogy egységes megmérettetést és feltételt biztosít minden jelentkezőnek.

Pozitív állami hozzáállás esetén valós esélyegyenlőséget is biztosíthatott volna a kisebbségek számára, amennyiben meghagyják a felvételi rend korábbi rendszerét, ahol a diákok felvételikor azon a nyelven és abból a nyelvből és irodalomból érettségiztek/felvételiztek, amely nyelven tanultak a középiskolákban, így a magyar tannyelvű iskolák végzősei magyarul és magyarból, az oroszok oroszul és oroszból, a románok románból és románul, az ukránok ukránul és ukránból stb.

A bevezetett felvételi rendszer a bolognai folyamatra hivatkozva latensen a felsőoktatás ukránosítását célozta meg.

Sztaniszláv Nyikolájenko szocialista párti oktatási és tudományos miniszter 2007. július 13-án kelt, 607-es számú rendeletében kötelezővé tette minden felsőoktatási intézmény számára, hogy a 2008/2009-es tanévben a felvételt csak a független vizsgaközpontokban tett vizsgák eredményei alapján szervezhetik a felsőoktatási intézmények. A rendelet szerint minden vizsgát csak ukrán nyelven tehetnek, még a nemzetiségi iskolák végzősei is. Továbbá minden felsőoktatási intézmény bármely szakjára, így például a magyar nyelv és irodalom szakra is, minden jelentkező köteles érettségit tenni ukrán nyelvből és irodalomból, míg a magyar nyelv és irodalom kikerült a felvételi vizsgatárgyak közül.

A parlamenti választások után az őt követő új, immár jobboldali oktatási miniszter, Ivan Vakarcsuk az adott rendeletet részben módosította. A 2007. december 25-én kelt, 1171-es számú rendeletében engedélyezte, hogy a nemzetiségi iskolák végzősei szaknyelvi szószedetet használhassanak a vizsgákon. Az ukrajnai kisebbségek által generált külföldi politikai nyomásra a miniszter 2008. január 24-én kelt 33-as számú rendeletében úgy módosította a felvételivel kapcsolatos korábbi rendelkezését, hogy a 2008–2009-es években engedélyezték a nemzetiségi iskolák végzőseinek a szaktárgyakból a vizsgázást az oktatás nyelvén. Az egyenlő feltételek biztosítása jegyében ukrán nyelvből és irodalomból az ukrán anyanyelvű és ukrán iskolában érettségizettek és ukrán filológiára felvételizők számára készített tesztek alapján mérték/mérik fel a bármely szakra jelentkezők államnyelvi ismeretét. Az érintettek, valamint a kisebbségi érdekvédelmi szervezetek számtalan esetben fordultak a hivatalokhoz, így az oktatási minisztériumhoz, az államelnökhöz, a kisebbségi ombudsmanhoz, melyben kifejtették kifogásaikat a kisebbségekkel szembeni diszkriminációval kapcsolatban. 1. Miután minden szakra, szakirányra kötelező az egységes érettségi ukrán nyelvből és irodalomból, a kisebbségi nyelven tanuló diákok hátrányos helyzetbe kerülnek, mert számukra ugyanaz a követelmény, mint az ukrán iskolát végzett ukrán anyanyelvűek és ukrán filológiára felvételizők számára, holott számukra ez második nyelv. A kisebbségi iskolákban ráadásul nem olyan tanterv szerint és olyan óraszámban tanulták az ukránt, mint az anyanyelvű diákok. Az állam nem biztosította az államnyelv oktatásának tárgyi feltételeit, mert a rendszer bevezetéséig nem adtak ki iskolai ukrán–magyar, magyar–ukrán szótárt, a tantervek és tankönyvek nem veszik figyelembe a kisebbségi nyelvek sajátosságait, nem az ukrán mint második nyelv elve szerint készültek. Az ukrán nyelv

oktatásának személyi feltételei is hiányosak, mert nem képeztek szaktanárokat a nemzetiségi iskolák számára, így az iskolákban általában olyan pedagógusok tanították/tanítják az ukránt, akik valamilyen szinten beszélik az ukrán nyelvet, jobb esetben orosz nyelv és irodalom diplomával rendelkeznek. A képesített ukrán nyelv és irodalom szakos tanárokat pedig a felsőoktatási intézmények arra képezték, hogy ukrán anyanyelvűek számára közvetítsék a magas ukrán nyelvi és irodalmi kultúrát, így nagy részük nehezen boldogul a kisebbségi iskolákban előforduló szakmai kihívásokkal. Az ukrán nyelv és irodalom vizsgán olyan irodalmi kérdések is szerepelnek, melyekre a kisebbségieket alig vagy egyáltalán nem készítették fel. A kisebbségi iskolákban a reform előtt néhány évvel vezették be az ukrán irodalom oktatását heti egy-két órában úgy, hogy még irodalmi szöveggyűjtemények sem álltak/állnak a tanulók rendelkezésére, a vizsgákon viszont irodalomból különböző témájú esszéket kértek számon rajtuk. A felvételi szabályzat szerint azok a diákok, akik a felvételin nem érték el az ukrán nyelv és irodalomból a központilag rögzített minimumponthatárt, nem nyújthatták/nyújthatják be kérelmüket a felsőoktatási intézményekbe. A 2008-as évben ukrán vizsgák eredményeként a bejelentkezett magyar érettségizők 40–43%-a (annak ellenére, hogy a szaktárgyából jól teljesített) nem felvételizhetett, mert nem érte el a meghatározott ponthatárt ukrán nyelvből és irodalomból. Azok, akik letették az ukrán emelt szintű érettségit, a felvételikor hátrányos helyzetbe kerültek az ukrán anyanyelvű és ukrán iskolát végzettekkel szemben, mert bármilyen jól teljesítettek a szaktárgyukból, összesített pontszámuk az ukrán vizsga miatt nem érte el az államilag finanszírozott helyekre meghatározott ponthatárt, így a költségtérítéses képzésre nyerhettek felvételt. 2. Diszkriminatív jellegűnek tartották a kisebbségiek, hogy a miniszter csak két évre engedélyezte a szaktárgyak fordítását az oktatás nyelvére, ez egyértelműen a nemzetiségi oktatási rendszer leépülését célozta meg, arra ösztönözve a szülőket, hogy ne anyanyelvű iskolákba írassák gyermeküket, illetve az egész rendszer ellentmondott a hatályos törvényeknek, ugyanis a kisebbségeknek csorbult az a joga, amely biztosítja az esélyegyenlőséget a felsőoktatási felvétel esetén.

A kisebbségek által felvetett esélyegyenlőséget szorgalmazó levelekre az oktatási miniszter nem az esélyegyenlőséget garantáló lépéseket tett, hanem az ukrán nyelv oktatására szánt óraszámokat növelte, illetve kísérletet tett a szaktárgyak ukrán nyelvű oktatásának bevezetésére. 2008. május 26-án kelt, 461-es számú rendeletében az ukrán nyelv oktatásának javítását megcélzó 2008–2011 közötti időszakra vonatkozó programot adott ki. A rendelet a kisebbségek számára egy átirányításos oktatási modellt írt elő. Első lépésben a tárgyak egy részét előbb két nyelven, majd ukránul tervezték oktatni. A cselekvési tervben heti 2 órával növelték a 10. és 11. osztályban az ukrán nyelv és irodalom oktatására szánt óraszámot, ami nem pótolja/pótolhatja az ukrán anyanyelvűekkel szembeni hátrányt, nem egyenlíti ki az esélyeket, ha a követelményt az anyanyelvű végzősökhöz igazítják. A tervezet szerint Ukrajna történetét a 10. osztályban, a diákok által szabadon választható órák terhére, ukrán nyelven oktatták volna, míg a 11. osztályban teljes mértékben ukránul. Továbbá a középiskola utolsó évfolyamán, a 11. osztályban is áttértek volna a kétnyelvű oktatásra. A rendelet előrevetítette,

hogy a következő évben már az érettségit sem engedélyezik anyanyelven semmilyen szaktárgyból. Az ütemterv szerint az alsó tagozatban, a 2–4. osztályokban is növelték volna az ukrán órák számát, ami lehet, hogy célszerű lett volna, de csak abban az esetben, ha megváltoztatják a nyelvoktatás tárgyi és személyi feltételeit, az ukrán nyelv oktatásának módszertanát, elfogadják, hogy az ukrán nem anyanyelv a nemzetiségi diákok számára, és ehhez igazítják a követelményrendszert is. A cselekvési terv szerint 2008. július 1-ig tervezték kidolgozni azt a módszertani utasítást, mely a kisebbségi oktatási intézményekben a következő tanévtől Ukrajna történetét, földrajzát, a testnevelést, a technikát, valamint a „haza védelme" című tárgyakat ukrán nyelven tanítanák. Tervezték kétnyelvű szakszótárak kiadását, a csoportbontást ukrán nyelv és irodalom órákon, az ukrán tanárok nyelvpótlékának növelését, a szaktanárok átképzését, hogy ukrán nyelven tudjanak tanítani, valamint könyvtár- és tankönyvfejlesztést. A rendelet ugyan hivatkozott a hatályos törvényekre, így a nyelvtörvényre, az oktatási törvényre, a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájára, a nemzeti kisebbségek védelmére vonatkozó egyezményekre, de szelektíven: a kisebbségi nyelvek fejlesztésére, megőrzésére, támogatására vonatkozólag egyetlen határozat vagy rendelet sem született.

A 2010-es választások után Dmitro Tabacsnik, a Régiók Pártjának jelöltje, az orosz kisebbség érdekeit képviselő politikus lett az oktatási miniszter, aki módosított a felvételi rendeleten.

A 2010/2011-es tanévben a felvételi rendjét az alábbiak szerint határozta meg. 1. Az ukrán továbbra is kötelező volt, melynek követelményrendszere és szintje továbbra is az ukrán anyanyelvű, ukrán iskolában érettségizők és ukrán nyelv és irodalom szakra felvételizők mércéjéhez igazodott minden szak esetében. 2. Könnyítésként engedélyezte, hogy aki a szaktárgyból elért 170 pontot, az jelentkezhetett a felsőoktatásba akkor is, ha ukránból nem érte el az alsó, 124-es ponthatárt a kétszázból. 3. A vizsgaközpontban tett tesztek eredményeinek érvényességét három évre emelte. 4. A levelező tagozatra a felsőoktatási intézmények belső vizsgát is szervezhettek azok számára, akik 2007 előtt érettségiztek. 5. Az orosz nyelvet beemelték a választható nyelvek körébe, a többi ukrajnai kisebbségek nyelvét nem.

A 2012-es évben kiadott, Tabacsnik által irányított minisztérium felvételi rendeletében az ukránt továbbra is meghagyta kötelező felvételi tárgyként minden szakra, de új elemeket építettek a rendszerbe. 1. Az egyetemek három, a minisztérium által előírt tárgyból a független vizsgaközpontokban tett érettségi vizsgatárgyak eredményei alapján vehették fel a jelentkezőket (ukrán nyelv és irodalom, szakiránynak megfelelő tantárgy, a felvételiző által a minisztérium szerint meghatározott 2 tantárgyból választható egyik tárgy). 2. Azok jelentkezhettek felsőoktatási intézménybe, akik a kijelölt szaktárgyból a 200-ból elérték a 140 pontot, a többiből legalább a 124-et. 3. Akik a szaktárgyból elértek 170 pontot, a másik két felvételi tárgy egyikéből 124-től kevesebb teljesítmény esetén is jelentkezhettek. 4. A nemzetiségi nyelvet oktató szakokra, így magyar szakra is, a felsőoktatási intézmények szervezhettek belső felvételi vizsgát harmadik vizsgatárgyként.

A minisztérium által kötelezően kijelölt felvételi tárgyak a következő anomáliákat tartalmazták: tanítói szakra matematika volt a kötelező, ugyanaz a szint, mint a matematika tanári vagy mérnöki képzésre, óvodapedagógiára a biológia, ami az orvosi vagy a biológia szakra is, ukránból az ukrán bölcsész szakra jelentkezők szintjén kérték számon a többi szakra felvételiző ismereteit.

A 2013-as események, a „Majdan" után elfogadott új felsőoktatási törvény újabb változásokat hozott a felvételi rendszerben a 2015-ös évtől kezdve. 1. Visszaállt az a rend, hogy a független vizsgaközpontokban tett vizsgák eredménye csak az adott évre érvényes. 2. Ukrán nyelvből és irodalomból az adott évben érettségiző összes diák a független vizsgaközpontokban köteles érettségit tenni ukránból, és az itt elért eredmény kerül be az érettségi bizonyítványukba, annak ellenére, hogy egyébként felvételikor ez csak az adott évre érvényes, így egy életen át rontja az érettségi átlagát. Ukránból és matematikából kétszintű érettségit vezettek be, de ez nem a tesztek könnyítését jelentette, hanem a korábbiak bővítését nehezebb feladatokkal. 3. Azok a diákok, akik ukránból nem teljesítették az alapszintet, nem vehetnek részt a további felsőoktatási továbbtanuláshoz kötelező független vizsgaközpontokban szervezett vizsgákon. 4. A felsőoktatási intézmények dönthettek arról, hogy az ukránon kívül milyen két tárgyból fogadnak el a független vizsgaközpontok által kiállított tanúsítványokat, és azok a felvételi összpontszámnak milyen arányát teszik ki. Például a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola úgy döntött, hogy a felvételi összpontszám 20%-át az ukrán, 50%-át a szakiránynak megfelelő tantárgy, 20%-át a harmadik vizsgatárgy, 10%-át a jelentkező iskolai érettségi bizonyítványának átlaga teszi ki.

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy az ukrán politikai elit körében, pártállástól függetlenül, hallgatólagos egyetértés van abban, hogy a kisebbségeket rendeletekkel rávezetik az ukrán nyelvű oktatás önkéntes vállalására.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatási továbbtanulás terén a kisebbségek lehetőségei lényegesen szűkültek a szovjet rendszerben és a függetlenség első éveiben kialakult gyakorlathoz képest.

Új színfolt a kisebbségi oktatás terén a 2012-ben elfogadott, a köztudatban regionális nyelvekről szóló törvény: „Ukrajna törvénye az állami nyelvpolitika alapjairól". A törvény széles elvi kereteket biztosított a kisebbségek anyanyelvhasználatának azokon a helyeken, ahol regionálissá nyilvánították valamelyik kisebbség nyelvét. Az anyanyelvi oktatás szempontjából is tartalmazott számos pozitív pontot. Aggodalomra adott okot az elfogadáskor, hogy országos politikai körökben arról nyilatkoztak, hogy főleg az orosz kisebbségre gondoltak az elfogadásakor, a többiek esetében nem kívánták megvalósítani azt.

A törvényt a 2013-as forradalom hevében a parlament eltörölte, de az akkori államelnök, Turcsinov nem írta alá, így elvben továbbra is érvényben van. A kárpátaljai magyar oktatás megmaradásának egyik alapfeltétele lehetne ez a törvény, ha sikerülne érvényt szerezni a kisebbségek számára garantált törvényi lehetőségek kiterjesztésére az anyanyelv, nyelvhasználat, anyanyelvű/anyanyelvi oktatás terén. Ugyanis az

anyanyelvhasználati jogok/lehetőségek kihatnak a tanulók iskolaválasztására. Ezt támasztja alá a kárpátaljai iskolákba beíratott tanulók arányának változása.

Ukrajna függetlensége, 1991 és 2004 között abszolút számokban nőtt a magyar iskolákba járó tanulók száma, és meghaladta a 10%-ot évfolyamonként, ami nem érte el a 2001-es népszámlálás szerinti kárpátaljai magyarok részarányát, a 12,4%-ot, de közelítette a tömbmagyarság által lakott régiókban.

A beiskolázási mutatókra nagy hatással volt a 2006-ban és utána hozott miniszteri rendeletek sorozata. A kárpátaljai iskolákba járó gyerekek megoszlása az oktatási nyelv alapján azt mutatja, hogy 2008-ig növekedett a tanulói létszám a magyar tagozatokon, ami a pozitív magyar-magyar kisebbségpolitikának (státustörvény, magyarországi továbbtanulási lehetőségek, oktatási-nevelési támogatás stb.), valamint Magyarország mint EU-s állam státusának, presztízsének tudható be. Olyan területeken is, ahol 1944–1991 között nem szerveztek magyar tannyelvű óvodákat, iskolákat, a szülők kérésére önálló magyar osztályok indultak (Kőrösmező, Rahó, Huszt, Gyertyánliget, Szolyva).[1]

A független vizsgaközpontok bevezetésének következtében a szülők nagy része gyermeke boldogulása érdekében az ukrán oktatási intézményekbe íratták be/át csemetéiket. A 2008/2009-es tanévben Huszton nem indult magyar első osztály, Técsőn alig tudták megszervezni. Szürtében a 2008/2009-es tanévben nem volt magyar tannyelvű 10. osztály, mert az általános iskola után elvitték a gyerekeket más oktatási intézménybe. Számos faluban (például Koncházán, Badalóban, Szürtében, Bótrágyon) a magyar tagozatra alig vagy egyáltalán nem írattak magyar gyermeket, főleg a roma gyerekek maradtak a magyar osztályokban.

Sokan más menekülési útvonalat választottak gyerekeik számára: már kisiskoláskorban, általános és középiskolában magyarországi oktatási-nevelési intézménybe íratták gyerekeiket. Az OH adatai szerint 2013-ban 964 ukrán állampolgárságú diák tanul a magyarországi közoktatás rendszerében. Feltűnően sokan tanulnak a szakképzésben, ami az anyanyelvű kárpátaljai szakképzés hiányára hívja fel a figyelmet. A magyarországi korai iskolaválasztási folyamatot segítette néhány határ menti iskola, sportakadémia kárpátaljai toborzója. Mintegy kétszáz általános iskolás tanul különböző sportakadémiákon. Nagy részük tehetsége alapján nem kerül be az élsportba, de az általános iskola után már nem tud visszatérni Kárpátaljára sem. Ennek oka, hogy lemaradt ukránból, nem tudja felvenni a fonalat az oktatás többi tartalmaiban a magyarországitól eltérő tárgyból sem (ukrán történelem stb.). A szülők előtt így két lehetőség van: erőn felül támogatják itthonról a gyermekük magyarországi további tanulását, vagy áttelepülnek a család egyesítése érdekében, ami munkahely és megalapozott egzisztencia hiányában sokszor reménytelennek tűnik. Az igény megléte miatt célszerűbb lenne az általános iskolások számára itthon, Kárpátalján létrehozni az igények szerinti képzéseket, majd a legtehetségesebbeket elvinni a magyarországi akadémiákba.

[1] A Felső-Tisza vidékén a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, a római katolikus egyház, Szolyván a református egyház, a Szolyvai Magyar Kulturális Szövetség és a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség támogatásával működnek ezek az intézmények.

2014-ben, vélhetően az ukrán gazdasági mélyrepülésnek és a politikai válságnak, a magyar visszahonosítási törvénynek és a külhoni magyarok irányába hozott számos pozitív támogatáspolitikájának köszönhetően ismét jelentősen nőtt a kárpátaljai magyar első osztályokba beíratott tanulók száma.

Több településen a roma szülők iskolaválasztásának köszönhetően maradt fenn a magyar oktatás. A romák születési rátájának köszönhetően így megállt a magyar iskolák tanulólétszámának csökkenése, de más jellegű problémákat generált.[2]

A romák magyar anyanyelvűek, gyermekeiket magyar iskolába íratják, amit ösztönöz a magyarországi nevelési-oktatási támogatás. Miután a szociálpolitikai rendelkezés hatására a szülési kedv főleg a romák körében nőtt, néhány éven belül megváltozik egyes magyarlakta települések tanulói aránya, ami újabb szakmai kihívást jelent a kárpátaljai magyar iskolákban dolgozó pedagógusok számára.

A magyarországi oktatási-nevelési támogatás jelenlegi rendszere sem kedvez a városi magyar iskolák, valamint a városközeli, kis létszámú elemi és általános iskoláknak. Sok szülő, annak ellenére, hogy lehetősége lenne gyermekét anyanyelvű oktatási intézménybe íratni, a közeli ukrán iskolába viszi, ahol tantárgyként heti egy-két órában tanítják a magyart, de megkapják az anyaországi támogatást. Az, hogy a vasárnapi iskolai oktatásért és a magyar fakultációért is jár az oktatási-nevelési támogatás, kétszeresen sújtja a magyar iskolákat. Egyrészt negatívan hat presztízsükre, másrészt az elvitt gyerekek miatt megszűnhet az osztály, mert az indításához szükséges minimum alá csökkenhet a tanulói létszám. Kisebb településeken még az intézmények létét is veszélyezteti (Halábor, Kígyós, Asztély, Ardó stb.). A beiskolázási mutatók szerint, ha nem változik a helyzet, a következő évtizedben átrendeződhet a magyar oktatás intézményi hálózata Kárpátalján. Megszűnhetnek elemi iskolák, elemivé válhatnak általános iskolák, és általános iskolává minősíthetnek középiskolákat.

A folyamatot felgyorsíthatja a stratégiai tanácsadó testület által előkészített és 2014-ben ismertetett új ukrán oktatási koncepció, amely az oktatási rendszer átszervezését tűzi ki célul a 2015–2025 közötti időszakban. A tervezet egyik fő iránya az oktatási hálózat konszolidálása, vagyis öt-hat éves elemi iskolákat minden településen, általános iskolákat azokon a településeken, ahol a tanulói létszám eléri a 100 főt, középiskolákat 200 fős tanulói létszám esetén működtetnének, finanszírozásukat pedig közvetlenül a fejkvótás rendszerre építenék.

A koncepció a kisebbségek szempontjából pozitív elemeket, évek óta szorgalmazott megoldási lehetőséget is tartalmaz, amennyiben ennek szellemében születnek majd

[2] Zakon Ukrajini „O goszudarsztvennoj pomoscsi szemjam sz gyetymi" ot 21.11.92 g. N 2811-XII. in. (E törvény értelmében, azokat a családokat, ahol 2007. december 31. után gyermek születik, jelentős anyagi támogatásban részesítik. Az első gyermek esetén 12240 Hr. [mintegy 1700 eurót tett ki a kihirdetéskor, a gazdasági válság előtt], a második gyermek születésekor 25 000 UAH [kb. 3570 euró], a harmadik és a további gyermek születése után 50 000 UAH [7140 euró]. A támogatások egy részét egy összegben kapják meg, a többit havi bontásban. Az első gyermeknél egy összegben 4800 UAH, a többit egy éven keresztül havi 620 UAH-s részletekben, a második gyermeknél egy összegben 4840, a többit 24 hónapon keresztül.)

azok a törvények és rendeletek, amelyek biztosítják a megvalósítását. Például évek óta szorgalmazzák, hogy a nem állami fenntartású oktatási intézmények kapjanak állami normatívát, amit most a koncepció előír. Ha megvalósul a tervezet, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség továbbképzései, nyári akadémiái beszámíthatnak a tanári továbbképzés hivatalos rendszerébe. A külföldi tanárok bevonása a felsőoktatásba segítheti a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola különböző szakjainak akkreditálását, abban az esetben, ha módosítják a külföldi doktori fokozatok honosítási eljárását, mert jelenleg nem találnánk önként erre a folyamatra jelentkező külföldi állampolgárt.[3]

A számszerű korlátokat a tervezetben a minimalizált állami költségvetés alapján szabhatták meg. Az állam egy fő óvodásra évi 9000 UAH (2013-ban a kalkuláláskor még mintegy 1100 USD), egy általános és középiskolásra 8000 (a kalkuláláskor még mintegy 1000 USD) központi költségvetési támogatást utalt a helyi fenntartóknak. Ez éppen a minimális alapműködést, a rezsit és a béreket fedezi. Az új koncepció megvalósulása esetén számos kis településen, ahol az általános iskolák létszáma nem éri el a 100 főt, megszűnhetnek vagy elemi iskolává fokozhatják az általános és középiskolákat. Az óvodák tanulói létszáma is veszélyezteti fennmaradásukat.

Ezt a folyamatot elősegíti az a tervezet, amely alapján 2016-ig az oktatási intézményeknek profilt kell választani, vagyis az oktatás a felső évfolyamokon szakirányú lesz (általános, humán, reál, természettudományi, szakmai, művészeti stb.). A párhuzamos osztályokkal nem rendelkező kis létszámú iskolák nem tudják ezt megvalósítani, így nagy valószínűséggel iskola-összevonásokkal iskolaközpontokat hoznak létre, amelyek felső tagozatában több párhuzamos osztályt tudnak indítani. A magyar közösség szempontjából célszerű lenne ezt a folyamatot tudatosan úgy irányítani, hogy lehetőleg a magyar közösségeknek, kistérségeknek magyar tannyelvű iskolaközpontjai legyenek, melyek könnyen megközelíthetők tömegközlekedéssel, iskolabusszal, esetleg kollégiummal rendelkeznek. Elsősorban a városi és nagyobb települések középiskolái jöhetnek számításba, különösen azok, amelyek a korábbi évtizedekben is hasonló funkciót töltöttek be. Az átalakulásban jelentős szerepe lehet a tehetséggondozó oktatási intézményeknek, melyek rendszere már kialakult Kárpátalján. Idetartoznak a főleg humán képzést biztosító gimnáziumok és a líceumok.

Kárpátalján két állami magyar tannyelvű hétosztályos (5–11. évfolyam) gimnázium működik, az egyik Ungváron, a másik Beregszászon. Két líceumot (8–11. osztály), a técsőit és a jánosit, szintén az állam működtet, míg a református egyház három, a római és a görögkatolikus egyházak egy-egy líceumot tartanak fenn. A nem állami, tehát az egyházak által létrehozott iskolák, mint kollektív tulajdonjogú nonprofit

[3] Egy-egy felsőoktatási intézmény akkreditációs statisztikájába nem számít bele a külföldi professzor minősítése mindaddig, míg fokozatát nem honosította Ukrajnában. Az ukrajnai honosítási eljárás szerint a kérelmezőnek le kell fordítania a kibővített téziseit ukrán nyelvre, amit a publikációinak fénymásolatával együtt benyújt az állami akkreditációs bizottsághoz, akik kijelölnek három opponenst, és ha azok megfelelőnek találják a benyújtott anyagokat, fokozatát újravédheti egy kijelölt bizottságnál.

intézmények, alapításukkor az államtól alaptámogatást kaptak, az állam által előírt kötelező tantárgyak tanítására. Az egyház által felvállalt további órák tiszteletdíját, az intézmény üzemeltetését, a kollégiumi ellátás költségeit az alapítók fedezték. Az intézményeket 10 évente akkreditálják, teljes körű ellenőrzéssel vizsgálják, hogy megfelelnek-e az állami követelményeknek. 2004-ben a törvényhozók megszüntették a kollektív tulajdonjogi formát és mindegyik intézményt magántulajdonúvá nyilvánították. A magántulajdonú intézményeknek viszont az oktatási törvény szerint már nem jár állami normatíva, amit megvontak tőlük. A járási költségvetés programfinanszírozással támogathatja az intézményeket járásonként más-más összeggel és célra. Az új koncepciótervezet szerint a fejkvótás alapú finanszírozás esetén, melyet kiterjesztenek nem állami intézményekre, a líceumok ismét részesülhetnek normatív támogatásban.

Szerkezetileg ezen oktatási intézmények négy évfolyamosak (8–11. osztály), a tanulói létszám éppen meghaladja a 100 főt, vagyis nem éri el a koncepció szerinti középiskolára vonatkozó 200 fős normatívát. Annak érdekében, hogy ezek az egyházi intézmények a státusukban fennmaradjanak és megfeleljenek az új kihívásoknak, a tanulói létszám vagy profil szerinti oktatásnak stb., strukturális és koncepcionális változásokat kellene működésükben megvalósítani. Az egyik lehetséges előrelépési lehetőség és válasz az új kihívásra az lenne, ha az intézmények felvállalnák a kistérségű regionális magyar iskolaközpontok szerepét. Oktatási tevékenységüket kiterjesztenék az általános iskolai képzésre, azaz lefelé nyitnának, és az ötéves elemi iskola után vennék fel a diákjaikat. Lényegében alapszabály-módosítással az intézményeket hatosztályos líceumokká kellene átszervezni (6–12. osztály). Egy másik lehetőség fejlődésükhöz az lenne, ha az elméleti osztályok mellett a felső tagozatban párhuzamos szaklíceumi osztályokat is indítanának. Amennyiben viszont nem szeretnének a szakképzés irányába nyitni, úgy a profil szerinti oktatás és a tanulói normatív létszám biztosítása érdekében a középiskolai szinten (9–12. osztály) szükséges lesz párhuzamos osztályok indítása: legalább humán és reáltagozat, de elképzelhető a szülők körében igen népszerű testnevelési is.

Ami a kisebb települések oktatási intézményeit illeti, úgy mindenképpen arra kellene törekedni, hogy egyik se maradjon iskola nélkül. A koncepció szerint a kisebbségek a sajátos nevelést igénylők kategóriájába kerülnek, így erre hivatkozva mindent el kell követni, hogy az egyébként is kötelező egyéves óvodai nevelés és 5 évfolyamos elemi iskolák településeinken megmaradjanak. A kis létszámú általános iskolák megmaradását segíthetné, ha összevonnák az óvodát az iskolával, úgynevezett „oktatási-nevelési komplexumokat", központokat hoznának létre. Így számos kis létszámú (100 fő alatti) általános iskola megmaradhatna, de segíthetné a létszámhoz kötött középiskolák megmaradását is.

Az oktatási-nevelési központok létrehozása még azokon a településeken is célszerű, ahol csak az elemi iskolák működnek vagy maradnak meg. Az integrált óvoda-elemi iskola, melynek fenntartója immár az önkormányzat lesz, és csupán a tanulói létszám után járó fejkvótát kapják fenntartásukhoz, gazdálkodás szempontjából racionálisabb, ha egy intézményként, mint két külön intézményként működtetik. Az iskolaközpon-

tok létrehozásával ugyanis csökken az adminisztráció költsége, a technikai személyzet létszáma, elegendő egy konyhát fenntartani.

A legnagyobb kihívás a kárpátaljai magyar iskolák és iskolaközpontok fenntartása és megmaradása szempontjából éppen a decentralizációban rejlik. Amennyiben ugyanis az oktatási intézmények fenntartása és üzemeltetése átkerül a helyi önkormányzatokhoz, melyek saját bevételi forrással nem rendelkeznek, a falvak magas munkanélkülisége miatt még a személyi jövedelemadóból is alig folyik be valami, az oktatási-nevelési intézmények fenntartása óriási teherként jelenhet meg, és a kis létszámú iskolák fejkvótás finanszírozása nem tudja fedezni azok költségeit. Például Beregszász megyei jogú város a 2015-ös évre alig 20 millió forintnak megfelelő összeget költhet iskolák fejlesztésére önerőből és megyei költségvetési támogatásból.

Az adott helyzet orvoslására célszerű lenne valamelyik kárpátaljai oktatási magyar alap bevonásával tervezett hosszú távú támogatást rendelni. Ennek a támogatáspolitikának az alapját képezheti a Keleti Partnerség program. A Keleti Partnerség program keretén belül Magyarország külügyminisztériuma és a Kárpátaljai Megyei Tanács 1-1 millió USD összegben több mint 100 oktatási-nevelési intézmény infrastrukturális fejlesztését, modernizálását végezte el 2013–2015 között. A program sikere abban rejlett, hogy a kijelölt intézmények felújításának magyarországi támogatását a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány kezelte, így arra a célra lett fordítva, amire szánták, nem tűnt el az állami költségvetés feneketlen kútjában.

Az óvodák és iskolák már napjainkban is a létszám alapján kiszámított költségvetésből gazdálkodnak, amit a járások és városok kapnak és használhatnak fel célirányosan. 2014-ben egy általános és középiskolai tanulóra kicsit több mint 8 ezer UAH, egy óvodásra 9 ezer UAH jutott a központi költségvetésből. A magyar csoportokat működtető óvodák támogatása 2014-ben 54 125 665,38 UAH-ot (1 491 772 418,19 HUF, vagy 6 771 633,35 USD, vagy 4 958 534,19 euró) fordítottak.

A teljes kárpátaljai magyar közoktatási intézményrendszer állami támogatása a 2014–2015-ös tanulói létszám alapján 100 437 390,82 UAH-ot (2 768 182 678,98 HUF, vagy 12 565 668,81 USD, vagy 9 201 221,51 euró) tesz ki.

Segíteni kellene a családi és egyházi óvodák, nevelőotthonok kialakítását a magyar területeken, Kárpátalján, ahol nincs semmilyen állami intézményesült magyar oktatás. A törvényi háttér megszületése előtt létre kellene hozni egy inkubátorházat, ahol a vállalkozó kedvűek segítséget kaphatnak bejegyzéssel, működtetéssel, adózással kapcsolatos jogi kérdésekre, de akár a működtetéssel felmerülő módszertani kérdésekkel kapcsolatban is.

## Az oktatás minőségét befolyásoló tényezők

Az oktatás színvonalát befolyásolják az oktatás körülményei, a tanítás tárgyi feltételei mellett a módszertani ellátottság, a személyi állomány és annak szakmai, pedagógiai felkészültsége, hozzáállása.

Ukrajna függetlenségi nyilatkozata után 1991-ben kidolgozták az első önálló óraterveket,[4] a tantárgyak oktatásának tartalmi követelményeit, tantárgyi programokat,[5] illetve a hozzájuk rendelhető tankönyveket. Az Ukrán Oktatási és Tudományos Minisztérium 1992-től kezdve folyamatosan módosítja az új óraterveket a különböző típusú oktatási intézmények számára. Az óratervek szerkezetileg változtak a szovjet rendszerben használt óratervekhez képest. Struktúráját tekintve két részből állnak: az úgynevezett invariáns és variatív tantárgyi csoportokból. Az invariáns tantárgyi csoporthoz tartoznak azok a tantárgyak és a hozzárendelt heti óraszámok, amelyek kötelezően oktatandók minden ukrajnai oktatási intézményben, függetlenül az oktatás nyelvétől, biztosítják az egyetemes tudásalapot. Az óratervek variatív részében évfolyamonként feltüntetik azt a heti óraszámot, amit az oktatási intézmények saját belátásuk alapján, a szülők igényeinek figyelembevételével, a regionális sajátosságok adta különbségekre adott válaszként használhatnak különböző tantárgyak oktatására. Ez utóbbi azt jelenti, hogy ezen óraszámon belül az iskola tantestületének, igazgatóságának határozata alapján bevezethető „a magyar nép története", a „magyar népismeret" című tantárgy, akár kötelező órarend szerinti oktatásként. A variatív órakeretet felhasználhatják az oktatási intézmények kiscsoportos fakultációk indítására, felzárkóztató programokra, vagyis egyéni foglalkozásokra a gyengébben teljesítők számára, de tehetséggondozásra is, szintén egyéni foglalkozás keretén belül. Jelentősen változtak az óratervek, amikor az általános középfokú képzésről szóló oktatási törvényt elfogadták,[6] és ennek értelmében a teljes középfokú oktatási rendszer 12 éves lett a 4 + 5 + 3-as felosztás szerint. Ez a képzés azokra vonatkozott, akik 2000 után léptek be az oktatási rendszerbe. A folyamatot a 2010-ben hatalomra került oroszbarát Régiók Pártja megakasztotta, és visszatértek a 11 éves középfokú oktatásra, a 4 + 5 + 2 szerkezetre. A 2015-ben közzétett új oktatási koncepció ismét a 12 éves középiskolai oktatást célozza meg 5 + 4 + 3-as vagy 4 + 5 + 3-as szerkezetben, amit a parlament előtt lévő oktatási kerettörvények határoznak majd meg.

Az új típusú oktatási szerkezet mindig új óraterveket, tantárgyi programokat igényel. 2000-től kezdve (előbb az elemi, majd a felső tagozatok számára is) a minisztérium kidolgozta a 12 évfolyamos oktatásra vonatkozókat, majd 2010-től a 11 éves szerkezetre kezdtek tervezni, 2015-től ismét új szabványok kidolgozását tűzték ki célul. Ezek szerkezetileg a 90-es évek elejének óraterveit tükrözik, tehát megmaradt az országos szinten közös tudásalapot biztosító invariáns, és az egyéni igényeket, sajátosságokat tükröző variatív órakeret. Az új óratervek a tanítandó tantárgyakat mű-

[4] Óratervek alatt értjük azt a táblázatot, amelyben feltüntetik évfolyamonként az oktatandó tárgyak listáját és a tantárgyra fordítandó heti óraszámot. Az óratervekhez készül egy értelmezési dokumentum, amelyben leírják a tanév szerkezetét, és tartalmazza azt is, hogy milyen tanulói létszám mellett lehet csoportokra bontani az osztályokat, hány jelentkező esetén lehet osztályt indítani.

[5] Programoknak nevezik Ukrajnában azokat a dokumentumokat, tanterveket, amelyek egy-egy tantárgy egy-egy tanévre vonatkozó tartalmi leírását összegzik.

[6] Zakon oszviti pro zahalynu szerednyu oszvitu N 1642-III, 06.04. 2000r., in. www.mon.gov.ua.

veltségi csoportokra bontva adják meg. A műveltségi csoportok a következők: nyelv és irodalom, társadalomtudomány, esztétika, matematika, természettudományok, technológia, egészségvédelem. A nyelvi, irodalmi tantárgyi csoporthoz tartoznak az alábbi tantárgyak: ukrán nyelv, idegen nyelv, nemzetiségek nyelve, ukrán irodalom, világirodalom, nemzetiségek irodalma. A társadalomtudományi tantárgyi csoport része: Ukrajna története, világtörténet (egyetemes történelem), etika című tantárgyak. Az esztétikai tantárgyi csoporthoz tartozik az ének-zene, vizuális nevelés, kultúrtörténet. A matematika tantárgyi blokk része a matematika, algebra és mértan. A természettudomány tantárgyi csoporthoz tartoznak a természetismeret, biológia, földrajz, fizika, kémia tárgyak. A technológia a kézimunka és az informatika tantárgyakat jelenti. Az egészségvédelem a testnevelésórákat és egészségvédelmi elméleti nevelést jelent. A 2012-es óratervekben jelentős változás volt az, hogy országos szinten kötelezővé tették az első idegen nyelv oktatását az elemi iskola 2. osztályától kezdve, és a második idegen nyelv oktatását az 5. osztálytól kezdve. Ez azt jelenti, hogy egy nemzetiségi oktatási intézményben, például a magyar vagy román tannyelvű oktatási intézményben tanuló diákok a második osztálytól kezdve három nyelvet tanulnak: anyanyelvüket, az ukrán nyelvet és egy nyugati idegen nyelvet, az ötödik osztálytól négyet (anyanyelv, ukrán nyelv, első idegen nyelv, második idegen nyelv). 2012-ben a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség és más társadalmi szervezetek nyomására a minisztérium hozzájárult ahhoz a módosításhoz, hogy a nyelvi, irodalmi műveltségi tömbön belül az iskolák vezetőségének döntése alapján, a szülők véleményét figyelembe véve a nemzeti iskolákban a második idegen nyelv oktatására szánt órák átcsoportosíthatók az ukrán, az anyanyelv vagy az első idegen nyelv oktatására. Ezzel a lehetőséggel 2014-től élhettek az iskolák. A 2. osztálytól kezdve a 2013-as évtől kötelező lett az informatika oktatása. Az alsó tagozatban új kötelező tantárgyakat vezettek be: „az ember és a világ" és „én és Ukrajna" címmel. 2014-től kezdve a tárgyak neve: „természetismeret" és „helyem a világban".

Az óraterveket vizsgálva egy másik szembetűnő változás, hogy míg az ukrán tannyelvű középiskoláknál a világirodalmat önálló tantárgyként tanítják, addig a nemzetiségi iskolákban integrált irodalomoktatás folyik, ami azt jelenti, hogy a világirodalmat és a nemzetiségi irodalmat egy tanórán belül tanítják. Emellett ukrán nyelven külön tárgyként ukrán irodalmat is oktatnak. Pedagógiailag az integrált irodalom oktatása nem is lenne rossz, mert egységes irodalomszemléletet nyújt a tanítványoknak. Gondot jelent viszont az, hogy a tantárgyra fordítandó óraszám kevesebb, mint az ukrán tannyelvű oktatási intézményekben az ukrán irodalomra és világirodalomra (mint külön tárgyakra) adott óraszámok. Az anyanyelv oktatása az ukrán tannyelvű oktatási intézményekben a négy évfolyam alatt az alábbiak szerint történik: 1. oszt.: 8 óra/hét, 2. oszt.: 7 óra/hét, 3. oszt.: 7 óra/hét, 4. oszt.: 7 óra/hét. A nemzetiségi iskolákban az anyanyelv tanítására előirányzott órák száma: 1. oszt.: 7 óra/hét, 2. oszt.: 6 óra/hét, 3. oszt.: 7 óra/hét, 4. oszt.: 5 óra/hét.

A gyerekek heti maximális megterhelése mindegyik oktatási intézményben azonos lehet: az első osztályban 20 óra/hét, a másodikban 20 óra/hét, a harmadikban 22,5 óra/

hét, a negyedikben 22,5 óra/hét. A nemzetiségi iskolákban tanító pedagógusok, illetve a szülők nagy része nem ellenezné, ha a gyermekeik számára egy-két órával megnövekedne a heti megterhelésük, amit anyanyelvi oktatásra fordíthatnának.

Az első osztálytól kezdve az ukrán nyelv oktatásának hatékonysága érdekében az osztályokat csoportokra lehet bontani a nyelvórákon, de ez költségvetésfüggő, így nem mindegyik iskolában valósítják meg.

A választható tárgyak bevezetését faluhelyen négy, míg városokban nyolc jelentkező esetén lehet indítani. Egy tanévben a munkanapok száma nem lehet kevesebb 175 munkanapnál.

2004-től kezdve részletes intézkedési rendeletet ad ki a minisztérium az óratervekben szereplő tantárgyak oktatásának sajátosságairól, tartalmáról, amit „állami szabványnak" („derzsávnéj sztandárt") neveznek, és amit időközönként módosítanak.

Ukrán nyelvből és irodalomból egységes a követelményszint az ukrán és a nemzetiségi iskolák számára, annak ellenére, hogy az egyik esetében ez anyanyelv, míg a másik esetében második nyelv. Az ukrán hatékonyabb elsajátítása érdekében nem a módszereken és a hozzáálláson változtattak, hanem a nemzetiségi iskolákban jelentősen növelték az ukrán órák számát. A függetlenség első éveiben heti két-három órában oktatták az ukrán nyelvet, főleg a társalgási szinten, míg 2000-től külön tantárgyként tanítják az ukrán nyelvet és külön tantárgyként az ukrán irodalmat. Az 5. osztálytól kezdve egyforma óraszámban, azaz heti 3-2 órában oktatják az ukrán nyelvet, az idegen nyelvet és az anyanyelvet. Az 5–9. osztályokban mindegyik tárgy oktatására összességében 12 órát fordítanak az öt év alatt. Az ukrán tannyelvű oktatási intézményekben az ukrán nyelv oktatására ezen korosztály esetében az öt évfolyam alatt 13,5 óra/hetet szánnak, idegen nyelvre 13,5 órát.

Hasonló a helyzet az irodalom oktatása terén. A nemzetiségi iskolák 5–9. osztályában az ukrán irodalomra heti két órát szánnak évfolyamonként, vagyis összességében az öt év alatt 10 órát, míg az integrált irodalomra (nemzetiségi + világirodalom) heti 1,5 órát évfolyamonként, vagyis 7,5 óra/hetet az öt év alatt. Az ukrán tannyelvű oktatási intézményekben az ukrán irodalomra összességében tíz óra/hét, világirodalomra még 5 óra/hét időt szánnak a 4 év alatt.

Az ukrán tannyelvű oktatási intézmények számára olyan óratervek is készültek, amelyek két idegen nyelv oktatását is engedélyezik. Ezek esetében az egyik idegen nyelv lehet az adott területen élő nemzetiségi kisebbségek nyelve is, a regionális nyelvtörvény elfogadása után az a nyelv is, amely ezt a státust megkapta, sőt ezt kötelező lenne oktatni az ukrán tannyelvű iskolákban. 2012-ben Kárpátalján több ukrán iskola is kérte, hogy a magyart vezethessék be második idegen nyelvként. Ezt azzal az indokkal utasították el, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatására nincs a minisztérium által engedélyeztetett tanterv és a minisztérium által engedélyeztetett tankönyv és módszertani csomag. Ezért ajánlották helyette az orosz nyelv bevezetését. A helyzet jól tükrözi az ukrán hatalom kisebbségi politikáját. Az állam ugyan engedélyezi az ukrán tannyelvű iskolákban a kisebbségi nyelv oktatását, de ehhez nem teremti meg mindegyik kisebbség esetén a feltételeket. Ez szintén állami feladat, majd arra

hivatkozva, hogy a feltételek hiányoznak, nem járul hozzá a tantárgy bevezetéséhez. A KMPSZ kezdeményezésére a Kárpátaljai Területi Pedagógus-továbbképző Intézet közreműködésével hozzájárultak, hogy a magyarországi „Kiliki" tankönyvből tanulják a magyart mint idegen nyelvet. A 2015/2016-os tanévben mintegy 1000 ukrán iskolás választotta második idegen nyelvként a magyart Kárpátalján.

Az óratervek csak abban az esetben szolgálják az alternatív választási lehetőséget, ha azokat az eredeti elképzelésnek megfelelően alkalmazzák. Például ha a szabadon választható óraszámot a kisebbségi iskolákban az identitást megőrző és azt erősítő tantárgyak oktatására fordítanák: népismeret, a magyar nép története, magyar kultúrtörténet, magyar zene-népzene stb. A gyakorlat azt mutatja, hogy számos iskolában nem élnek a lehetőséggel, vagy helyenként az iskolák vezetői nem a tanulók érdekeit tartják elsősorban szem előtt, hanem a pillanatnyi egyéni érdekeket.[7]

A 2005-ös évben készült egy felmérés a magyar nép történelmének oktatásáról, amely az alábbiakat állapította meg: „A megvizsgált 64 iskolából 50% jelezte, hogy a nemzeti történelem iskolai órarendbe került, 43%-ban viszont fakultációként van jelen – tehát órán kívüli foglalkozásokként –, de kötelező jellegű a tanulók számára. A válaszadók 7%-a jelezte, hogy önképzőkörként és választható fakultációként lehet megismerkedni a nemzeti történelemmel." A felmérés szerint a Beregszászi járásban a 7–9. osztályokban tanítják, míg a többi járásban a 6–11. osztály között különböző variációk szerint az egyéves időtartamtól az ötévesig. A tanulmány megállapítja, hogy míg az egyetemes történelem és Ukrajna története időben párhuzamosan halad, addig a nemzeti történelem először csak részlegesen, majd a hetedik osztály végére teljesen elcsúszik kronológiailag a másik két tárgytól, ami a tanulóknál történelmi időzavart okoz, gátolja a párhuzamosan történő dolgok egy időben való látását (Szamborovszkyné 2005).

2004-ben elfogadták az állami szabványokat az általános és a középfokú iskolák számára, ami lényegében egyfajta nemzeti alaptantervként értelmezhető. A szabványok alapján a tantárgyi programok és tankönyvek megírása pályázati úton történt. A korábbi években, mivel Ukrajnában központosított irányítási rendszer működött az oktatás területén is, általában egy tantárgy oktatására egy tankönyv, illetve tankönyvcsalád használata volt elképzelhető. A 90-es években az Ukrajnát jellemző gazdasági helyzet mélypontján volt a tankönyvkiadás, majdnem megszűnt. A minisztérium által fenntartott tankönyvkiadó csak a legszükségesebb kiadványokat, főleg az ukrán nyelv és irodalom, valamint Ukrajna történelmére vonatkozó tankönyvek kiadását támogatta, és így engedélyezte a korábbi években kiadott tankönyvek használatát. Évente miniszteri rendeletben jelenik meg az engedélyezett tankönyvek jegyzéke. Tankönyvnek minősül Ukrajnában az a kiadvány, amely megkapja a minisztérium engedélyét

[7] A tapasztalatok szerint számos oktatási intézményben a választható órákat sok esetben azok a tanárok kapják saját tantárgyaik oktatására, akiknek az óraszáma nem éri el a teljes álláshoz szükséges órák számát, vagy egyéb érdekek alapján osztják szét, a legtöbb esetben nem veszik figyelembe a tanulók, szülők igényeit, sem a helyi sajátosságokat, az iskola koncepciójában tükröződő elveket.

és nyomdai jelzetet. 2004-től így tantárgyanként több tanterv és hozzárendelt tankönyvcsalád van érvényben Ukrajnában. A pedagógusok aktívan bekapcsolódtak a meghirdetett tanterv- és tankönyvírási pályázatba, és ezáltal tantárgyanként több tanterv is megjelent, abban reménykedve, hogy így kialakul a tankönyvpiac Ukrajnán belül. A minisztérium a benyújtott pályázatok közül tantárgyanként egy tantervet fogadott el hivatalosnak, amely a későbbiekben az alapja lehetett a szintén meghirdetett tankönyvírási pályázatnak. A tankönyvpályázaton a benyújtott pályamunkák közül a három legjobb pályázat közül egy tankönyvet fogadtak el hivatalosnak, ilyenformán a korábbihoz képest a helyzet a tankönyvpiac kialakítására lényegesen nem változott. Az elkészült és a második, harmadik helyre sorolt tankönyvek jobb esetben módszertani segédanyagként valamely kiadó jóvoltából jelenhettek meg. A helyzetet jól jellemzi például az, hogy a nemzetiségi iskolák számára egységes ukrán tanterv és tankönyv készült, aminek a nyertese csernyivci tankönyvíró, tehát román lett. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán is készült tankönyv az ukrán nyelv és az angol nyelv oktatására az elemi osztályokban, ami figyelembe veszi a regionális és magyar nyelvi sajátosságokat, de mivel nem ezt fogadták el, így csak segédanyagként használhatják a magyar iskolákban, annak ellenére, hogy a pedagógusok jónak tartják. A tankönyvellátásra jellemző, hogy több tankönyv hiányzik.

Az intézmények módszertani ellátottságát illetően nem lehet nagy előrelépésről beszélni. A magyarországi szaklapok, szakkönyvek, de a szépirodalom sem jut el az iskolákba. A magyar iskolák számára készíthető szemléltetők nem jelentenek megfelelő piacot az ukrán cégek számára, az ukrán állam nem fordítja le a munkafüzeteket, így mindent saját kezűleg készítenek a pedagógusok, mint a múlt századokban. Például az ének-zene és művészettörténet alapjai tantárgyi programok egyáltalán nem tartalmaznak nemzetiségi anyagot. Ezért az igényesebb pedagógusok önállóan dolgoznak ki alternatív tanterveket, módszertani füzeteket és munkafüzeteket a pedagógusszövetség támogatásával. Míg a minisztérium nem engedélyezi, az iskolákban nem lehet használni azokat.

Az oktatási intézmények tárgyi/technikai felszereltsége, miután a többségi állam oktatási intézményeinek szerves részét képezik ezen iskolák, viszont az oda járó tanulók szülei az adott ország adófizető állampolgárai, így azokat a többségi nemzet iskoláival egy szinten kellene kezelni, és azt a területen támogatni, amely nem érdeke a többségi államnak. Átvállalni a többségi államtól fenntartói funkciókat csak ott és abban az esetben lenne célszerű, ahol erre jogi lehetőség nincs, és az anyaország, a kisebbségi közösség nem tudta elérni, hogy érdekeit érvényesítsék. Amennyiben viszont nem támogatják, az iskolák versenyképessége még csekélyebb lesz. Az elmúlt két évtized tapasztalata azt mutatja, ahol az anyaország a többségi állam feladataiból részt vállalt önként, minden feltétel nélkül, onnét a többségi állam kihátrált, így ezek a támogatások időnként politikai pótcselekvéseknek tűntek. A kisebbségiek pozícióit csökkentették, a magyar közösség (kisebbségi és anyaországi) gyengeségére utaltak a többségiek szemében. Az állami támogatás kiegészítése viszont pozitívan hathat a beiskolázásra, mert a szülők iskolaválasztását befolyásolja az oktatás körülménye.

A tapasztalatok alapján a magyar nyelvű oktatási rendszer minőségére kiható támogatáspolitika kialakításakor azon tárgyi/technikai támogatásokat kellene szorgalmazni, amelyek a magyar nyelvű kultúra, magyar identitás növelését segítenék.

Idetartozna például az iskolák ellátása magyar módszertani segédkönyvekkel, szakkönyvekkel, szépirodalommal, szemléltetőeszközökkel stb. A szűk felvevőpiac miatt ugyanis a profitorientált cégek a magyar intézmények számára nem fognak ilyen eszközöket készíteni. Különösen nagy figyelmet kellene fordítani a magyar történelem, magyarságtudat és népismeret megerősítését segítő eszközök, könyvek, szoftverek, módszertani segédanyagok ellátására. Az oktatás minőségét jelentősen javítaná, ha az államilag kötelező, de az állam által magyar nyelven meg nem jelentetett munkafüzeteket, írásmintákat Ukrajnában kiadnák magyar nyelven. Ezek a segédanyagok az ukrán iskolák számára sem ingyenesek, hanem megvásárolhatók, de magyarul nem adják ki, mert nem térül meg a kiadóknak.

A kárpátaljai magyar nyelvű oktatási/nevelési intézményekben folyó munka minőségének kérdése meghatározó, és ezért részletes elemzést igényel. A szülők ugyanis több esetben a magyar iskolákban lévő minőségi oktatásra hivatkozva választják az ukrán iskolát. Valós képük a magyar iskolák teljesítményéről és az iskolában folyó munka hozzáadott értékéről a szülőknek nincs. Egy 2013-as pilotkutatás alapján, mely kiterjedt Kárpátaljára, kaphatunk információt arról, hogyan teljesítenek a magyar gyerekek az anyanyelvű és államnyelvi iskolákban, milyen összefüggés mutatható ki a teljesítmény és az iskolai hozzáadott érték között. A kutatás kiterjedt a Kárpát-medence összes magyar régiójára (Papp Z. 2014). A kutatás kárpátaljai része is érdekes régióspecifikus következtetéseket tartalmaz (Ferenc 2014).

A két kutatás alapján foglaljuk össze a Kárpátalján folyó tanári munka értékelését. A kutatásba bevont iskolák alapján megdöbbentő, hogy Beregszász városában, ahol több magyar iskola közül választhatnak a szülők, az ukrán nyelven tanuló magyar diákok aránya 30%. A kutató megállapította, hogy „az anyanyelvükön és a többségi nyelven tanuló magyar gyerekek között matematikai kompetenciák között van különbség az előbbiek javára, az értő olvasás során szinte hajszálpontosan ugyanolyan alacsony szinten teljesítettek mindkét csoport tagjai". A szövegértés területén az anyanyelvű ukránok szignifikánsan jobban teljesítenek, mint a magyarok, ami érthető. A kutatás szerint a tanulói teljesítmény jelentős összefüggést mutat a szülő családi hátterével: „minél magasabb a szülők iskolai végzettsége és minél stabilabb a munkaerőpiaci helyzetük, gyerekeik annál jobban teljesítettek mindkét kompetencia területén". A kompetenciák fejlődéséhez jelentősen hozzájárul az óvodai nevelés és az óvodában eltöltött idő mennyisége is, különösen a szövegértési kompetencia kialakulására. A kutatás arra is rámutatott, hogy a magyar gyerekek közül a jobb családi háttérrel rendelkezők választják a többségi képzést, míg a magyar iskolába járók családiháttér-indexe a legalacsonyabb. A családi háttérből fakadó egyenlőtlenségeket a pedagógiai munka hozzáadott értékével lehet normalizálni. A vizsgálat rámutatott arra, hogy az ukrán iskolákba járó magyar gyerekek kompetenciáit az ukrán oktatási forma nem tudja kellőképpen fejleszteni, míg a legkedvezőtlenebb tanulói összetétellel (negatív

családiháttér-indexszel) rendelkező magyar iskolák körében a legeredményesebb a pedagógiai háttérmunka, a hozzáadott érték (Ferenc 2014).

Az összehasonlító kutatásból az derül ki, hogy Kárpátalján az egyik leggyengébb átlag alatti teljesítménnyel rendelkeznek az iskolák tanulói, mely eredményeknek az oktatási rendszerrel kapcsolatos eredményei lehetnek. Nagy szakadék van Ukrajnában az anyanyelven tanuló ukrán fiatalok tudása és a vizsgálatba bevont magyar fiatalok között. Az anyanyelven tanuló ukrán fiatalok lekörözik az ukránul tanuló magyarokat és az anyanyelven tanulókat is. Ennek okát a régiós kutatásból láthatjuk (Papp Z. 2014).

> „Kárpátalján a magyar szempontból szórványnak számító településen a többségi nyelvű iskola a legeredményesebb, azonban a tömb felé elmozdulva az ukrán nyelvű iskolák nagyon lecsúsznak. Itt ugyan a magyar nyelvű iskolák is lecsúsznak a tömbben, de már relatív előnyre tesznek szert a többségihez képest." (Papp Z. 2014)

> „Kárpátalján és Vajdaságban az anyanyelvi képzésben résztvevő magyar diákok a szövegértés területén szignifikánsan jobban teljesítenek, mint azok, akik ukránul vagy szerbül tanulnak." (Papp Z. 2014)

> „Kárpátalján a családi háttér nagyobb mértékben kihat a gyerekek iskolai teljesítményére, mint Felvidéken és Vajdaságban, valójában az iskolai teljesítményeket a családi háttér határozza meg." (Papp Z. 2014)

> „A családi háttérindex, a szubjektív önértékelés, illetve az óvodai évek száma fejt ki statisztikailag jelentős hatást az iskolai eredményességre." (Papp Z. 2014)

> „Kárpátalján a magyar tannyelvű iskolák pozitív hozzáadott értéket mutatnak figyelembe véve az odajáró tanulók családi hátterét." (Papp Z. 2014)

> „Kárpátalján a magyar iskolák hozzáadott értéke szórványjellegtől függetlenül meglehetősen stabil, miközben a többségi nyelvű iskolák PHÉ-je meredeken változik. A többségi nyelvű iskolák Kárpátalján a tömbben nagyon lecsúsznak, itt nem tudnak pozitív PHÉ-t termelni." (Papp Z. 2014)

> „A kárpátaljai fiatalok az anyanyelvi képzésben sokkal nagyobb a hozzáadott értéke a diák teljesítményéhez, mint azok esetében, akik nem anyanyelven tanulnak, vagyis Kárpátalján a magyar iskolák jobbak. Az ukrán tannyelvű iskolákban így a magyar gyerekek nem érik el azt a szintet, amit a családi háttér szerint el kellene érjenek. Akik anyanyelvű képzést választanak, azok még akkor is, ha a családi háttérindex meglehetősen alacsony, a jól teljesítő iskolákban felzárkóznak, és ezért relatív magas hozzáadott értéket érnek el, azaz: majdnem hajszálpontosan annyit, mint amennyit az ukrán tannyelvű iskolák ukrán anyanyelvű diákjai." (Papp Z. 2014)

A felmérés szerint országok szerinti összehasonlításban a vajdasági és erdélyi gyerekek átlag fölött teljesítettek, míg a felvidéki és kárpátaljai térségben a tanulók eredményei gyengébbnek minősültek. A kutatás végkövetkeztetése az volt, hogy az anyanyelven tanuló magyar gyerekek összességében jobban teljesítenek, azok, akik a többségi képzésbe kerültek, ami különösen egyértelmű volt Erdély és Kárpátalja vonatkozásában (Papp Z. 2014).

A szórványban az államnyelvi, a tömbrégiókban a magyar nyelvű képzések sikeresebbek. Ha a szórványban (vegyes településeken) a szülők úgy érzékelik, hogy a többségi képzésben lévő képzések jobbak, mivel gyereküknek a legjobbat szeretnék, logikus módon egyre nagyobb mértékben hajlanak arra, hogy a többségi iskola mellett döntsenek. Ezzel párhuzamosan a tömbrégiókban a magyar nyelvű képzések ugyan erősebbnek tűnnek, de az iskolaválasztással kapcsolatos etnikumoknak itt nincs különösebb jelentősége (Papp Z. 2014).

Kárpátalján és a Vajdaságban kereszthatás érvényesül, azaz a szórványban a többségi iskolák, tömbben a magyar tannyelvűek a sikeresebbek. Ukrajnában a családi háttér sokkal markánsabban kihat az oktatásra, így szelektívebbnek tűnik az iskolarendszer. A családi háttéren kívül meghatározó hatása két tényezőnek van: a diákok önértékelésének és az óvodai éveknek, az iskolai teljesítményt valójában a családi háttér és a minél korábbra tevődő oktatási életút határozza meg. Kárpát-medencei szinten mondhatni a családi háttér hatása háttérbe szorítja az interetnikus együttélés sajátosságaira utaló vetületek hatását (Papp Z. 2014).

A fenti kutatás eredményei rámutatnak azokra az akut problémákra, melyek a kárpátaljai magyar nyelvű oktatás helyzetét erőteljesen befolyásolják. A magyar nyelvű szülők jelentős része, a tömbnek is 30%-a, gyermekeik boldogulása érdekében számukra az ukrán nyelvű intézményeket választják, hogy megtanuljanak ukránul. Miután ez a réteg magasabb családiháttér-indexszel rendelkezik, így a magyar közösségen belül egyfajta példát mutat a közösség többi tagjai, főleg a gyenge családiháttér-indexszel rendelkezők számára. Az iskolai teljesítmény és a családiháttér-index között kimutatott lineáris összefüggés alapján a magyar iskolákból így a motiváltabb szülők és gyermekek kerülnek át az ukrán iskolákba, annak reményével, hogy teljesítményüket növelik. Ezzel karrierjüket megalapozzák, segítik. Viszont az ukrán tannyelvű oktatási intézményekben a kutatás alapján a pedagógiailag hozzáadott érték csekély mértéke miatt a gyermek fejlődése nem az elvárt szintet eredményezi, és teljesítményük gyengébb átlagot mutat, mint a magyar tannyelvű iskolákban tanulóké. A magyar tannyelvű iskolában viszont azáltal, hogy a magasabb családiháttér-indexű gyerekek, az oktatásra motiváltabbak kikerülnek, kihat az oktatás színvonalára, mert az ott dolgozó pedagógusoknak egyre nagyobb hozzáadott értéket kell biztosítani ahhoz, hogy olyan szintű oktatást biztosítsanak, aminek eredményeképpen a magyar iskolaválasztás mellett lehet érvelni, és meggyőzni a következő generációk szüleit, hogy az anyanyelvű oktatást válasszák. Ez egy ördögi kör. A szülők egy része úgymond azért adja ukrán iskolába a gyermekét, hogy magasabb oktatási nívót biztosítson és segítse boldogulását, amit viszont ott nem kap meg, de ezzel hozzájárul ahhoz, hogy gyengíti a magyar iskolák

pozícióit, mert épp a motiváltabb gyermekeket viszik el, és a csökkenő létszám miatt a nagy számok törvénye szerint a kis létszámú magyar iskoláknak kevesebb lehetőség marad magasabb szintű eredmények produkálására.

A felvetett probléma kapcsán meg kell vizsgálnunk, hogy milyen okok állnak az ukrán oktatási intézmény választása mellett, valamint hogyan hat a magyar nyelvű iskola fejlesztésére az ukrán iskolaválasztás miatti létszámcsökkenés, valamint a demográfiai mutatók helyzete és változása. Az első kérdésre adott szülői válaszok többsége a kutatások alapján azt mutatja, hogy a gyermekük boldogulása miatt választják az ukrán oktatási intézményeket. Amikor rákérdezünk arra, hogy mit ért a gyermeke boldogulása alatt, akkor a legtöbb esetben ezen szülőknél az ukrán nyelv elsajátítása áll, vagyis azzal indokolja az iskolaválasztást, hogy gyermeke minél jobban megtanuljon ukránul, mert úgy véli, ez lehet boldogulásának alapja. Az adott válasz felveti a következő kérdést: mikor tud jól ukránul a gyermek? És mi az az ukrán nyelvi tudású szint, ami az adott társadalmon belül a gyermek boldogulását segíti? A másik kérdés az, hogy milyen szinten sajátítja el az ukránt a magyar iskolában, ez mennyiben segíti boldogulását, és amennyiben nem kellőképpen, úgy annak mik az okai.

Az a kérdés, hogy mennyire kell tudni az ukránt egy nemzetiségi gyermeknek ahhoz, hogy boldoguljon egy társadalmon belül, ez elsősorban nem oktatási, hanem politikai kérdés. Politikai kérdés, mert attól függ, hogy az adott társadalom mennyire befogadó, hogyan viszonyul az őshonos kisebbségekhez, milyen jogokat, lehetőségeket biztosít számukra, és hogyan tud ennek érvényt szerezni.

Mint fentebb kifejtettük, Ukrajna a deklarációk és az országos törvények szerint európai normákat követ, de nemzetállamot épít több száz éves késéssel. A gyakorlati életet befolyásoló rendeletek és törvények terén az ukrán nemzet fenyegetettségére hivatkozva az őshonos kisebbségektől nem az ukrán társadalomba való integrálást várja el, hanem a beolvadást, az asszimilációt az ukrán nemzetbe. Ezért az ukrán nyelv standard irodalmi szintjét követeli meg mindenkitől a továbbtanuláskor, minden egyes szakra, és a tanulók tudását az ukrán filológia szakra felvételizők szintjéhez méri. A fenti álláspontot tükrözi az is, hogy az általános és középiskolákban az ukránt egy követelményrendszer, tananyagszerkezet, módszertan szerint tanítják az ukránok és a kisebbségiek számára is, mivel az ukrán nyelv oktatását politikai és nem szakmódszertani kérdésként kezelik. Az ukrán nyelv államnyelvi státust kapott. Ennélfogva a szakmai, módszertani értekezleteken felvetett gondolat, hogy az ukránt a kisebbségiek számára második vagy köznyelven idegen nyelven tanítsuk, szinte hazaárulásnak számít. Az adott problémát súlyosbítja, hogy a különböző kisebbségeket a nyelvismeret szempontjából is kettős mércével kezelik. Míg a szláv nyelveket a nyelvi azonosság alapján megértik valamilyen szinten, az oroszt különösen, mert a társadalom nagy része még a Szovjetunióban nőtt fel, és számos orosz adó nyújt a közösség számára olyan szolgáltatást, ami érdekes, jobban tolerálják, mint azokat a nyelveket, melyek számukra teljesen ismeretlenek. Jó példa erre, hogy a központi televízióban olyan híradások is megjelentek Kárpátaljáról, ahol a helyi nyelvet beszélik, amit a hivatalos ukrán nem nevez ruszinnak, az ukrán dialektusaként tartják számon, de oly mértékben eltér az ukrán stan-

dardtól, hogy a riportokat feliratozni kellett. A magyar alanyok esetében elvárják, hogy ukránul nyilatkozzanak, majd céloznak arra, hogy milyen rosszul beszélnek, ha valaki magyarul nyilatkozik, mondván, hogy nem tud ukránul, akkor jön a Szovjetunióban is megszokott kommentár, hogy milyen szégyen, mikor Ukrajnában él, ez a hazája. A nyelvi kérdés politikai kezelésének az oka az ukránok részéről egyrészt a frusztráltság az oroszokkal szemben, ami évszázadokon keresztül alakult ki, mert volt olyan időszak a történelemben, hogy nyelvüket szintén az orosz tájszólásaként kezelték. A kisebbségi érzés különösen felerősödött a szovjet rendszerben, melynek eredményeként az ukránok jelentős része is orosz ajkúvá vált. Az új független ukrán állam gyors nemzeti megerősödése érdekében mindent elkövet az állam egynyelvűségéért, hogy felgyorsítsák azokat az asszimilációs folyamatokat, melyek az európai országok nagy részében néhány száz év alatt mentek végbe. Az eszközök szempontjából pedig élve hatalmi pozícióikkal, elsősorban saját tapasztalataikat használják fel. Olyan eszközöket vetnek be, amit velük szemben használtak az oroszosítási időszakokban, és mindezt erőltetett ütemben, ami a társadalom szétszakadásához vezethet. Az ukrán nyelv oktatásával kapcsolatban, végösszegben a legnagyobb probléma az, hogy nem esik egybe a nyelvoktatás szempontjából a politikai, a társadalmi, az egyéni és a szakmai cél. Míg a politikai cél az, hogy mindenki anyanyelvi szinten beszélje az ukrán standard változatát, ezért az ukrán nyelvet az anyanyelvűek számára írt norma és rendszer szerint tanítják. A társadalmi cél az lenne, hogy integrálják a kisebbségeket az ukrán társadalomba, de azáltal, hogy nem a kommunikációs nyelvet tanítják a kisebbségi nyelvű iskolákban, hanem az irodalmi nyelv szabályait, s annak alkalmazásait, a kisebbségiek nem tanulnak meg ukránul. Legfeljebb bebiflázzák a nyelvtani szabályokat és jó érdemjegyek érdekében más szövegeket is, a szövegértés és tudatos tanulás helyett, ráadásul az egyre növekvő erőltetett óraszám és rossz oktatási módszer és tartalom miatt a nyelv elfogadása helyett annak elutasítását váltják ki a tanulókból. A kisebbségiek társadalmi célja az lenne, ami egybeesik az egyéni célokkal is, hogy társadalmi pozíciójuknak megfelelően beszéljék a nyelvet. Ez viszont módszertanilag azt jelentené, hogy a kisebbségek számára az ukránt második nyelv módszerével kellene oktatni, és a számonkérés szempontjából a nemzetközi normáknak megfelelően differenciálni a tananyagot és a követelményrendszert is. A társadalmi beilleszkedést az segítené, ha a különböző társadalmi státusokhoz különböző nyelvi szintű standardot igényelnének, és nem a standardot várnák el mindenkitől. A másik vetülete annak a kérdésnek, hogy az oktatási intézmények, ezen belül az anyanyelvi oktatási intézmények, valamint az államnyelv és az anyanyelv oktatása hogyan segíti a kisebbségiek társadalmi integrálódását. A kisebbségek nyelvének használati tere a kisebbségi terek elfogadásában rejlik. A nyelv és a nyelvoktatás önmagában nemcsak módszertani kérdés, hanem azok tanulásához nagyban hozzájárul a nyelvek elfogadottsága, státusa, presztízse egy adott társadalmon belül. Ebből a szempontból jelentős szerepe van az államot képviselő társadalmi institúcióknak, azok nyelvének, az ott dolgozók nyelvismeretének, toleranciájának, viselkedésüknek. Ukrajnában a magyar nyelv jelentős, egyre növekvő toleranciadeficittel rendelkezik a hivatalos közegek részéről. Erre a következtetésre jutottunk

a 2008-ban végzett kutatásunk kapcsán (Orosz 2009). Az iskolaválasztásról azonos számú ukrán és magyar iskolába járó gyerekek szüleinek, illetve a magyar iskolákban dolgozó pedagógusoknak és igazgatóknak a véleményét kértük ki. Néhány jellegzetes, lényeget megfogó választ emelnénk ki kutatásunk eredményeiből:

„Más iskolában, más nemzetiségiek közösségében csak »más« lehet, ahol másodrendű embernek érezheti magát és eleve kisebbrendűségi érzéssel indul az életbe."

„Mert én ukrán/orosz iskolába jártam, és nagyon nehéz volt a tanulás, ráadásul azóta se tudtam pótolni a hiányosságokat a magyar tudásomban."

„…bárhová megyünk, legyen az kórház, hivatalok, mindenütt az van, hogy hol élsz? Hát Ukrajnában! Nem tudsz ukránul beszélni? Tanuljál meg! – ez a válasz mindig, még ha tud is magyarul, nem fog megszólalni. Jó, nekem nincs problémám ezzel, de én meg nem tudok helyesen magyarul írni."

„…bemész valahová, és bár tud magyarul, akkor se fog magyarul megszólalni…"

„…bármelyik hivatalba kell bemennem, ha egyszer durván visszaszólnak rám ukránul, akkor már az emberben elszorul a levegő, és már amit ki tudnék mondani, se mondom, mert megijedek…"

„…hiába kap tárgyi tudást a magyar iskolában, ha ezt ukrán nyelven nem tudja olyan minőségben."

„…ha a gyerek nem magyar iskolában kezdi iskolás éveit, már a legeslegelején lemarad. Ezt a lemaradást behozni képtelenség. …tárgyi tudása nem lesz, hiába tudja a nyelvet."

„…jelenlegi körülmények közt a szülő első félelmében fogja a gyermekét és viszi az ukrán iskolába, és ha ez a magyar gyermek felnő az ukrán környezetben, akkor ő már félig ukránná válik, és ha ebben a környezetben is forog, akkor ott is fog nősülni, házasodni, s akkor már a gyereke nem is fogja tudni az anyanyelvét."

„…sajnos vagyunk olyan szorításban, hogy már néha magam is ott tartok, hogyha azt mondják, állj a falhoz, odaállnék, oszt azt mondja, hogy ukrán vagyok, azt mondanám, az, mert ebből a munkahelyből van a megmaradásom lényege, innen kell eltartani magamat…"

„Nagyobb része az itteni magyarságnak nem ismeri a törvényeket és nincs tisztában, milyen jogaik vannak…"

„…törvények vannak, de a törvényeket be is kell tartani, és ez mind emberi tényező…"

„…szerintem így ez az ország, így, ahogy van, el van hibázva. És ezért az oktatási rendszer is… Itt minden a korrupcióról szól, mindennek az alapja, hogy valaki elvárja, hogy valamit neki a zsebébe dugjanak. Ez így van az iskolában is… Lehet menni továbbtanulni, nincs szükség tudásra. És ez a legfontosabb, hogy nem tudásalapú az oktatás, hanem pénzalapú. Arról szól minden…"

„…megmaradni egy dolog, érvényesülni más, mert nem tud magyar nyelven…"

A legsommásabban egyik interjúalany a következőkben foglalta össze a kárpátaljai magyarok helyzetét:

„…jelenleg úgy gondolom, hogy magyarnak lenni könnyű, csak magyarként élni nehéz…"

Mint látjuk, az iskolaválasztás a kisebbségi nyelvhasználat presztízsének is a függvénye. A magyar nyelv presztízse Ukrajnában politikai szinten alacsony:

„a magyar nyelv és irodalom nem lehet felvételi tárgy a független vizsgaközpontokban, még a magyar nyelv és irodalom szakra sem, míg az orosz igen";

„a magyar nyelvet nem emelték be a független vizsgaközpontokban letehető felvételi/érettségi tárgyak közé az idegen nyelvek sorába sem, míg az oroszt igen";

„a magyar nyelv annak ellenére, hogy elvben Kárpátalján regionális státusszal bír, 2015-ig sem első sem második idegen nyelvként nem taníthatták az ukrán tannyelvű iskolákban, míg az oroszt igen";

„míg jó néhány kimeneti bizonyítvány orosz és ukrán nyelvű, addig a magyar–ukrán kétnyelvű bizonyítványok kibocsátását nem valósították meg, bonyolultsága miatt »költségvetési és nyomdatechnikai okokra« hivatkozva";

„annak ellenére, hogy a magyar nyelv elvben Kárpátalján regionális, kétnyelvű ukrán–magyar űrlapokat, útmutatókat a hivatalokban nem találunk, még a túlnyomó többségben magyarlakta Beregszászban és Beregszászi járásban sem";

„a hivatalnokok nem beszélnek magyarul a kárpátaljai magyar ügyfelekkel, például még a beregszászi nyugdíjfolyósítóban sem, ahol a járás 80%-a magyar ajkú. Ráadásul ebben a hivatalban az ügyfelek állampolgári jogon saját, korábbi nyugdíjalapi befizetéseiből kérelmezné nyugdíja folyósítását";

„az ukrán–magyar kétnyelvűség alig jelenik meg a szolgáltatásokban, főleg a banki szférában. Például a magyar érdekeltségű OTP Bank beregszászi fiókjaiban, mely jövedelmének nagy részét a kárpátaljai magyaroknak köszönheti, akik ide fizetik be a vízumdíjakat, e bankon keresztül kapják meg a magyarországi gyermeknevelési támogatást, sem kétnyelvű űrlap nem áll rendelkezésükre, az alkalmazottak nem beszélnek magyarul, legfeljebb a sorban állást felügyelő biztonsági őr, még a bank reklámanyagai sem jelennek meg magyar nyelven".

A fentiekből következik az is, hogy a nyelvi kérdés túldimenzionált, de csak egyoldalúan, mert mindig az ukrán nyelv ismeretét sulykolja, míg a kisebbségi nyelvi jogokra, kisebbségi anyanyelvi oktatásra nem fókuszál.

Az állam, mint az oktatási intézmények fenntartója, a legnagyobb befolyással bír az intézményekben zajló oktatás minőségére. Egyrészt azzal, hogy meghatározza az oktatás tartalmát és követelményrendszerét, másrészt az oktatásban részt vevők alkalmazásán keresztül is befolyásolni tudja az ott folyó munka minőségét. Az ukrán oktatási rendszerben a függetlenség óta jelentős szerepet kap a hazafias ukrán nevelés, amit számos tantárgy bevezetésével valósítanak meg (én és Ukrajna, Ukrajna története, katonai nevelés, társadalomismeret, helyem a világban). Az ukrán nemzeteszme nevelése a többi tantárgy tartalmában is jelentős szerepet kap, míg a kisebbségiekről alig esik szó. A legújabb ukrán művészeti nevelés alapjai és ének-zene tantervekben a kisebbségekről szó sem esik. Még a kisebbségi iskolákban sem tanulnak saját kultúrájukról, mert az állami szabvány ezt nem tartalmazza, a tankönyvek erre nem térnek ki. Az óvodai szabványból hiányzik a nemzetiségi kisebbségi nyelvre vonatkozó nevelési program, ami azt jelenti, hogy hivatalosan Ukrajnában magyar nyelvű óvoda nem működik. A nevelés alapjait meghatározó dokumentum, a nevelési doktrína ki is mondja, hogy Ukrajnában minden oktatási-nevelési intézmény ukrán, legfeljebb az ott folyó oktatás-nevelés nyelve lehet magyar, román stb. Ennek érdekében az oktatási/nevelési intézmények minősítésének fő kritériuma általában minden szinten a tanulók ukrán nyelvtudása és Ukrajna történelmének ismerete. Például a főiskola 2013-as teljes körű átvilágításakor a tanulók tudásszintjét az alapján mérték, hogy mennyire sajátította el minden szak diákja az első évfolyamon lezárt három alapozó tárgyat: az ukrán nyelvet, Ukrajna történetét és az idegen nyelvet.

Az ellenőrzések alapján kiadott intézményi minősítési rangsor természetes módon az ukrán iskoláknak kedvez, így közvetve befolyásolja a szülőket iskolaválasztáskor. Halmozottan jelentkezik ez a két tannyelvű oktatási intézményeknél, ahol a fentebb leírt kritérium alapján mindig úgy tűnik, hogy az ukrán tannyelvű osztályok az erősebbek.

A magyar nyelvű oktatási intézmények minőségi kritériumrendszere az ott dolgozó pedagógusok képzettségétől, felkészültségétől, hozzáállásától függ. Az oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok alkalmazására, miután ez hatalmi, állami feladat, a magyar közösségnek azokon a területeken, ahol nem rendelkeznek megfelelő állami pozíciókkal, nincs ráhatásuk, ahogy ezen a területen közvetlen hatással az anyaország sem rendelkezhet.

Az eltelt két évtized tapasztalata azt mutatja, hogy Kárpátalján a pedagógusok alkalmazásakor nem tudásuk, pedagógiai alkalmasságuk, hozzáállásuk számít, hanem kapcsolati tőke révén az aktuális politikai hatalomhoz fűződő lojalitásuk a mérvadó. Ennek következménye, hogy a pedagógusok jelentős része a nehéz gazdasági helyzet, a nagy munkanélküliség miatt az aktuálpolitika kiszolgálójává válik, végrehajtva minden, akár kisebbségellenes intézkedést is. Az oktatási rendszer különböző szegmenseit, intézményeit irányítók esetében ez hatványozottabban érvényesül. A magyar nemzeti-

ségű igazgatók és a hatalomba beépült oktatási szakemberek zöme az egyéni érdekeit helyezi a közösségi érdekek elé, még akkor is, ha látja, hogy egyéni érdeke hosszú távon egybeesik a közösségi érdekekkel. A pozíciójához köthető szerepelvárásnak igyekszik inkább megfelelni, mintsem közösségi érdekeket és értékeket képviselne.

A kisebbségi oktatás minőségére kihatással van az intézményrendszerben tanulók számaránya. A nagyobb populációból nagyobb számú tehetség bontakozhat ki, több a motivált gyerek, akik között az egészséges konkurálás jobb eredményekre ösztönzi őket. A kárpátaljai magyarság a 90-es évek demográfiai mélypontján túl van, ismét növekszik a megszületett gyermekek száma településenként.

Amennyiben csak az abszolút számokat nézzük, akkor megnyugodhatnánk, potenciális magyar iskolás lesz. Ám a beiskolázásra és az iskolai teljesítményre kihat a gyermekek családiháttér-indexe, mikor kezdik meg intézményes oktatásukat/nevelésüket, milyen szerepe van a tanulási teljesítménynek a család értékrendjében a gyermek életpályája szempontjából. Az alacsony családiháttér-indexű gyerekek, akiknél a tudásalapú életpályamodell kis presztízsű, nem részesülnek iskola előtti nevelésben, motiváltság hiányában alacsony az iskolai teljesítésük, ezzel rontják az osztályban folyó munka minőségét, kritériumrendszerét, hamar iskolaelhagyókká válnak.

Kárpátalján ebbe a kategóriába tartoznak a romák. A területen összességében 110 jelentősebb roma népességgel rendelkező település van, és közülük 40 magyar többségű. A becsült 32 ezres kárpátaljai cigányság körében 14 ezerre tehető a magyar anyanyelvűek száma. A kárpátaljai romák településterülete különböző falvak, városok úgynevezett cigány táboraiban élnek. Szegregációjukat növeli, hogy a táboruk a települések szélén, a központtól és az intézményektől távol fekszenek (Braun et al. 2010).

A kárpátaljai cigányság társadalmilag rétegeződött az elmúlt 20 esztendőben. Egy részük igen jelentős vagyonra tett szert, főleg nem hivatalos forrásból (feketekereskedelem, csempészés). Annak ellenére, hogy jelentős jómódban élnek, értékrendjükben a tudás, az iskolázás, az oktatás alacsony presztízsű, amit a társadalmi tapasztalataik is alátámasztanak. Az elmúlt 20 év arról szólt ugyanis, hogy sok esetben az alapos tudás, az abba fektetett energia, erő nem befolyásolja a társadalmi felemelkedést. Inkább az ügyeskedés, a társadalmi normák kijátszása, a törvényi keretek megkerülése és a pénzen alapuló erő, ami az egyén társadalmi felemelkedését segíti. A szegény roma réteg, akik mélyszegénységben maradtak szegregált táborokban, egyik napról a másikra tengetve életüket, még inkább nem érzékelik az oktatásban rejlő pozitív társadalmi mobilitási lehetőségeket. Számukra példaértékű, életpályamodellnek tekintik a közülük kiemelkedett roma elit életszínvonalát, értékrendjét. Bár az oktatás mint érték nem preferált a romák körében, gyermekeiket főleg a magyar tannyelvű iskolákba íratják a magyarországi oktatási/nevelési támogatás reményében. Az oktatási/nevelési támogatás így statisztikai szinten növeli a magyar tannyelvű iskolákban a tanulói létszámot, de a fentiek alapján kifejtett mechanizmus szerint csökkenti az ott folyó munka minőségét.

A kárpátaljai roma kutatások azt támasztják alá, hogy azokon a településeken, ahol az iskolán belül az arányok olyan szintet érnek el, hogy túlsúlyba kerülnek, ott a minőségi oktatás romlására hivatkozva a szülők gyermekeiket más iskolába viszik, általában

a legközelebbi nagyközségbe vagy városba. A városokba pedig, ha már meg kell szervezniük a gyermek ingázását, a legnagyobb presztízsű ukrán iskolába íratják gyerekeiket, a legnagyobb siker reményében. Ez is egy zárt körnek látszik: a roma lakosság születési rátájának köszönhetően megmaradnak a magyar oktatási intézmények, de onnan az oktatási intézmény minőségét meghatározó motivált gyerekek elmennek, ami miatt a magyar oktatás presztízse még jobban leértékelődik. Az állam a roma problémát elsősorban szociális kérdésként kezeli, oktatásukkal, felzárkózásukkal nem foglalkozik, mert nagyrészt közvetlenül nem is érinti az ukrán többségű intézményeket. A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy Kárpátalján az itt élő magyaroknak nemcsak a saját kisebbségi oktatásukkal kell foglalkozni, hanem olyan sajátos helyzetben vannak, hogy a kisebbség rendelkezik egy kisebbséggel, a roma közösséggel, akik felzárkóztatását, saját anyanyelvi oktatási/nevelési intézményrendszerük fenntartása és fejlesztése érdekében nem hagyhat figyelmen kívül.

A roma lakosság Kárpátalján is fogékony a különböző segélyezési formákra. A születési rátájuk expanzív növekedését okozta az a támogatási rendszer, amely a megszületett gyermekek után olyan jelentős egyszeri támogatást és havi összeget folyósított, hogy születési rátájuk a többi nemzetiséghez képest erőteljes növekedést mutatott. Az elmúlt évtizedben megszületett gyerekek hamarosan a magyar tannyelvű iskolákba kerülnek, helyenként arányuk meghaladja a magyarok arányát, ami újabb kihívást jelent a magyar nyelvű oktatási intézményhálózat számára Kárpátalján. A pedagógusok nincsenek felkészítve az új helyzetre, kihívásokra, az államnak pedig nincs programja a felzárkóztatásukra.

## Összegzés

A külhoni, így a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás minőségi kritériumrendszerét elsősorban azon szervek határozzák meg, melyek irányítják, felügyelik a teljes rendszert, aminek részét képezik. Az egységes magyar nemzet koncepciója értelmében olyan megoldásokat kell találni, amelyek közvetve befolyásolják a rendszerben zajló oktatás minőségét, igazítja a magyarországi oktatási kritériumrendszerhez.

A közvetett praktikák között szerepelhet a kisebbségi oktatási intézmények tárgyi/technikai felszereltségének minőségi növelése, az intézményben zajló oktatási-nevelési munka minőségének igazítása az anyaországi elvárásokhoz, valamint a pedagógusok szakmai felkészültségének, lehetőségeinek, hozzáállásának befolyásolása.

Az oktatási intézmények minőségi kritériumrendszerének igazítása az anyaországihoz függ az intézményben folyó oktatási-nevelési munka minőségétől.

Az intézményekben dolgozók munkáját az ukrán hatalom szervei ellenőrzik az általuk elfogadott kritériumrendszer szerint, tehát azt a tantervet, tananyagot, oktatási struktúrát, követelményrendszert kell teljesíteniük munkájuk során a pedagógusoknak, ami az elvárás, így erre közvetlenül nincs hatása sem a magyar érdekvédelmi szervezeteknek, sem a magyarországi állami szerveknek, csupán közvetve lehet bizonyos

mértékben befolyásolni azt. Elsősorban meg kell ismertetni, majd meg kell nyerni a magyar oktatási intézményekben dolgozó pedagógusokat, hogy tevékenységük során beépítsék az anyaországi minőségi követelményeket munkájukba. A megismertetés és megnyerés egyik eszköze lehet a különböző szülőföldi pedagógusakadémiák és anyaországi továbbképzések rendszerének kiteljesítése, és motivációs rendszer kialakítása.

Az oktatási intézmények minőségi kritériumrendszerének igazításához nagymértékben hozzájárulnak, ha a határon túli magyar iskolák diákjait ösztönöznék az anyaországi követelményrendszer irányába. Például az egész Kárpát-medencére kiterjesztett Zrínyi Ilona és Gordiusz matematikavetélkedők vagy Kazinczy szépkiejtési verseny mintájára törekedni arra, hogy a magyarországi különböző szintű vetélkedők kapcsán a magyarországi követelményeknek megfelelően, az általános feltételek szerint mérettessenek meg, így érdekeltté teszik a pedagógust, hogy megismerkedjen a magyarországi követelményekkel. Emeljék be a határon túli magyar iskolákat a magyarországi országos tanulmányi versenyrendszerbe, mintha nem húztak volna közénk határt Trianonban. Nem meghívásos alapon, hanem nyílt pályázati rendszerben az országos tanulmányi versenyek mintájára, egyenjogú félként vehetnének részt. Az előselejtezőket a megfelelő arányosság betartásával a kisebbségi régiókban kellene megvalósítani magyarországi minőségbiztosítás mellett.

Az oktatási intézményekben folyó oktató-nevelő munka minőségére jelentősen hat az is, ha az anyanyelv és az anyanyelvű oktatást, annak presztízsét az adott régióban vagy országon belül növelik.

Ukrajnában a magyar nyelv és irodalom nem lehet felvételi/érettségi tárgy, még a magyar nyelv és irodalom szakra sem, viszont az ukrán nyelv és irodalom követelményrendszere a magyar iskolákban ugyanaz, mint az ukrán tannyelvű iskolákban. Az iskolaválasztás előtt álló szülők szempontjából így a magyar tannyelvű oktatás alárendelt szintű az ukrán tannyelvű oktatáshoz képest. Minden szülő a gyermeke számára a legjobbat szeretné, így iskolaválasztáskor a tudatalattija az ukrán állam által hatalmilag előnyösebb helyzetbe hozott ukrán tannyelvű iskola irányába mozdulhat el. Minél több diákot íratnak át a magyar tannyelvű oktatási intézményből az ukrán tannyelvűbe, annál kisebb esélye van a magyar tannyelvű oktatási intézménynek a csökkenő létszámú gyerekközösségből arra, hogy nagyobb teljesítményt érjen el. Az oktatási teljesítmény eredményességének csökkenése viszont kihat a beiskolázási kedvre. Ez egy ördögi kör, mert úgy tűnik, hogy azért viszik át a gyermekeik karrierjét féltő szülők az ukrán iskolákba csemetéjüket, hogy sikeresebbek legyenek. Közben minél többen kiveszik gyermekeiket, annál kisebb a lehetősége a magyar iskolának a minőségi oktatás megvalósítására.

A hatalmi oktatáspolitikai döntés kihat a kisebbségi oktatás minőségére, amit viszont csupán lelkesedéssel megfordítani nem lehet. Célszerűnek az tűnik, ha a negatív hatalmi oktatáspolitikai döntéseket a magyar állam saját hatáskörében hozható döntésekkel ellensúlyozza, ösztönözve és növelve a magyar közösség körében a magyar nyelvű oktatás, a magyar nyelv presztízsét. A határon túli magyarok többsége számára ugyanis Magyarország, mint önmegvalósítási terep, célország. A visszahonosítási

törvény kapcsán még inkább felértékelődik, így nem lehet közömbösen viszonyulni a külhoni magyar nyelvű oktatás minőségéhez. Első lépésként fel kell számolni az elmúlt évtizedekre, különösen a rendszerváltás utáni első évekre jellemző szituációt, amikor a határon túli magyarok egy része a szegény elesett rokon szerepében tetszelegve csökkentett teljesítmény alapján kívánt érvényesülni Magyarországon, amihez az anyaország részéről az oktatási rendszer „fejkvótás" finanszírozása miatt fogadókészség mutatkozott. Ez a kisebbségpolitika is hozzájárult a 2004. december 5-i népszavazás eredményéhez. A határon túlról sokan visszaéltek helyzetükkel, ami visszatetszést keltett a magyar állampolgárok körében. A kisebbségiek, különösen a szülőföldön érvényesülni próbálók nézőpontjából pedig úgy tűnt, hogy az anyaország inkább az ügyeskedőket részesíti előnyben, azok érvényesültek előbb, akik esetleg szülőföldjükön magyar közügyben soha nem nyilvánultak meg, érte nem tettek semmit, de egyéni karrierjük érdekében az elsők között próbálkoztak magyarságukra apellálva beépülni a magyar társadalomba. Ezt a kialakult és egészségtelen állapotot úgy lehetne oldani, ha a magyarországi továbbtanulás terén egységes kritériumrendszer szerint mérettetne meg minden jelentkező. A felvételi ne jelentsen sem előnyt, sem hátrányt senkinek, szülessen a magyar országhatár bármelyik oldalán. Az egységes követelményrendszer, mint indirekt motivációs tényező, pozitív hatással lehet a határon túli magyar oktatási rendszer minőségére, mint húzóerő.

Az esélyegyenlőség érdekében változtatni kellene számos magyarországi rendeleten, törvényen, de elsősorban a felsőoktatási felvételi rendszeren. Például a felvételi pontszámítás rendszere. A gyakorlat az, hogy a magyarországi felsőoktatási intézmények az iskolában elért eredményeket, a belső érettségik eredményeit magyarországi továbbtanulás esetén felvételi pontszámként is elfogadják. Ez az eljárás nem objektív, mert, ahogy Magyarországon, a határon túl is az oktatási intézmények teljesítménye széles skálán mozog, így az általuk belső értékeléssel meghatározott érdemjegyek összehasonlíthatatlanok. Kárpátalján például összemérhetetlen és a megszerzett tudásról egyáltalán nem árulkodik az érettségi bizonyítványban szereplő érdemjegy. Különösen nagy különbség lehet egy tehetséggondozó intézmény (líceum, gimnázium) által kiállított bizonyítvány érdemjegyei és egy távoli kis falusi iskola által kiállított bizonyítvány érdemjegyei és a mögötte álló tudás között. A gimnáziumokban, líceumokban sokkal nagyobb teljesítményt kell nyújtani egy-egy érdemjegyért, mint egy falusi iskolában, ahol a tanulói létszám alig éri el az osztályindításhoz szükséges minimumot, így minden diákra szükség van, ez negatívan hat a követelményekre. Amennyiben mindkét intézményből felvételizőket csupán a bizonyítvány átlaga alapján minősítik, előfordul, hogy azok nyernek Magyarországon felvételt, akik tudása jóval szerényebb. Erre számos példát lehetne hozni az elmúlt évekből. A jó megoldás az lenne, ha a magyarországi továbbtanuláskor a felvételi eljárásban csak a Magyarországon letett, az ottani kritériumrendszerben megmérettetett tanulói teljesítmények számítanának. Ez akkor mutatna egyetemes Kárpát-medencei szinten egységes képet a felvételizők tudásszintjéről, ha ez a Magyarországon érettségizőkre is vonatkozna. Az adott rendszer elviekben biztosítaná az esélyegyenlőséget, de a különböző gazdasági helyzetű

országokba szétszakadt Kárpát-medencei magyarok valós esélyegyenlőségét még nem jelentené. Számos területen, főleg a leszakadó térségekben a jelentős anyagi terhek miatt sok tehetséges diáknak nem állna módjában a felvételi eljárási díjak, az utazás, esetleg a magyarországi tartózkodás költségeit kifizetni. Ezt pályázati úton lehetne kiegyenlíteni.

A magyar nyelv, kultúra és történelem presztízsére, oktatásának minőségére pozitív hatással lenne, ha a magyarországi állami ösztöndíjak odaítélésének feltétele között szerepelne a legalább középszintű érettségi magyarból, a magyar nép története című tárgyakból.

A magyar nyelvű oktatás presztízsének, az ott folyó munka minőségének javítására nagy hatással van a magyar nyelven szerzett diplomák honosításának rendje a többségi államon belül. A magyar állam szempontjából a környező országgal kapcsolatban az adott kérdést kulcskérdésként kell kezelni, mert az országban kiadott oklevelek honosítási eljárása egyúttal meghatározza az adott ország presztízsét, utal az ott folyó képzések nívójára, megítélésére.

Míg az Ukrajnában szerzett különböző szintű okiratokat egy technikai jellegű honosítási eljárással záros határidőn belül elfogadják Magyarországon, addig az ukrajnai honosítási eljárás felülbírálja a magyarországi kiállító szervezet tevékenységét, és szinte új kimeneti vizsgák alapján honosítják, többéves procedúra után. A BSC- és MSC-diplomák esetében, amennyiben az illető nem tett vizsgát ukrán hivatali nyelvből, Ukrajna kultúrtörténetéből, Ukrajna történetéből vagy más ukrán előírás szerinti kötelező tárgyból, addig nem honosítják, míg az ukrán minisztérium által kijelölt intézményben ezeket a vizsgákat le nem teszik. A PhD-fokozatok elismertetése majdnem a teljes eljárás megismétlését jelenti. A disszertációk nagy részét le kell fordítani ukránra, amit három független opponens véleményez. Amennyiben a három vélemény pozitív, a honosítást kérelmező a honosítást végző kijevi központi szerv által kijelölt doktori iskolában újra védheti. A kijelölt doktori bizottság titkos szavazással dönt, hogy jóváhagyja-e a fokozat megítélését. Az eljárás így már nem a fokozatot igazoló okirat honosítását végzi, hanem kétségbe vonja és felülbírálja az okiratot kiállító és hitelesített magyar doktori iskola munkáját.

A közoktatásra, az ott folyó munka minőségére hosszú távon legnagyobb hatással a felsőoktatás minősége és hozzáférése van. Egyrészt azáltal, hogy az onnét kikerülő tanárok milyen szellemiséget és tudást visznek magukkal munkahelyükre. Másrészt a továbbtanulás lehetősége, hozzáférhetősége, a képzési kínálat meghatározza, sőt behatárolja az alatta működő rendszerben tanulók életpályáját, karrierjét, életcéljait. A legjobb beiskolázási program egy nemzetiségi oktatási rendszer számára a minél szélesebb szakirányú anyanyelvű továbbtanulási lehetőség biztosítása a különböző iskolai kimeneti elágazásokkor.

## Hivatkozott irodalom


- Braun L., Csernicskó I. & Molnár J. (2010). *Magyar nyelvű cigányok, romák Kárpátalján*. Ungvár, PoliPrint Kft.
- Ferenc V. (2014). Ami a nemzetközi mérésekben nem látszik: tanulói kompetenciák Kárpátalján. *Kisebbségkutatás, 4,* 188–221.
- Orosz I. (2009). Az anyanyelvű felsőoktatás Ukrajnában. In Bene Annamária (szerk.): *Az esélyegyenlőtlenség és a felzárkóztatás vetületei az oktatásban*. Szabadka, Fórum Könyvkiadó.
- Papp Z. A. (2014). Iskola és képesség – Egy 2013-as pilot kutatás tanulságai. *Kisebbségkutatás, 4,* 93–125.
- Szamborovszkyné Nagy I. (2005). A magyarországi gimnáziumi történelem tankönyvekről határon túli szemmel (megjegyzések és adalékok). *Történelempedagógiai füzetek, 18,* 107–126.


### *Hivatkozott dokumentumok*


- Nákáz Minyisztersztvá oszviti i náuki, mology ta szportu Ukrájini №409 vid 03.04.2012 Pro zatverdzsennya tyipovih navcsalynyih planiv zahalynooszvitnyih navcsalynsh zaklagyiv II. sztupenya, http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/curricula/.
- Nyilatkozat a Magyar Köztársaság és az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság együttműködésének elveiről a nemzeti kisebbségek jogainak biztosítása területén. Budapest, 1991. május 31. Kárpátalja, II. évfolyam 11. sz., 1991. június 14–15.
- Zakon Ukrajini „O goszudarsztvennoj pomoscsi szemjam sz gyetymi" ot 21.11.92 g. N 2811-XII.
- Zakon oszviti pro zahalynu szerednyu oszvitu N 1642-III, 06.04. 2000r., in. www.mon.gov.ua.
- Ukrajna oktatási miniszterének 607. számú 2007. július 13-án kelt rendelete az emelt szintű vizsgaközpontokban érettségik rendjéről. In www.mon.gov.ua.
- Ukrajna oktatási miniszterének 2008. május 26-án kelt 461. számú rendelete az ukrán nyelv oktatásának javításáról a 2008–2011-es időszakra vonatkozólag. In www.mon.gov.ua.

Pecsora Krisztina

# Az ukrán állam nyelvpolitikájának hatása a magyar közoktatásra Kárpátalján

**Absztrakt**
Kárpátalja etnikailag és kulturálisan is sokszínű, hiszen számtalan nemzetiség él egymás mellett. A magyar nemzetiségűek aránya a régióban 12,1%, de a magyaroknak csaknem a fele (46%) olyan településen él, ahol arányuk meghaladja a 80%-ot, 62%-uk pedig olyan településen, ahol a magyarok abszolút többséget alkotnak. Azokon a településeken, ahol a magyar domináns nyelv, a tanulóknak kizárólag intézményes körülmények között (iskolai oktatás során) van lehetőségük találkozni az államnyelvvel. Ennek ellenére a középiskola végére ugyanolyan szinten kell teljesíteniük ukrán nyelvből, mint azoknak a tanulóknak, akiknek az ukrán az anyanyelve. A kutatás célja bemutatni, hogy egy kisebbségi sikeres magyar anyanyelvű tanuló Kárpátalján megfelel-e az ukrán állam által támasztott követelményeknek második (ukrán) és idegen nyelv (angol) tanulása kapcsán.

## Bevezetés

Az a terület, amit ma Kárpátaljaként ismerünk, a 20. század elején vált politikailag egységes régióvá. Az elmúlt 150 évben számos államalakulat részét képezte, az aktuális államfordulatokkal változott az államnyelv, amelynek sorában fellelhető a magyar, a „csehszlovák" (cseh), az orosz és az ukrán (lásd függelék, 3. táblázat). A nyelvelsajátítás leggyakoribb módja mindig is az iskolai nyelvoktatás volt, amelyhez, ha hozzávesszük a gyakori államfordulatokat, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az éppen aktuális államnyelv oktatásából mindig voltak olyan generációk, akik kimaradtak (vö. Csernicskó 2012). Mindig a kisebbség járt a legrosszabbul, akinek a mindennapi érvényesülés érdekében kellett elsajátítani az adott állam nyelvét (vö. Черничко & Фединець 2014; Pecsora 2015a). Mindegyik hatalom az aszimmetrikus kétnyelvűség kialakítására törekedett, amelynek lényege, hogy a kisebbségben élők számára kötelező az államnyelv magas szintű elsajátítása, ezzel ellentétben a többségieknek nincs szükségük arra, hogy a velük együtt élő nemzetek nyelvét valamilyen szinten is elsajátítsák (Csernicskó 2010). Ukrajna függetlenné válásával az ország hivatalos államnyelve az ukrán lesz, azonban az ország többi részéhez hasonlóan Kárpátalján is egyre jobban

érződik a nemzeti kisebbségek identitásának megerősödése, hiszen mindegyik kisebbség, köztük a magyar is a saját kultúráját és nyelvét is szeretné minél szélesebb körben, több színtéren is érvényre juttatni. Az ukrán nyelvpolitika ragaszkodik ahhoz, hogy az ukrán nyelvnek privilegizált helyzete legyen az országban, állampolgárainak a társadalmi érvényesülés érdekében magas szinten kell beszélnie az államnyelvet. Az, hogy az ukrán kormány mennyire teszi lehetővé a kisebbségben élők számára a hatékony államnyelv tanulását az iskola falain belül, a továbbiakban kívánom bemutatni.

## Nyelvtanítás és iskola

Milyen esélyekkel indul manapság egy kisebbségi magyar tanuló Kárpátalján? A kérdés kapcsán megállapíthatjuk, hogy három lehetősége van: integráció, asszimiláció vagy szegregáció. Ahhoz, hogy egy kisebbségi magyar tanuló a mindennapokban érvényesülni tudjon, el kell sajátítania az államnyelvet a társadalmi integráció érdekében, az már más kérdés, hogy ez mennyire lesz sikeres, illetve milyen szintű nyelvtudásra tehet szert az iskolában. Az asszimiláció akkor következik be, ha a kisebbségi nyelvhasználók többségi iskolába járnak, amelynek eredményeképpen egynyelvűség alakul ki náluk a többség nyelvén. A szegregáció esetében a kisebbségi nyelvtanulók homogén osztályba járnak, az oktatás nyelve a kisebbségiek által használt nyelv, a többségi nyelvet nem, vagy pedig nagyon alacsony szinten oktatják. A szegregációs program révén tehát egynyelvűség jön létre a kisebbség nyelvén. A fentebb említett tényezők megléte, esetleg hiánya, mindig az aktuális kormány nyelv- és oktatáspolitikai döntésének eredménye.

### *Az államnyelv oktatásának helyzete a kárpátaljai magyar iskolákban*

A rendszerváltást követően az ország nem volt felkészülve az ukrán nyelv tanítására. Hiányoztak a megfelelő módszerek, tankönyvek, szótárak, célok. A korábbi kutatások arra is rámutatnak, hogy a kisebbségi iskolákban ukrán nyelvet tanító pedagógusokból is hiány van (Bárány 2015; Csernicskó et al. 2015). Az ukrán kormány a kisebbségi tanulóknak a mai napig nem biztosítja a megfelelő tankönyveket, illetve a programokat az államnyelv elsajátításához. Itt meg kell jegyeznünk, hogy az iskolai oktatás során az ukrán nyelv tanítása kapcsán kizárólag a minisztérium által elfogadott és ajánlott tankönyveket lehet használni az ukrán nyelv és irodalom órákon.

Az iskolai ukránnyelv-oktatásban Kárpátalján a nyelvtan tanítása áll a középpontban, annak ellenére, hogy a legtöbb magyar ajkú tanuló csakis intézményes formában találkozik először az államnyelvvel. Kárpátalja etnikailag és kulturális szempontból is igen színes régió (lásd függelék, 1. ábra), ahol a magyar nemzetiségűek aránya 12,1%, de a magyaroknak csaknem a fele (46%) olyan településen él, ahol arányuk meghaladja a 80%-ot, 62%-uk pedig olyan településen él, ahol abszolút többséget alkotnak (Molnár & Molnár D. 2005; 2010). Helytelen tehát abból kiindulni, hogy az iskolába induló tanulóknak már van bizonyos ukrán nyelvi kompetenciájuk, s hogy az iskolai

nyelvórákon kívül is van lehetőségük gyakorolni az államnyelvet, mert nagyon sok esetben a tanulóknak az ukrán nyelv gyakorlására kizárólag a tanórákon nyílik lehetőség (vö. Csernicskó 2012; 2015). Azt is elmondhatjuk, hogy az államnyelv oktatásának kapcsán mintegy huszonöt év elteltével is hiányoznak a megfelelő tanítási célok. Milyen szintet kell elérni az iskolából kikerülve egy magyar kisebbséginek? Bár nincs konkrétan megfogalmazva, tudjuk, hogy az iskolából kikerülve anyanyelvi szinten, a Közös Európai Referenciakeret alapján C1 vagy C2 (CEFR 2001) szinten kell teljesítenie egy kisebbségi nyelvtanulónak, hiszen ugyanolyan követelményeket támasztanak velük szemben is (lásd független tesztelés), mint azokkal a tanulókkal, akiknek anyanyelve az ukrán. 2008 óta a felsőoktatási intézménybe jelentkezők számára, 2015 óta viszont minden érettségiző számára kötelezővé tették az ukrán nyelv és irodalom vizsgát. Ehhez hozzá kell tennünk azt is, hogy 2015-től más vizsgafeladatot kaptak azok a diákok, akik ukrán nyelv és irodalom szakra jelentkeztek, mint azok, akik más szakirányú képzésen tervezték a továbbtanulást (LTI 2015). Az ukrán államnak törvényben rögzített kötelessége lenne, hogy biztosítsa a megfelelő feltételeket az államnyelv elsajátításához, de ennek sajnos nem tesz eleget.

***Az idegennyelv-oktatás a kárpátaljai magyar iskolákban***

Az idegen nyelvek tanítása kapcsán a Szovjetunió széthullása után egy évtizedig az ukrajnai kiadású tankönyvek a nyelvtani-fordító módszer elvei alapján épültek fel, a későbbi kiadásúak a kommunikatív nyelvtanítási irányt célozták meg. A minisztérium rendeletileg szabályozza azoknak a tankönyveknek a használatát, amelyekből oktatni lehet, olyan könyveket lehet használni, amelyekben fel van tüntetve: „Рекомендовано Міністерство Освіти та Науки України", vagyis Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által ajánlott.

Divatos manapság azt hangoztatni, hogy a kommunikatív módszert alkalmazzuk a nyelvtanítás során, de mit is takar ez valójában, azt, hogy csupán a beszédre összpontosítunk? Sokkal összetettebb dologról van szó. A kommunikatív kompetencia négykomponensű modell, Canale and Swain (1980) felosztása szerint a következő lényeges részek alkotják. 1. A nyelvi kompetencia, kommunikatív kompetencia, e komponense szerint az a személy rendelkezik megfelelő szinten e nyelvi készséggel, aki nyelvileg pontos és korrekt mondatokat hoz létre (accuracy), és azokat megfelelő sebességgel ki is ejti (fluency). 2. Szociolingvisztikai kompetencia, az a személy tekinthető kompetensnek ebből a szempontból, aki az anyanyelvűek számára is adott társadalmi helyzetben elfogadható (appropriacy), nyelvileg jól megformált mondatokat (acceptabilty) tud létrehozni. 3. A szövegalkotói kompetencia két lényeges eleme a szövegkohézió (cohesion), a grammatikai, logikai, lexikai eszközök és a koherencia (coherence), amely az egész szöveg értelmességére vonatkozik. Ez utóbbi többnyire szituációfüggő. 4. Stratégiai kompetencia, vagyis az elkerülési technikák, amelyek arra szolgálnak, hogy a beszélő a fent említett három komponens terén leplezni próbálja a hiányosságait. Mondatok be nem fejezése, új kezdése (el nem követett hiba vagy rejtett hiba

covert error), új szavak alkotása, saját nyelvének a szavait próbálja meghonosítani idegen kiejtéssel (vö. Bárdos 2005).

Annak ellenére, hogy Ukrajnában a kommunikatív nyelvtanítási módszer az elterjedt (vö. Kovalenko ed. 2010) és Ukrajna Oktatási Minisztériuma által ajánlott angol tankönyvsorozat is (Карпюк 2009; 2010), amelyet a kárpátaljai magyar iskolákban használnak, e módszer mentén épül fel, problémák vannak a tankönyvvel és a programmal. Míg a tankönyvsorozat részein belül érvényesül a fokozatosság elve, a könnyebb gyakorlatoktól haladunk a nehezebbek felé, addig a fokozatosság elve nem jelenik meg a sorozat részei között. Míg a nyelvtan magasabb szinteken újra megjelenik, addig a progresszivitás hiányzik a kiejtés, a szókincs, a nyelvhasználat és a témakörök területéről (Pecsora 2015c). További problémát vet fel az is, hogy a tankönyveket kipróbálták ugyan iskolai körülmények között, de eleve olyan iskolában (спеціолізовані школі), ahol a tanulók magas óraszámban tanulják az idegen nyelvet (Pecsora 2015b). A kutatások rámutattak, hogy a minisztériumnak érdemes lenne talán ezeket a szempontokat is figyelembe venni a rendeletek meghozása esetén. Az empirikus tapasztalatok szerint a tankönyvíróknak nem lenne szabad elfelejteniük, legyen bármilyen érdekes és változatos a tankönyvük, hogy a „lineáris és ciklikus" (vö. Bárdos 2000: 65) jellegű tanítási stílust ötvözni kellene, mert ez biztosítja tanár és tanuló számára a sikerességet, növeli a bevésést és a stabilitást, sőt mi több, biztosítja az egyenletes előrehaladását is. 2001 előtt a tanulók az 5. osztálytól (10 éves kortól) kezdték el az idegen nyelv tanulását az iskolában. Az oktatási minisztérium rendelete alapján a 2001–2002-es tanévben kísérleti jelleggel Kárpátalján néhány iskolában bevezetik az alsó tagozat második osztályától az idegennyelv-tanítást, amelyet a következő tanévben már kötelezővé tettek. A 2005–2006-os tanévtől bevezetik a második idegen nyelvet az általános és középiskolákban, ez a rendelet azonban nem érintette a kárpátaljai magyar iskolákat, „mivel a területi tanügyi osztály meglátása szerint ez már a harmadik idegen nyelv lenne az angol/német/francia, illetve az ukrán mellett, és négy nyelv oktatására (a negyedik a magyar) nincs elegendő órakeret" (Huszti 2015: 72).

Előírások szabályozzák azt is, milyen szintet kell elérnie a tanulóknak idegen nyelvből az iskolai tanulmányuk során. Az elemi iskola végére (4. osztály) A1+, az általános iskola (9. osztály) A2+, míg középiskolai szinten (10–11. osztály) B1+ (Kovalenko 2010). Érdekes azonban megfigyelni, hogy mind az államnyelv oktatására, mind az idegen nyelv oktatására szánt óraszámok különböznek az ukrán és a magyar tannyelvű intézményekben Kárpátalján. Az ukrán tannyelvű iskolába járó tanulók jóval magasabb óraszámban tanulják ezeket a tárgyakat, mint a kisebbségi (magyar) tannyelvű intézménybe járó társaik (vö. Csernicskó et al. 2015: 195–197).

## A kutatás bemutatása

Mindezen tényeket figyelembe véve érdemes megvizsgálni, milyen szinten teljesít egy kárpátaljai magyar tanuló anyanyelvén, az államnyelven és idegen nyelven (angol).

Mindezt egy konkrét esettanulmányon keresztül szeretném bemutatni. A tanulóról, a későbbiekben Laura, azt kell tudni, hogy egy többségben magyarok által lakott településről származik, szülei, hozzátartozói magyar anyanyelvűek, a családban és környezetében is kizárólag a magyar nyelv használatos, az államnyelvvel és az angol nyelvvel az iskolai tanulmányai során találkozott. 16 éves, jövőre érettségizik, mégis rá esett a választásom, mert számos tantárgyi vetélkedőn ér el kiemelkedő eredményeket magyar, ukrán és angol nyelvből is.

***Kutatási kérdések***

Milyen szinten teljesít anyanyelvén, második és idegen nyelven egy egynyelvű (többségben magyar) környezetben élő tanuló?

Motivált-e a második és az angol nyelv tanulásában az alanyom? Milyen motivációról beszélünk az esetében?

Milyen szinten képes megtanulni egy egynyelvű környezetben élő nyelvtanuló az államnyelvet, aki csak az iskolai oktatás során találkozott vele?

Befolyásolja-e, ha igen, milyen mértékben, az egyén nyelvtudásának fejlettsége az iskolai teljesítményt?

***Hipotézisek***

Az anyanyelvi szint fejlettsége összefüggésben van a második és az idegen nyelvi teljesítménnyel.

A nyelvi fejlettség összefügg az iskolai teljesítménnyel.

Lényeges különbségek vannak az ukrán kormány államnyelvre irányuló elvárásai és egy kisebbségi magyar környezetben élő nyelvtanuló ukrán nyelvi fejlettségének a szintje között.

***A kutatás módszerei***

A kutatás 2015. február 29. és 2015. március 3. között zajlott az alany szülőfalujában, a következő lépésekből állt: kérdőív, Európai nyelvi portfólió nyelvi teljesítmény részének kitöltése, mérés (szövegértési feladatok anyanyelven, második és idegen nyelven: olvasott szöveg értése, közvetítés idegen nyelvről magyarra, irányított fogalmazás).

A kérdőív általános szociológiai kérdésekre, nyelvhasználattal kapcsolatos információkra, továbbá a második (ukrán) és idegen nyelvtanulási motivációra fókuszált. Az Európai nyelvi portfólió nyelvi teljesítmény részének a kitöltése az elvárt nyelvi szinteknek megfelelően történt angolból B1, ukránból C1 szinten, a tanulónak olyan készségekkel kapcsolatban kellett önértékelést végeznie, mint beszédértés, szövegértés, beszéd (dialógus, illetve monológ esetén) és végezetül az íráskészség kapcsán.

A mérés részben szövegértési feladatokat kellett elvégezni az anyanyelven, amelynek feladatai a PISA-felmérés szövegértés-feladataiból kerültek kiválogatásra. A tanulónak három szövegtípussal volt dolga a teszt során: egy elbeszélő (szépirodalmi), egy ismeretterjesztő és egy tájékoztató jellegű szöveggel.

A második és idegen nyelven három-három feladatot kellett elvégeznie a tanulónak: olvasott szöveg értése (szöveg célnyelven, kérdések, illetve válaszok magyar nyelven), közvetítés idegen nyelvről magyarra (a szöveg célnyelven, az összefoglalás vagy a fordítás magyar nyelven), irányított fogalmazás, mindezt az elvárt nyelvi szinteknek megfelelően, ukrán nyelvből C1, angol nyelvből B1 szinteken. A feladatok az Origó nyelvvizsga feladataiból kerültek kiválogatásra azon okból kifolyólag, mert ez az a nyelvvizsga, ahol ukrán nyelvből is lehet államilag elismert akkreditált vizsgát tenni. A feladatlapok három különböző napon kerültek megírásra, az időtartam mindegyik teszt esetén 60 perc volt. A tanuló egyik feladattal sem találkozott korábban.

*Eredmények és értelmezésük*

A kérdőív elemzése alapján elmondhatjuk, hogy Laura az anyanyelvén kívül (magyar) két nyelven beszél: ukránul és angolul. Mindkettőt az iskolában tanulta, az ukránt tíz éve, vagyis az elemi iskola első osztályától, az angolt pedig kilenc éve. Különórákra egyik nyelvből sem jár. Szülei az ukránban tudnak segíteni, ez a házi feladatok ellenőrzésére és az iskolai fogalmazások kijavítására irányul. Édesanyja és édesapja is magyar anyanyelvű, de az államnyelvet nagyon jól beszélik. Laura édesanyja magyar nyelven végezte általános és középiskolai tanulmányait, szakiskolai tanulmányait pedig ukrán nyelven (ez egy viszonylag gyakori jelenség Kárpátalján). Édesapja ukrán tannyelvű intézménybe járt, szakiskolai tanulmányait is ukrán nyelven végezte. Magyarul írni és olvasni autodidakta módon tanult. Az angol nyelvvel Laura jól boldogul, az elvárt követelményeknek megfelelően képes nagyon jól teljesíteni a feladatait. A tanuláson kívül is használja az angol és az ukrán nyelvet is, naponta ír ismerőseinek angol és magyar nyelven, gyakran néz angol nyelvű filmeket, verseket, regényeket olvas ukrán nyelven eredetiben, naponta követi a világ eseményeit a magyar és ukrán nyelvű hírműsorokon keresztül, továbbá nagyon gyakran néz ismeretterjesztő vagy dokumentumfilmet magyar és ukrán nyelven. Iskolai tanulmányai során jeles érdemjegyre teljesít mind a reál-, mind a humán jellegű tantárgyakból. Az iskola befejezését követően Magyarországon bölcsészettudományi szakirányban szeretne továbbtanulni az állam- és jogtudományi karon. Mind az angol, mind az ukrán nyelv tanulásával kapcsolatban motivált, bár ez a motiváció mindkét nyelv részéről inkább külső, instrumentális jellegű, vagyis a nyelvet mint eszközt akarja használni céljai elérése érdekében. Családja, hozzátartozói teljes mértékben támogatják a második (ukrán) és az idegen nyelv tanulásában egyaránt. Annak ellenére, hogy sem az angol, sem az ukrán nem tartozik kedvenc iskolai tárgyai közé, hajlandó komoly erőfeszítéseket tenni azért, hogy sikeresen elsajátítsa mindkét nyelvet, mert a mindennapi boldoguláshoz, illetve jövőbeli terveihez fontosnak tartja ezek magas szintű ismeretét.

Kitöltésre került az Európai nyelvi portfólió nyelvi teljesítmény része, amelynek eredményeit az alábbi táblázatban foglalom össze:

**1. táblázat.** Nyelvi teljesítmény második (ukrán) és idegen nyelven önbevallás alapján

| Nyelvek, szintek | Beszédértés | Szövegértés | Beszéd | | Írás |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Monológ | Dialóg | |
| Ukrán (C1) | elég jó | elég jó | elég jó | fejlesztésre szorul | néhol fejlesztésre szorul |
| Angol (B1) | elég jó | elég jó | elég jó | átlagosan elég jó | elég jó |

Az ukrán nyelvvel kapcsolatban Laurának nehezebben megy a nyelvjárás, vagy az akcentussal folytatott beszélgetések megértése, ami érthető, hiszen az iskolában a standard nyelvet tanulják. Szövegértés terén mind az angol, mind az ukrán nyelven jól teljesít, úgy véli, nehézségei akadnak a kommunikáció során ukrán nyelven, ha számára ismeretlen témákról folyó vitákban kell állást foglalnia, illetve érvelni és ellenvélemény esetén az ellenérveit megindokolni. Angol nyelven önbevallás alapján a legtöbb beszédszituációban megállja a helyét, felkészülés nélkül is képes olyan témákról beszélni, amelyekben jártas, továbbá jól teljesít összefüggő beszéd esetén is. Ukrán nyelven összefüggő beszéd esetén nehézségekbe ütközik, ha számára ismeretlen témákról kell nyilatkoznia. Ezt a későbbiekben még fejleszteni szeretné. Az írás kapcsán angol nyelven képes összefüggő szövegeket, magánleveleket írni, amelyben beszámol tapasztalatairól és benyomásairól. Ukrán nyelven önbevallás alapján elég jól tudja magát kifejezni írásban, képes irodalmi szövegeket elemezni, szakszövegek tartalmát írásban jól összefoglalni, fejleszteni szeretné azt a képességét, hogy stílusszerűen megformált szövegeket alkosson összetettebb témákról.

Az anyanyelvi feladatok elvégzésére 60 perc állt a rendelkezésére, Laura 45 perc alatt végzett a magyar szövegértési teszttel. A feladatok között szerepelt igaz-hamis állítás, nyitott kérdés, feleletválasztás, időrendi sorrendbe kellett tenni az eseményeket, illetve értelmező jellegű feladat (például, értelmezd a szöveg utolsó mondatát az olvasottak alapján). A teszten elért eredménye 100% volt. Hibátlanul végzett el minden feladatot.

Az ukrán és angol feladatlapokat a tanuló más-más napon töltötte ki. Azt még hozzá kell tennem, hogy mind a kérdőívre, mind a feladatokra a tanítás után, délután került sor. Mind az ukrán, mind az angol tesztre egy-egy óra állt a tanuló rendelkezésére. Szótár használata megengedett volt, akárcsak a nyelvvizsgákon. Az ukrán tesztre adott időt a tanuló kihasználta, az angol teszt feladatait 40 perc alatt oldotta meg. A feladatok javítását az Origó nyelvvizsga megoldási javaslata alapján végeztem, az eredmények megbízhatósága érdekében minden feladatot kétszer javítottam (intrarater reliability). Ukrán nyelvből az irányított fogalmazás ellenőrzésére, a nyelvtani helyesség pontozására egy ukrán szakos tanár kollégát kértem fel, ez a javítás is kétszer történt meg. Az ukrán és angol feladatok eredményei a két javítás átlagából a következők lettek:

**2. táblázat.** Nyelvi teljesítmény második (ukrán) és idegen nyelven a tesztek alapján

| Nyelvek, szintek | Közvetítés idegen nyelvről magyarra | | Irányított fogalmazás | | Olvasott szöveg értése | | A tanuló által elért összpontszám |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Maximum pontszám | A tanuló által elért pontszám | Maximum pontszám | A tanuló által elért pontszám | Maximum pontszám | A tanuló által elért pontszám | |
| Ukrán, C1 | 30 | 19,5 | 20 | 10 | 20 | 15,5 | 45 |
| Elért eredmények százalékban | | 65 | | 50 | | 77,5 | 64 |
| Angol, B1 | 20 | 18 | 20 | 10 | 20 | 16 | 44 |
| Elért eredmények százalékban | | 90 | | 50 | | 80 | 73 |

A tesztek alapján azt mondhatjuk el, hogy a tanuló sikeresen teljesítette a feladatokat mindkét nyelven. Magyarországon az államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzéséhez az Origó nyelvvizsgáknál összességében véve 60%-os teljesítmény szükséges. A másik feltétele a sikeres nyelvvizsgának a 40% küszöb, amely arra vonatkozik, hogy valamennyi vizsgarészt legalább ilyen szinten kell teljesíteni.[1] A legmagasabb pontszámot Laura angol nyelvből a közvetítési feladatra kapta, ukrán nyelvből viszont a szövegértésre. A közvetítési feladat esetén ukránból le kellett fordítania egy szöveget magyarra, angolból viszont össze kellett foglalnia egy levél alapján megadott vázlatpontok szerint a legfontosabb információkat. Az ukránról magyar nyelvre történő fordításnál meg kell jegyeznünk, hogy nagyon sok esetben a szó szerinti fordítás kerül előtérbe, bár a mondatok értelme nem változik, a mondatszerkesztés sokszor magyartalan. Amennyiben ezt a mondatszerkesztést összevetjük az olvasott szöveg értésére adott válaszokkal (angol és ukrán nyelvből is), azt láthatjuk, hogy ezekre már nem jellemző a fentebb említett magyartalan mondatszerkesztés. Az irányított fogalmazásnál ukrán nyelven (C1) két-két témából lehetett választani. A feladat a következő volt: „Írja le gondolatait idegen nyelven az egyik témáról úgy, hogy minden irányítási szempontra térjen ki!" Az irányítási szempontok sorrendjét nem kell betartani, a lényeg, hogy a tanuló összefüggő szöveget alkosson. Amennyiben a levélírásra esik a választása, úgy abban az esetben kötelező a formai előírások betartása, mint például a dátum, megszólítás, üdvözlő formula, aláírás. Az irányított fogalmazás értékelésénél az alábbi négy szempontot vettem figyelembe: formai előírások (maximum 5 pont), mennyire kommunikatív (maximum 5 pont), nyelvhelyesség (maximum 5 pont), tartalom, amely figyelembe veszi az irányítási szempontokat (maximum 5 pont). Ukrán nyelvből a tanuló a levélírást választotta, angol nyelvből viszont nem volt választási lehetősége, az íráskészség mérésére fiktív levelet kellett írnia.

[1] http://www.nyak.hu/nyat/40percent.asp.

Az ukrán nyelven írott levélből hiányoztak a formai követelmények (nem volt üdvözlő formula, elköszönés, dátum, hagyományos levélkezdő mondat), a tanuló elbeszélésként írta meg a levelet („Одного разу моя подрушка розповідала мені…"), nem várt visszacsatolást. Ami még gondot okozott a levél értékelésénél, az a nyelvtan volt. A magyar nyelvben nincsenek nemek, az ukrán nyelvben viszont vannak, és a ragozást ehhez kell igazítani. A ragozás az, ami gondot jelent a magyar anyanyelvűeknek a szláv nyelvek tanulása során (vö. Zelei 2000: 16–17). Összességében tekintve jól teljesítette Laura a feladatot, a levél, amely inkább elbeszélésre emlékeztetett, nagyon érdekes és olvasmányos volt.

A tanuló angol nyelven írott levelében már használta a hagyományos levélírási formulákat, betartotta az irányítási szempontokat, de némely esetben nem volt elég informatív (például meg kellett írni a barátjának, hogy a jövő hónapban Londonba látogat, a látogatás tervezett időpontját, amire az alany azt írta, egész nyáron esedékes a látogatása). Ezenkívül a szavak helyesírásánál fordultak elő még kisebb elírások.

Összességében véve azt mondhatjuk el, hogy mind a részfeladatok esetében, mind az összesített teszten jó eredményeket ért el az alany, de itt meg kell jegyeznünk, hogy egy sikeres, célorientált, motivált tanulóról van szó. Jövőre érettségizik, tehát még van ideje kijavítani a hibáit (ragozás ukrán nyelvből), és amennyiben olyan környezetbe kerül, ahol a körülötte élő emberek magas szinten beszélik az államnyelvet, esetleg ukrán anyanyelvűek, úgy lehetősége lesz a további fejlődésre. Átlagban elmondható, hogy teljesíti az előírásokat mindkét nyelvből. Az eredményeket összevetve a kitöltött Európai nyelvi portfólió nyelvi teljesítmény részével megállapíthatjuk, hogy a második nyelven (ukrán) és idegen nyelven (angol) az íráskészség fejlesztésre szorul. A jelen példa esetében igazolást nyertek az alábbi hipotézisek, miszerint az anyanyelvi szint fejlettsége összefüggésben van a második és az idegen nyelvi teljesítménnyel, illetve a nyelvi fejlettség összefügg az iskolai teljesítménnyel. Azt a hipotézisemet, miszerint lényeges különbségek vannak az ukrán kormány államnyelvre irányuló elvárásai és egy kisebbségi magyar környezetben élő nyelvtanuló ukrán nyelvi fejlettségének a szintje között, az alábbi eset nem igazolta. Annak ellenére, hogy az alany kisebbségi, többnyire magyarok lakta környezetben él, az ukrán nyelvet az iskola falain belül tanulta meg, a teszt eredményei alapján (közvetítés, olvasott szöveg értése) nagyon jónak mondható (elérte a C1 szintet). Az íráskészség fejlesztésén azonban úgy angol, mint ukrán nyelvből még javítani kell. Természetesen nagyobb adat szükséges ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket vonhassunk le.

## Összefoglalás

A kutatások szerint az államnyelv elsajátítása nem jár a kisebbségben élők nemzeti identitásának, anyanyelvének feladásával, és a gyermekek többségi iskolába íratásával, hanem lehetséges egyfajta hozzáadó kétnyelvűség kialakítására törekedni, amely lehetővé teszi a társadalmi integrációt. Természetesen ebben a többségi államnak is

segítenie kell. Jelen tanulmányban azt vizsgáltam, milyen szinten képes elsajátítani egy magyarlakta településen élő tanuló az államnyelvet és az angolt iskolai körülmények között úgy, hogy korábban intézményes formában nem találkozott vele, szülei, hozzátartozói magyar anyanyelvűek, és az egymás közötti érintkezés nyelve is a magyar. A kutatás alapján elmondható, hogy a tanuló a grammatikaközpontú tanítás ellenére nagyon jó eredményeket ért el a teszten, nyilván ebben olyan tényezők is közrejátszanak, mint a motiváció, a nyelvek használata az órai foglalkozásokon kívül (például filmnézés, internetezés, olvasás), továbbá nem hagyható figyelmen kívül a tanári munka sem. Amennyiben az ukrán kormánynak is érdeke lenne a kisebbség társadalmi integrációja, úgy figyelembe venné, hogy más módszerekkel kellene tanítani az államnyelvet a kisebbségi nyelvtanulóknak. Sajnálatos tényként kell megállapítani azt, hogy eddig az állam részéről nem történtek ilyen jellegű törekvések, hiszen a jelenlegi ukrán nyelvpolitika az egynyelvűség kialakítását szeretné elérni a többségi nyelven. Hiába telt el mintegy huszonöt év, az államnyelv oktatása a kisebbségi nyelvtanulók számára nem sokat változott. Ez abból a korábbról örökölt oktatáspolitikai felfogásból indul ki, hogy könnyebb egy olyan nemzetet irányítani, amelyik a saját hangját sem képes hallattatni. A nyelvoktatásra vonatkozó kutatási eredmények tükrében egyértelmű, hogy az ukrán kormánynak nem célja a kisebbségiek valódi társadalmi integrációja, társadalmi mobilitásának elősegítése, miközben nemzeti identitásukat, anyanyelvüket megőrzik, ezzel szemben az oktatáspolitika a szegregáció vagy asszimiláció válaszútja elé állítja őket. Az asszimilációs oktatáspolitika érdekében áll az, ha a magyar kisebbség intézményes keretek között nem sajátítja el az államnyelvet, a kormány ezzel is arra ösztönzi a szülőket, hogy gyermekük csak akkor boldogulhat, és akkor sajátíthatja el az államnyelvet, ha többségi iskolába kerül. Ehhez viszont fel kell adnia anyanyelvét és kultúráját.

## Hivatkozott irodalom


- Bárány E. (2015). Methodological Questions of the Acquisition of Ukrainian as a Second Language (USL) in Transcarpathian Hungarian Schools: Problems and Solutions. In Huszti I. & Lechner I. (szerk.): *Modern Trends in Foreign Language Teaching and Applied Linguistics.* Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Bárdos J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet.* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1,* 1–47.
- Council of Europe (2001). Common *European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge, Cambridge University Press.
- Csernicskó I. (2010). *A nyelvek státusa a különböző korszakokban*. In Fedinec Cs. &

Vehes M. (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009 történelem, politika, kultúra*. Argumentum, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete.
- Csernicskó I. (2012). *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv.* Ungvár, PoliPrint Kiadó.
- Csernicskó I. (2015). The Problems of Teaching Ukrainian as a State Language in Transcarpathia. In Huszti I. & Lechner I. (eds.): *Modern Trends in Foreign Language Teaching and Applied Linguistics.* Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Csernicskó I., Huszti I. & Bárány E. (2015). Kisebbségi kétnyelvűség és integráció: biztos, hogy a két(tan)nyelvű oktatás a megoldás? In Kozmács I. (szerk.) (2015): *Kétnyelvűségi szöveggyűjtemény – Oktatási segédlet*. Nyitra, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Csernicskó I. & Melynik Sz. (2010). A kárpátaljai nyelvi helyzet sajátosságai és nyelvpolitikai kérdései. In Fedinec Cs. & Vehes M. (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009 történelem, politika, kultúra.* Argumentum, MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete.
- Черничко С. & Фединець Ч. (2014). Наш *Місцевий Вавилон. Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині XX століття (до 1944 року).* Ужгород, Ліра.
- Huszti I. (2015). A kárpátaljai nyelvpedagógia tíz éve az empíria jegyében – Az idegen nyelvek oktatása körén történt változások, különös tekintettel az angolra. *Limes, 2,* 71–91.
- Карпюк О. (2009). Англійська мова (Підручник для *5*-го класу загальноосвітніх навчальних закладів) *[English for Form 5 (pupil's book)]*. Тернопіль, Лібра Терра.
- Карпюк О. (2010). Англійська мова (Підручник для *6*-го класу загальноосвітніх навчальних закладів) *[English for Form 6 (pupil's book)]*. Тернопіль, Лібра Терра.
- Kovalenko O. (ed.) (2010). *Country report Ukraine.* Kyiv, Ministry of Education and Science of Ukraine.
- Molnár D. I. (2013). *A hatalomváltások hatása Kárpátalja népességszámának alakulására 1869-től napjainkig.* Egyetemi doktori (PhD-) értekezés. Debrecen, Földtudományok Doktori Iskola.
- Molnár J. & Molnár D. I. (2005). *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében.* Beregszász, KMPSZ Tankönyv- és Taneszköztanácsa.
- Molnár J. & Molnár D. I. (2010). A kárpátaljai magyarság népességföldrajzi viszonyai. In Csernicskó István (szerk.): *Megtart a szó – Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.* Budapest–Beregszász, MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet.
- Pecsora K. (2015a). A magyar oktatás és nyelvpolitika helyzete Kárpátalján Csehszlovákia fennhatósága alatt. In Bárdos J. (szerk.): *Nyelvpedagógia: 2015 – Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata.* Eger, Líceum Kiadó.
- Pecsora K. (2015b). Tankönyvi problémák Ukrajnában – A hivatalos angoltankönyv-sorozat buktatói. In Zimányi Á. (szerk.): *A tudományoktól a művészetekig –*

*Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból.* Eger, Líceum Kiadó.
- Pecsora K. (2015c). Coursebooks are needed much more by the pupils than by the teachers. In Huszti I. & Lechner I. (eds.): *Modern Trends in Foreign Language Teaching and Applied Linguistics.* Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Zelei M. (2000). *A kettézárt falu.* Budapest, Ister Kiadó.

*Hivatkozott dokumentumok*

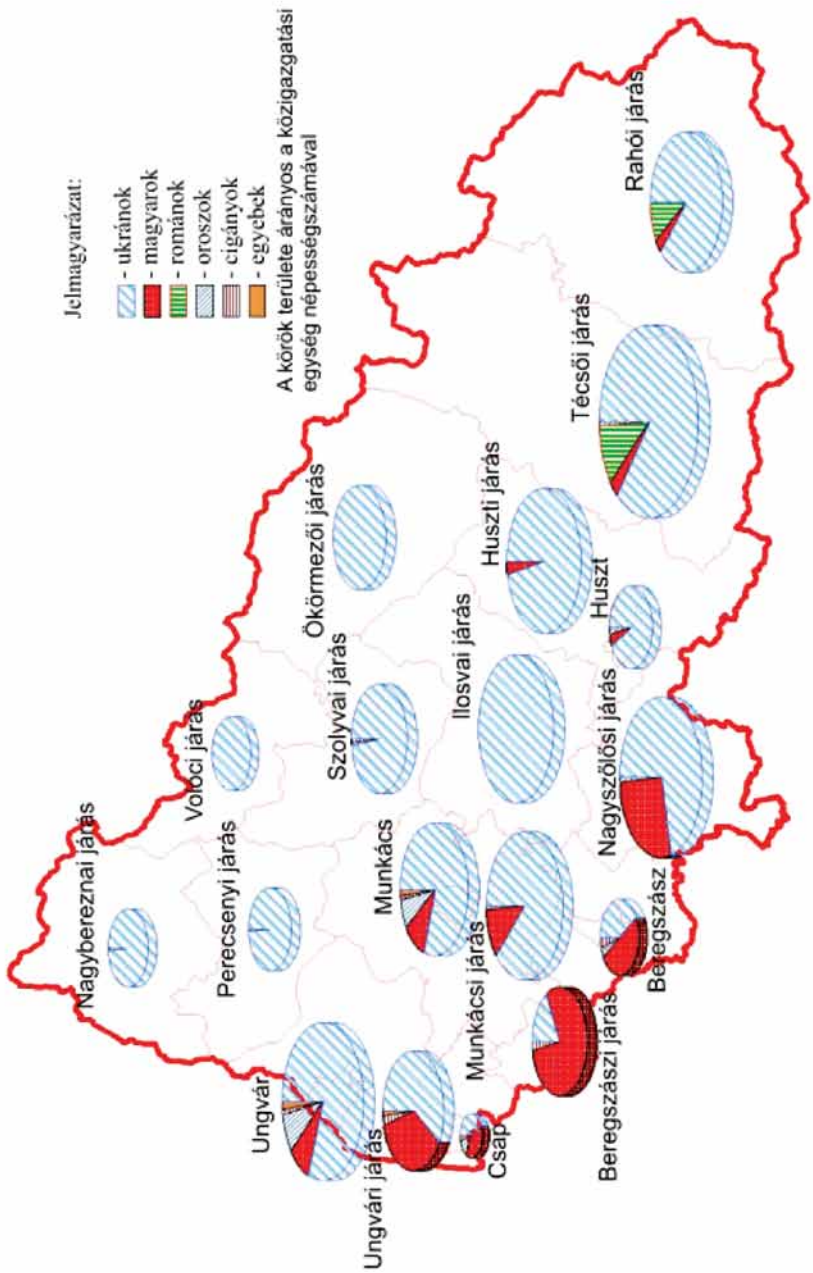
- http://www.kmf.uz.ua/hun114/index.php/component/content/article/48-frisshirek/2071-a-2015-oes-erettsegifelveteli-eredmenyekrl-a-tanev-koezepen-bevezetett-ujeljarasi-rendszer-fueggvenyeben.html. Utolsó látogatás: 2016. 03. 04.
- LTI (2015). *A 2015-ös érettségi/felvételi eredményekről a tanév közepén bevezetett új eljárási rendszer függvényében.*
- Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ: A 40%-os teljesítési minimum meghatározásának módja integrált készségmérésénél. http://www.nyak.hu/nyat/40percent.asp.

## Függelék

**3. táblázat.** Kárpátalján kötelezően oktatott nyelvek a 20. század első felében

| Állami hovatartozás | Időszak | Államnyelvként kötelezően oktatott nyelv | Regionális, hivatalos nyelv | Idegen nyelvként oktatott nyelvek a magyar iskolákban |
|---|---|---|---|---|
| Osztrák–Magyar Monarchia | 1867–1918 | magyar | – | latin, német |
| Magyar Népköztársaság és Magyar Tanácsköztársaság | 1918–1919 | magyar | – | latin, német |
| Csehszlovákia | 1919–1933-ig | csehszlovák | ruszin | latin, német |
| | 1933–1939-ig | csehszlovák | ruszin | latin |
| Kárpáti Ukrajna | 1939. 03. 14–15. | ukrán | – | latin |
| Magyar Királyság | 1939–1944 | magyar | magyar orosz (ruszin/ukrán) | latin |
| Kárpátontúli Ukrajna | 1944. 11. 26.– 1946. 01. 22. | orosz, ukrán (de jure nem rögzített státus) | – | latin |
| Szovjetunió | 1946–1991 | orosz (de jure nem rögzített státus) | ukrán (de jure nem rögzített státus) | angol, német, francia |
| Ukrajna | 1991-től | ukrán (az 1989-es nyelvtörvény rögzíti ezt a státust) | – | angol, német, francia |

*Saját szerkesztés, forrás: Csernicskó 2012: 50–51; 96.*




**1. ábra.** A népesség nemzetiségi összetétele Kárpátalján közigazgatási egységként a 2001-es népszámlálás alapján.
*Forrás: Molnár D. 2013: 97*

Morvai Tünde

# Középpontban a közép-kelet-szlovákiai magyar tanítási nyelvű középfokú intézmények végzős diákjai

**Absztrakt**
Az írás a közép-kelet-szlovákiai magyar tannyelvű középiskolások körében végzett szociológiai felmérés eredményeit mutatja be. A kutatás a végzős középiskolások továbbtanulási szándékainak feltérképezésére összpontosított, figyelembe véve a régióspecifikus hatásokat. Emellett a pályaválasztási tanácsadókkal készített interjúk alapján mutatja be a diákok továbbtanulási lehetőségeivel kapcsolatos tájékozódási szokásokat. Összességében elmondható, hogy Közép-Kelet-Szlovákiában Kassa és Eperjes regionális felsőoktatási térként viselkedik, a diákok számára a lakóhelyükhöz közeli felsőoktatási intézmények a legvonzóbbak. A pályaválasztást érintő kérdésekről a diákok alapvetően önállóan döntenek, tájékozódva főként a virtuális térben, de élve az egyetemek által tartott nyílt napok adta személyes információszerzési lehetőségekkel.

## Bevezető

Az ezredforduló óta a szlovákiai magyar tannyelvű felsőoktatás képzési kínálata jelentős mértékben bővült. Nyitrán a magyar nyelvű tanító- és tanárképzést biztosító – több mint ötvenéves fennállása óta – változó elnevezésű intézmény 2003-ban karrá alakult, Közép-európai Tanulmányok Kara (a továbbiakban: KETK) néven. A régi-új intézmény a pedagógusképzés mellett új tanulmányi programokkal indult, melynek köszönhetően a szlovákiai magyar felsőoktatás döntően pedagógusképzésre koncentráló szakkínálata szélesedett. Szinte egy időben a KETK megalakulásával megnyílt az első szlovákiai magyar nyelvű egyetem, a Selye János Egyetem (a továbbiakban: SJE). A SJE Teológiai, Gazdaságtudományi és Tanárképző Kara közül az utóbbi által elindított szakokkal a szlovákiai magyar felsőoktatási piacon jelenlévő szakok kínálatának egy része megduplázódott. A 2012/2013-as tanévtől megkezdte működését az Eperjesi Egyetem Magyar Nyelvi és Irodalmi Intézete azzal a nem titkolt szándékkal, hogy Kassa és Eperjes megye magyar nyelv és irodalom szakon továbbtanulni vágyó diákjai számára alternatívát mutasson a lakóhelyükhöz közel lévő egyetemet előnyben részesítő leendő hallgatóinak. Az elmúlt tíz év felsőoktatási kínálatának bővülése párosult némileg a keresleti oldal, vagyis a hallgatók számának növekedésével, azonban

ez a növekedés a demográfiai mutatók előrejelzése szerint nem tartható fenn. A felsőoktatási intézmények között tehát verseny folyik a hallgatókért. A szlovákiai magyar felsőoktatási intézmények azon túl, hogy egymás konkurenciái, az országon belül a szlovákiai szlovák intézményekkel is fel kell venni a versenyt, az ország határain túl a közvetlen szomszédos országok közül a magyarországi és csehországi intézmények jelentik a legnagyobb versenytársat. A bemutatásra kerülő empirikus kutatás adatfelvétele 2013 májusában a KETK megbízásából készült a közép- és kelet-szlovákiai magyar tannyelvű végzős középiskolások felsőoktatási piaci igényének feltérképezése céljából, a figyelem középpontjába állítva a globális, valamint a kisebbségi létből eredő és a régióspecifikus pályaválasztást befolyásoló tényezőket.

Alapvető hipotézisünket arra alapoztuk, hogy a vizsgált populáció továbbtanulási aspirációját több tényező befolyásolja. Bourdieu társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséről szóló nézetét, a szülők iskolai végzettségének mint kulturális tőkének a hatását vizsgáljuk (Bourdieu 1978). A pályaválasztásra ható globális szintű tétel ellenőrzésén túl feltételezzük, hogy a szlovákiai magyarok államnyelv ismeretének szintje befolyásolja a diákok középiskola befejezését követő életútját, a gyengébb szlovák nyelvismeret magyarországi intézmények felé terel.

## A kutatás módszertana

A kutatás két részből állt, kvantitatív része a végzős diákok papíralapú kérdőíves vizsgálata volt, a kvalitatív részét a középiskolák pályázati tanácsadói körében végzett félig strukturált vázlat alapján készült interjúk képezték. A kérdőíves felmérés során a teljes körű lekérdezésre törekedtünk a régió 20 állami középiskolájában, összesen 403 diák körében, végül 18 állami és 1 magán-középiskola 322 diákja töltötte ki a kérdőívet. A 10 oldalból álló kérdőív tematikus blokkokat tartalmazott; az első blokkban az általános szociodemográfiai háttérre vonatkozó adatokra kérdeztünk rá (életkor, születési hely, lakhely, szülők iskolai végzettsége, munkahelye, illetve munkavégzésének helyszíne, testvérek száma); a második kérdéskör egy része a középiskolai tanulmányokat érintette, másik része pedig a továbbtanulásra vonatkozott (helyszín, szak, motiváció, oktatás nyelve, a választást befolyásoló tényezők); a következő kérdéssor a diákok nyelvhasználati szokásaira és nyelvismereti szintjére irányult; az utolsó témakör a jövőtervekre, munkavállalásra, a migrációs hajlandóság szintjére és a lokális problémákkal kapcsolatos véleményekre összpontosított. A pályázati tanácsadókkal készült interjúk (14 db) fókuszában az iskolában történő továbbtanulási lehetőségekről szóló tájékoztatás témája állt. Ezentúl két interjút készítettünk a KETK két olyan tanárával, akik a vizsgált régióban a korábbi években tájékoztató előadást tartottak a végzősök körében saját intézményükről.

## Szociodemográfiai jellemzők

Válaszadóink 45%-a férfi, 55%-a nő, többségük 1993 és 1995 között született, a 19 éves korosztály a legnagyobb számú (53%), őket a 20 évesek (28%) követik, majd az 1995-ben született 18 éves generáció (14%). A felmérés résztvevői között a 18 évesek jelenlétét két tényező magyarázza, egyrészt azokban az érettségi végzettséget nyújtó középiskolákban, ahol az adott évfolyamban létszámhiány miatt nem nyílt osztály, a harmadik évfolyamosok lettek megszólítva, másrészt két szakközépiskolában két végzős szakmunkásképző osztályt is vizsgáltunk.

A diákok 27%-a él városban, 73% pedig falusi környezetben. Ez a településszerkezeti megoszlás némileg eltér a szlovákiai magyar lakosság országos szinten 60–40%-os falu-város arányától (Gyurgyík 2002).

A szülők legmagasabb iskolai végzettségét összehasonlítva elmondhatjuk, hogy az anyák körében gyakoribb a felsőfokú végzettség (19%), az apák 16,1%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel.

**1. táblázat.** A szülők iskolai végzettsége (%)

| | Édesapa/nevelőapa | Édesanya/nevelőanya |
|---|---|---|
| Alapiskola vagy kevesebb | 1,3 | 3,9 |
| Szakmunkásképző | 14,7 | 10,1 |
| Szakközépiskola | 58,5 | 47,6 |
| Gimnázium | 4,7 | 13 |
| Felépítményi | 4,7 | 6,5 |
| Főiskola | 6,7 | 6,8 |
| Egyetem | 9,4 | 11,4 |
| Tudományos fokozat | – | 0,7 |
| Összesen | 100 | 100 |

A szülők foglalkoztatottságának kérdése és a továbbtanulási hajlandóság között szoros összefüggés tapasztalható, vagyis a munkanélküli szülők gyermeke kisebb esélyel tervez továbbtanulni a középiskola befejezését követően. A munkanélküliség a felsőfokú végzettségű szülők körében a legkevésbé jellemző. Az apák 83%-os foglalkoztatási aránya kedvezőbb, a nők körében magasabb a munkanélküliség, az anyák 78%-ának van munkaviszonya. Az apák körében a leggyakoribb a magánvállalkozónak titulált foglalkozás (11%), mely azonban csupán azt jelzi, hogy minden tizedik apa nem alkalmazotti viszonyban dolgozik, a foglalkozás ágazatára vonatkozóan nem rendelkezünk adatokkal. Az anyák a pedagógusszakmában dolgoznak a legtöbben (16,5 %). A szülők munkavégzésének helye általában Szlovákia (95%), a külföldi munkavállalás (Magyarország, Ausztria, Németország stb.) nem tendencia (5%).

Kétgyermekes, tradicionális családban nőtt fel a diákok 53%-a, a kettőtől (15%) több gyermekes nagycsalád nem jellemző (5%). Ettől gyakoribb a testvér nélküli „egyke" diákok aránya (14%).

## Középiskolai tanulmányok

A középiskola kiválasztásában a diákok nagyfokú önállósága érvényesült, a válaszadók több mint fele maga döntötte el, milyen típusú középiskolába megy és melyik városba. A gimnazisták ebbe a döntésbe inkább bevonták a szüleiket, mint a szakközépiskolások.

A kedvenc tantárgyak közül a biológiát jelölték meg a legtöbben. Ezt követi az angol nyelv, majd a testnevelés, történelem és a matematika. A középiskola típusa szerint különbség tapasztalható a kedvelt tárgyakban, kimagasló a gimnazisták körében a biológia iránti érdeklődés, a szakközépiskolásoknál az első számú kedvenc tantárgy a testnevelés.

A különórákra járó diákok 87%-a szeretné tovább folytatni tanulmányait. A gimnazisták a szakközépiskolásokhoz képest duplaannyian látogatnak iskolán kívüli órát vagy órákat. A különórák funkciója a továbbtanulásra való felkészítést és az iskolában kapottól magasabb szintű tudás elsajátítását segíti elő. Ezt megerősítik azok a válaszok is, melyek a különórák látogatásának okait magyarázzák, a diákok 14%-a gyenge teljesítménye, felzárkóztatása miatt látogatja az iskolán kívüli képzéseket, a többiek a választott tárgyakból érettségizni, felvételizni szeretnének vagy a tananyagon túli tudásvágy motiválja őket. A legkedveltebb magánóra az angol nyelv, minden második diák vesz angolórákat, közülük többen (36%) ezenkívül még más tárgyakból is járnak különórára. A magánórákban részesülő diákok több mint egyharmada két vagy három órát is látogat. Az angol nyelv után a leggyakrabban látogatott különóra a matematika, majd a szlovák nyelv. A különórát látogató diákok szüleinek iskolai végzettsége szerinti megoszlásában szembetűnő, hogy a különórákra járó diákok körében nem találunk általános iskolai végzettséggel vagy annál alacsonyobb iskolázottsággal rendelkező apa vagy anya gyermekét.

A tanulmányi átlag és a továbbtanulási szándék összefügg egymással, az 1,00 és 2,00 legutóbbi félévi tanulmányi átlagot nyújtó diákok 88%-a készül tovább folytatni tanulmányait. Az összes tovább tanulni vágyó fiatalok körének tanulmányi átlaga árnyaltabb, ugyanis kétharmadának átlaga 1,00 és 2,00 között van, a többiek ettől gyengébb teljesítményű diákok. A tanulmányi eredmény a továbbtanulási szándékra a diákok véleménye szerint jelentős befolyással bír, az önmegvalósítást követően ez a tényező a leginkább befolyásoló tényező. Legalacsonyabb hatásfokkal a barátok véleménye érvényesül. A család anyagi helyzete szintén döntő tényező, megelőzi az egyetemek intézményi rangsorának befolyását.

## Pályaválasztás

A szlovák iskolarendszer hagyományosan a gimnáziumot tekinti az egyetemi továbbtanulás ugródeszkájának, így értelemszerűen iskolatípus szerint a továbbtanulási hajlandóság a gimnazisták körében a legmagasabb, 94%-os, a szakközépiskolásoknál ez az arány 41%-os.

A férfiak kisebb hajlandóságot mutatnak a továbbtanulás iránt, a megkérdezettek 58%-a készül egyetemre vagy főiskolára, míg a lányok körében ez az arány 78%-os. A nők részvételi arányának növekedése a felsőoktatásban a szlovákiai magyar társadalomra is vonatkozik. Míg az 1991-es népszámlálás adatai alapján a szlovákiai magyar férfiak 4,6%-ának, a nők 2,76%-ának volt felsőfokú végzettsége, 10 évvel később, 2001-ben a férfiak aránya 6,1%, a nők 4,7%-a diplomás (Lampl 2011). A diákok szüleinek iskolai végzettségét nézve is az anyák körében magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya (1. táblázat).

A továbbtanulási helyszínek közül a szlovákiai egyetemek a legnépszerűbbek, Szlovákiában tanulna a diákok 60%-a, az ország egyetemi városai közül preferált helyszín a régió legnagyobb városa Kassa, ezt követi Nyitra, Eperjes, Komárom. A legkisebb érdeklődést az egyetemi városok közül az ország fővárosa, Pozsony iránt mutatnak. Magyarország egyetemei a végzősök egyharmada számára vonzó felsőfokú tanulmányaik elvégzésére, Budapest a többi vidéki egyetemi városhoz képest kiemelkedő perspektívának számít (19%). Magasabb azon diákok száma, akik Magyarországot jelölték meg tanulmányaik folytatásának helyszíneként (30 fő) elsődlegesen és másodlagosan is, Szlovákiára vonatkoztatva ugyanis ez a szám 20 fő. A csehországi egyetemek iránt alacsony az érdeklődés (3,8%). Egy 2008-ban végzett országos, az összes szlovákiai magyar végzős középiskolás körében végzett felmérés hasonló eredményeket mutatott, az akkori végzős diákok 56%-a szeretett volna Szlovákiában egyetemre járni (Komáromban 5,1%, Eperjesen 7,7%, Nyitrán 8,3%, Kassán 30,1%), 29%-a Magyarországon (Budapesten 19,2%), Csehország 4% számára volt vonzó (Morvai & Tóth 2010).

## Továbbtanulási szándék

A továbbtanulási aspirációk és a szülők iskolai végzettsége között az oktatásszociológiai szakirodalom szerint is szoros összefüggés tapasztalható. Kutatásunk eredménye ezt a tételt megerősíti, hiszen a szülők iskolai végzettsége és a továbbtanulási szándék között szignifikáns kapcsolat mutatható ki (2. és 3. táblázat).

**2. táblázat.** A középiskola befejezését követő jövőtervek az édesapa/nevelőapa iskolai végzettsége szerint (%)

| Édesapa/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettsége | Tovább tanulok egyetemen vagy főiskolán | Dolgozni szeretnék | Egyéb | Összesen |
|---|---|---|---|---|
| Alapiskola | 33,3 | 33,3 | 33,4 | 100 |
| Szakmunkásképző | 53,9 | 43,6 | 2,5 | 100 |
| Szakközépiskola | 67,5 | 29,5 | 3 | 100 |
| Gimnázium | 84,6 | 7,7 | 7,7 | 100 |
| Felépítményi | 57,1 | 42,9 | 0 | 100 |
| Főiskola | 100 | 0 | 0 | 100 |
| Egyetem | 100 | 0 | 0 | 100 |

*Szig.: p < 0,000.*

Az apa iskolai végzettségi szintjének növekedésével nő a továbbtanulási kedve a diákoknak. A felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekei mindannyian, míg az alapiskolát végzett apák gyermekeinek egyharmada szeretne továbbtanulni egyetemen vagy főiskolán.

**3. táblázat.** A középiskola befejezését követő jövőtervek az édesanya/nevelőanya iskolai végzettsége szerint (%)

| Édesapa/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettsége | Tovább tanulok egyetemen vagy főiskolán | Dolgozni szeretnék | Egyéb | Összesen |
|---|---|---|---|---|
| Alapiskola | 40 | 50 | 10 | 100 |
| Szakmunkásképző | 55,3 | 41,3 | 3,4 | 100 |
| Szakközépiskola | 68,8 | 29,8 | 1,4 | 100 |
| Gimnázium | 71,1 | 21,1 | 7,8 | 100 |
| Felépítményi | 57,9 | 36,8 | 5,3 | 100 |
| Főiskola | 85 | 15 | 0 | 100 |
| Egyetem | 97,1 | 2,9 | 0 | 100 |

*Szig.: p < 0,002.*

Az anyák esetében szintén érvényesül a tendencia, miszerint minél magasabb az iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban jelentkezik gyermeke felsőfokú intézménybe, annyi eltéréssel, hogy a gimnáziumot és a szakközépiskolát végzett anyák gyermekeinek jövőbeli tervei között nincs olyan éles különbség, mint az apák ugyanezen két iskolatípust befejezett gyermekeinek.

## A továbbtanulással kapcsolatos tájékozottság

A válaszadó diákok ⅔-a tájékozottnak érzi magát a továbbtanulási lehetőségekről. A felsőoktatási intézmények közül a szlovákiai szlovák nyelvű egyetemek és főiskolák képzési lehetőségeiről érzik magukat leginkább tájékozottnak, majd a szlovákiai magyar nyelvű, a magyarországi és a csehországi intézmények következnek. Az internetes tájékozódás egyértelműen dominál már az X és az Y generáció határmezsgyéjén születettek körében, a honlapokat használják a leginkább, de a közösségi oldalak is szolgálják számukra a pályaválasztásról szóló információszerzést. Individuális döntésnek titulálja a diákok több mint fele a felsőoktatási tanulmányaira vonatkozó választását. A tanulók környezetében élők közül a szülők, főként az anyák jelentik a támaszt (44%) a témában való informálódásban. Az iskolai közegből a pályázati tanácsadót jelölték meg a legtöbben a döntés elősegítőjeként (17,8%), aki egyébként ezt a feladatot vállalt kötelezettségének eleget téve kellene ellássa az iskolákban. A tanulók közel fele (48%) nyilatkozott úgy, hogy az iskolában a pályaválasztási tanácsadó tájékoztatja őket a továbbtanulási lehetőségekről.

Az egyetemek, főiskolák által a diákokkal való személyes találkozóra ad lehetőséget az ún. intézményi nyílt napok, eziránt a diákok komoly érdeklődést mutatnak, 83%-uk elmenne ilyen jellegű rendezvényre, 46%-uk pedig már korábban részt is vett. A döntésüket ezek a nyílt napok közvetlenül azonban nem befolyásolják.

A legkevésbé a barátok vannak hatással a továbbtanulási terveket illetően, a legfontosabb a diákok számára, hogy megvalósítsák önmagukat. Racionális gondolkodásra vall, hogy a tanulmányi eredményeiket veszik figyelembe a leginkább a döntés meghozatalakor.

## Nyelvhasználat

A válaszadók 97%-a a magyar nyelvet jelölte meg anyanyelveként. A családon belüli magyar nyelvhasználat ennek megfelelően eleve elrendelt, különös tekintettel, hogy kizárólag a magyar tannyelvű iskolában tanulókat kérdeztük meg, a magyar tannyelvű középfokú iskolaválasztás az alapiskola elvégzése után további nemzeti identitásmegőrző helyszín a szlovák nyelvű középiskolához képest. A szlovákiai magyar középiskolás korú gyermekek nagy számban lépnek át a szlovák nyelvű középiskolákba. Ennek egyik legfőbb oka a magyar tannyelvű szakspecifikus iskolahálózat gyengébb lefedettsége.

Hivatalos ügyintézés esetén a magyar nyelv használatát veszélyeztetettnek érzi a diákok 82%-a. Ez az arány nem véletlen, hiszen már jelenleg is az államnyelvet a legtöbben a hivatalos ügyintézés alkalmával használják (60%). Az orvosnál, bevásárlásnál, szórakozóhelyen a szlovák nyelv használata egyre inkább teret nyer, az orvosnál és az utcán azonban még mindig többen használják a magyar nyelvet.

Az idegennyelv-ismeret szintje közül elsőként a szlovák nyelvtudásról megállapítható, hogy a második leginkább beszélt idegen nyelvhez, az angolhoz képest a többségi nyelv ismeretének szintje magasabb, 20% válaszolta azt, hogy jól, helyesen beszél és 39% pedig jól beszél kisebb hibákkal. A német nyelvtudás és egyéb világnyelvek az angol mögött eltörpül, 44% egyáltalán nem beszéli és nem is érti a német nyelvet.

**4. táblázat.** A nyelvismeret szintje (%)

| | Szlovák | Angol | Német |
|---|---|---|---|
| Nem érti és nem is beszéli | 0,4 | 2,5 | 44,3 |
| Érti, de nem beszéli | 6,1 | 10,8 | 27,6 |
| Beszél, de kifejezési nehézségekkel | 35 | 37,9 | 20,8 |
| Jól beszéli, kisebb hibákkal | 39 | 33,8 | 6 |
| Jól, helyesen beszél és ír | 19,5 | 15 | 1,3 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 |

Azok a diákok, akiknek a szlovák nyelvtudással nincsen problémájuk, nincsenek kifejezési nehézségeik, nem feltétlenül választanák a szlovák nyelvű továbbtanulást, nagyobb arányban szeretnének elsődlegesen magyar nyelven tanulni (46%), mint szlovák nyelven (41%). A kifejezési nehézségekkel küzdő diákok közel háromnegyede viszont a magyar nyelven történő továbbtanulást preferálja. Magyarországon szeretne továbbtanulni a magyar tannyelvet előnyben részesítők 60%-a, a többiek Kassa (9 fő), Komárom (7 fő), Nyitra (7 fő), Eperjes (6 fő), egyéb szlovákiai város (2 fő) és Pozsony (1 fő) között választanak. Nemi bontásban a nők magasabb arányban tanulnának magyar nyelven (63%), mint a férfiak, és a magyarországi továbbtanulás is számukra perspektivikusabb, a magyar nyelvű képzést választó nők háromnegyede Magyarországon tanulna, míg a férfiak közül minden második.

## Munkavállalói jövőtervek

Azok körében, akik külföldön munkát szeretnének vállalni, a legtöbbször említett célország Anglia és az Amerikai Egyesült Államok, majd az egyéb nyugat-európai országok mint például Németország, Ausztria és Hollandia követi a sort. Az angolszász országok, iránti érdeklődés egyik oka lehet az angol nyelv magasabb szintű ismerete a többi világnyelvhez képest, ugyanis a válaszadók közel fele (49%) angol nyelvtudását megfelelőnek minősítette, ellenben a német nyelvvel, melyet 44% nem ért és nem is beszél. Minden ötödik válaszadó utasította el határozottan a külföldi munkavállalást, hasonló az aránya a bizonytalankodóknak és azoknak, akik nem tudtak választ adni a kérdésre. 35% viszont határozottan szeretne külföldön dolgozni tanulmányai befejezését követően. Lényeges kérdés a külföldi munkavállalás esetén az előre tervezett

külföldi tartózkodás időtartama, a végleges letelepedés gondolatával játszik a külföldön munkavállalást tervezők több mint egyharmada (34%), de a bizonytalanok aránya is hasonlóan magas (33%). A maradék egyharmad rövidebb időtávban gondolkodik: fél év (5%), egy év (11%) és egy-öt év között (17%). Motivációs tényezőnek az anyagi javak kerülnek említésre első helyen (73%), de jobb karrierlehetőséget is látnak maguk előtt külföldön a fiatalok (52%). Az idegen nyelv tanulása minden második diáknál jelenik meg ebben a kérdésben motivációként.

Milyen munkát képzelnek el a fiatalok maguknak? Érdekes és változatos munkát szeretnének, azonban nem feltétlenül csak a magas fizetés számít, a munka minősége szerint is válogatnának a diákok, hiszen munkájukra, az ott elért eredményeikre büszkék szeretnének lenni. Kifejezetten vezető beosztásban szeretne dolgozni minden negyedik megkérdezett, és minden második pedig inkább dolgozna vezető állásban. Ez a vezető beosztás azonban nem jelenti azt, hogy saját vállalkozás irányításába kezdenének. A fiúk vállalkozási kedve a lányokénál jelentősebb. Az érettségi után a munkaerőpiacra kilépni szándékozók vállalkozó kedve (39%), az egyetemre, főiskolára készülő diákokéhoz (46%) viszonyítva valamelyest alacsonyabb. Összehasonlítva a Szlovákiába és Magyarországra készülő diákok vállalkozási kedvét elmondhatjuk, hogy a szlovákiai továbbtanulást tervezők szám szerint közel duplaannyian vannak (43 fő és 22 fő).

A 20 év alatt házasságra lépni nem perspektíva ennél a generációnál, több mint kétharmadnyian 23 és 30 év között szeretnének házasodni. Lévén, hogy magas a továbbtanulási szándék a felmérésben részt vevők körében, így a felsőfokú végzettség megszerzését követő életszakaszra tevődik ki a családalapítás terve. Kétgyermekes családból származik a diákok 53%-a, ezzel azonos mértékben tervezik a két gyermek vállalását a diákok is, a gyermek nélküli család tervezése nem jellemző.

## A Magyarországgal való kapcsolat

A magyarországi munkavállalás nem cél a válaszadók körében mint külföldi lehetőség. Elsődleges célként a szabad idő eltöltésére utaznak az anyaországba a diákok, a leggyakoribb ok a vásárlás, a kirándulás. Viszonylag gyakran, havi rendszerességgel látogat Magyarországra a diákok több mint fele (55%), akik havonta többször is megfordulnak Magyarországon, azok főként vásárlás és kirándulás céljából teszik azt.

Arra a kérdésre, hogy melyik országot érzed hazádnak, a diákok 56%-a válaszolta Szlovákiát, 30% Magyarországot és minden tizedik diák a „nem tudom" válaszlehetőséget jelölte meg. Azon diákok kétharmada, akik Magyarországot érzik hazájuknak, havonta legalább egyszer ellátogatnak Magyarországra, a Szlovákiát hazájuknak érző tanuló diákok közel fele szintén szoros kapcsolatban áll Magyarországgal, ugyanis közülük is szinte minden második (48%) havonta legalább egyszer Magyarországra utazik. Minden második tanuló készül magyarországi felsőoktatási intézményben továbbtanulni az anyaországot hazájának érző továbbtanulni szándékozók körében. Azok a diákok, akik Szlovákiát érzik hazájuknak, 70%-ban ott is szeretnének tovább-

tanulni. Magyar nyelven szeretnének továbbtanulni a Magyarországot hazájuknak tekintő diákok háromnegyede. A magyar nyelven történő továbbtanulást a szlovákiai haza fogalmat magukénak érző tanulók 49%-a tervezi.

## Lokális problémák

Szlovákiában a regionális különbségek két tengely mentén húzhatók meg, érvényesül a nyugati és a keleti országrész közötti eltérés, melyet fokoz az északi és déli választóvonal. Az általunk vizsgált terület mindkét tengely negatív oldalán helyezkedik el. Így egy gazdaságilag gyengén teljesítő régióra jellemző vonások fokozottan érvényesülnek, az országos átlag feletti a munkanélküliségi ráta, alacsonyabb szintű az infrastrukturális ellátottság, a képzettségi szint.

A magas munkanélküliség Szlovákia középső és keleti járásaiban az országos átlag feletti. Érzékelik ezt a tényt a diákok is, nem meglepő módon ez a témakör rajzolódik ki leginkább a helyi szintű problémákkal kapcsolatos vélemények során. A rossz gazdasági körülmények, köztük a legtöbbet említett munkanélküliség a legnegatívabb kép saját lakókörnyezetükről. A megkérdezettek több mint kétharmada falun él, sokan közülük hiányolják a fiatal korosztály számára fontos szórakozási lehetőségeket, környezetüket ingerszegénynek érzik.

A vidéki környezet idillikus, nyugodt, természetközeli helyszínként jelenik meg a diákok körében, amikor lakóhelyük pozitívumait kell kiemelni. A korosztály életében a barátok a családnál is fontosabb szerepet töltenek be, az ő jelenlétük hozzájárul ahhoz, hogy jól érezzék magukat ott, ahol élnek.

A kérdőívben megfogalmaztunk a régióra jellemző és kevésbé jellemző állítást. A diákok értékelhették, mennyire érzik jellemzőnek régiójukra ezeket az állításokat. Egyetértettek a válaszadók (84%) azzal az állítással, miszerint saját környezetükben az országos átlagnál magasabb a munkanélküliség. Az iskolázottsági szintre vonatkozóan kevesebben (62%) gondolják úgy, hogy az az országos szint alatti. A nyugat-európai munkavállalás helyi specifikumként való jelenlétét reálisan látják a diákok, és azt is, nem jellemző, hogy a lakóhelyükhöz közel élők körében sokan járnának magyarországi középiskolába, valamint a Magyarországon történő munkavállalás sem gyakori.

## Pályaválasztási tanácsadók

A kutatás része volt a pályázati tanácsadók mint külső szemlélők véleményének megismerése a diákok továbbtanulási szándékáról, mondhatjuk azt is, munkájuk eredményességének értékelése.

Az iskolákban két jellemző tájékoztatási forma működik, az egyik az osztályfőnöki órákon történő információátadás és a faliújság folyamatos frissítése. Az egyetemek, főiskolák folyamatosan küldik szóróanyagaikat az iskolába, a faliújságon történő tájé-

koztatás nem a legközvetlenebb formája az információátadásnak, a diákok azonban a tanárok véleménye szerint tájékozottnak mondhatók a témában, és ebben az internet nyújtja számukra a legnagyobb segítséget. Az interjúkból úgy tűnik, a diákok tájékoztatásában a pályázati tanácsadók nem töltenek be meghatározó szerepet:

*„Nem kell őket tájékoztatni, mennek a maguk feje után, nem irányíthatók."*

A pályaválasztási tanácsadók jellemzően szlovákiai egyetemeken végeztek, ez a tény szubjektív tényezőként minősül a téma ez irányú megközelítésében, ezt több példa is mutatja, lévén a tanárok egyéni életútjukat, élettapasztalataikat megosztják a diákjaikkal:

*„Csak azt tudom mondani, amit ismerek. Nyitrát jól ismerem, nagyon jó. Azt propagálom a diákoknak főleg, hiszen én is ott végeztem."*

*„Mennek-mennek azért itt Szlovákiába. Én azért biztatom őket, mert nálunk a tantestületben mindenki a szlovák egyetemeken végzett, tehát abba az időbe nem nagyon lehetett menni Magyarországra."*

Az interjúk során a továbbtanulásról szóló statisztikákat is szerettük volna elkérni, azonban szembesülnünk kellett azzal, hogy nagyon sok iskola nem vezet végzett diákjairól nyilvántartást. Inkább az a jellemző, hogy évről évre csak emlékezetből tudnak diákjaik pályájáról. A pályakövetés rendszeréről egy radikális vélemény is megfogalmazódik, az iskola tanácsadója nem tulajdonít jelentőséget a diákok továbbtanulási mutatóinak:

*„Esetleg megoldható lenne, ha összeírnánk az osztályfőnököktől, de nem látom értelmét… számszerűleg lehetetlen követni."*

Az egyetemek, főiskolák főként Szlovákiából, de előfordul egy-két esetben, hogy Magyarországról is, általában az egyetemeken oktató tanárok bevonásával, személyesen is megjelennek az iskolákban tájékoztatni a diákokat. Eltérő a vélemény többek között ennek időzítéséről, mivel a végzős diákok nagy része az utolsó évben már tudja, melyik iskolába adja be jelentkezését. Ezen prezentációk főként az egész osztály előtt zajlanak, tehát nem feltétlenül csak az adott szak vagy konkrét egyetem iránt érdeklődő célközönség vesz azon részt. Az iskolák részéről nem fogalmazódott meg igény az ilyen jellegű tájékoztató előadások strukturáltabb megszervezésére, valójában minden bejelentkező egyetem képviselője számára nyitottak az iskolák, a diákok érdeklődésének megfelelő tematizálás nem történik meg.

## Összegzés

A családi szocializációs háttér, a család anyagi és szellemi tőkéje kihat a diákok pályaválasztására. Az általános iskolai vagy annál alacsonyabb végzettséggel rendelkező szülők gyermekei jellemzően nem gimnáziumba járnak. A felsőfokú végzettségű szülők gyermekeinek zöme gimnazista. A szülők iskolai végzettsége tehát differenciálja a továbbtanulási szándékot. A humán és reáltárgyak iránt szinte azonos mértékű az ér-

deklődés, ez az arányosság meglepő, ugyanis a szlovákiai magyar hallgatók felülprezentáltak a humán tudományterületeken a szlovákiai és a magyarországi egyetemeken is.

Jelen felmérés regionális szinten zajlott, a szlovákiai magyar országos szinten való felmérés segítene további régióspecifikus jellemzőket fellelni, valamint az országos eredményekkel való összevetésre. Ha arányaiban tekintünk a statisztikai adatokra, akkor elmondhatjuk, hogy a magyarországi egyetemek és főiskolák iránt – feltételezésünkkel ellentétben – a vizsgált populáció körében alacsonyabb az érdeklődés. A magyarországi egyetemek iránti kereslet a fennt említett 2008-as felmérés eredményeihez viszonyítva elmondható, hogy nem nő, a regionális felsőoktatási tér a szlovákiai oldalon érvényesül, a közép-kelet-magyarországi egyetemek nem jelentenek a lakóhelyhez közeli alternatívát. A földrajzi közelség tehát szlovákiai szinten döntő tényező a felsőoktatási helyszínek kiválasztásánál, a kassai és az eperjesi egyetem kiemelkedően vonzó a diákok körében. Az utóbbi tanévekben kiadott, a hallgatók nemzetiségi összetételére vonatkozó felsőoktatási statisztikai adatokból kiderül, hogy a nevezett helyeken a vizsgált régióból jelentkezők a következő tanév első évfolyamában elérnék a magyar nemzetiségű diákok arányát anélkül, hogy a nyugati régióból jelentkeztek volna az említett egyetemekre.[1]

Mind a pályaválasztási tanácsadók, mind a diákok véleménye azt támasztja alá, hogy a diákok egyéni tájékozódási szinten informálódnak továbbtanulási lehetőségeikről, melyek alapján alapvetően önállóan választják ki a számukra legmegfelelőbbet. Nem iktathatóak ki a virtuális térben való tájékozódás előtérbe kerülése ellenére sem a személyes érintkezési forma, a helyszín élőben történő megismerése, az egyetemek által szervezett nyílt napok iránt a diákok komoly érdeklődést mutatnak. Ezek a rendezvények azonban nem direktben befolyásolják a döntésmechanizmust.

## Hivatkozott irodalom


- Bourdieu, P. (1978). A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Gyurgyík L. (2000). A szlovákiai magyarság településszerkezetének változásai az 1990-es években. *Pro Minoritate, 4,* 76–86.
- Lampl Zs. (2011). A szlovákiai magyar kulturális és gazdasági elit szociológiai portréja. In Kovách I. (szerk.): *Elitek a válság korában.* Budapest, Argumentum Kiadó.
- Morvai T. & Tóth E. F. (szerk.) (2010). *Küszöbön állva.* Komárom, Kempelen Farkas Társaság.


[1] www.uips.sk. Utolsó látogatás: 2016. 06. 01.

Pálfi József

# Huszonöt esztendő és ami mögötte van – A Partiumi Keresztény Egyetem első negyedszázada

**Absztrakt**
2015 fontos évszám a Partiumi Keresztény Egyetem életében. Az egyetemet 2000-ben akkreditálta az állam, bár az elődjének számító Sulyok István Református Főiskola 1990-től működik az egyházak és a társadalmi szereplők széles körű összefogásának eredményeképpen. 25 év távlatából érdemes számot adni az intézmény történetéről, mérföldköveiről. A szerző ezt az áttekintést végzi el tanulmányában.

## Bevezetés

Amennyiben a Könyvek Könyvében olvasható zsoltárok szavait („Mert ezer esztendő annyi előtted, mint a tegnapi nap, amely elmúlt, és mint egy őrjárási idő éjjel" – Zsolt. 90,4) örök evidenciaként fogadjuk el, és abból kiindulva mérjük az időt, akkor negyedszázad aligha nevezhető számottevőnek, mégis huszonöt esztendőt egy felsőoktatási intézmény életében ki és meg lehet tölteni minőségi és mennyiségi szempontból olyan tartalommal, amelyről érdemes, sőt a *kell* imperativusával lehet ma beszélnünk. Természetesen a Partiumi Keresztény Egyetem sem lett csak úgy. Szülői, bábái a *kronos* és a *kairosz* szerencsés és teremtő egybeesésének metszéspontjában találkozva, sőt közös ügyszeretetben és mandátumos küldetésben egymásra találva végezték el intézményteremtő feladatukat (Kozma 2005; Kozma 2016). A millennium esztendejében a Sulyok István Református Főiskola magánegyetemként működési engedélyt nyert, majd pedig 2008-ban jogutódja, a Partiumi Keresztény Egyetem hivatalos akkreditációt kapott. Így vette kezdetét ismét Nagyváradon 1990-ben a magyar nyelvű egyházi és világi kettős oktatás. Ez lett a mai Romániában időrendi sorrendben az első államilag is akkreditált magyar nyelvű felsőoktatási intézmény. Elemzésünk e két intézményépítési korszakot mutatja be 2015-tel bezárólag.

## Előzmények, azaz ami a huszonöt esztendő előtt volt Váradon

Nagyváradot kevésbé tartja számon úgy a történelem, mint egyetemvárost. Tény, hogy olyan tudományegyetemmel, mint Debrecen vagy Kolozsvár soha nem rendelkezett. Kronológiai rendben áttekintve először a 16. század második felében, a reformáció szellemében létrehozott egyházi iskolára kell gondolnunk, amelyből már a 17. században kifejlődött az Apáczai Csere János által is legjelentősebb korabeli iskolaként aposztrofált scholae illustris. Az egykori váradi református kollégium főiskolai, illetve egyetemi szintjét, jellegét – természetesen a korabeli paraméterek összefüggésében – lehet vitatni pró és kontra (Pálfi 2009; Pénzes 2014), ám ezzel együtt a 17. századi hazai, felekezeti alapvetésű felsőoktatási intézményeink sorában – a váradi vár és város oszmán-török seregek általi elpusztításáig – meghatározó szerepet játszott.

Sorban a második jelentős felsőoktatási intézmény a Mária Terézia által, 1780 márciusában alapított Nagyváradi Királyi (Katolikus) Jogakadémia, amely 1919 márciusáig működött. Bölcsészeti, jogi, államtudományi karok és szakok, illetve újkori egyetemes történeti tanszék kaptak működési lehetőséget. Volt időszak, amikor 10 tanszékkel működött (Bozóki 1889). Az első világháborút lezáró békediktátum döntése értelmében Nagyváradot, a Partiummal együtt az új ország-*kreációhoz,* Romániához csatolták. A közel 140 esztendős múltra visszatekintő Királyi Jogakadémia ekkor részben megszűnt, részben átalakulva már csak román nyelvű képzést folytathatott.

Az első világháborút követően a jogfolytonosság elve alapján csak román nyelven folyt egy ideig a jogász-, majd román ortodox (görögkeleti) teológus-, nyelvi és irodalmi képzés. A második világháborút követő román nacionalista-kommunista rendszerben már kizárólag csak román nyelvű képzés folyt. Sorban hozták létre a különböző fakultásokat. Előbb a Pedagógiai Intézetet, a történelem–földrajz szakot, a Testnevelés Fakultást, majd 1983-ban egy kormányrendelettel lefokozták az egészet, és a Temesvári Politechnika Egyetem egyik alegységévé alakították, mindössze egy ún. almérnöki képzési formát meghagyva. A Nagyváradi Egyetem története az 1989-es változásokat követően vett új fordulatot.

## A „Sulyok-korszak" (Tolnai 2005)

Az 1989-es forradalom és szabadságharc decemberi és januári fegyverropogásai jószerivel el sem hallgattak, amikor Nagyváradon újjászerveződött a második világháború után (állami és korabeli egyházi segédlettel) tudatosan elsorvasztott Királyhágómelléki Református Egyházkerület. Az 1990-es marosvásárhelyi véres márciusi dráma után alig csendesedett meg Erdély társadalma, amikor Nagyváradon a Református Egyházkerület Igazgatótanácsa sorsfordító és -formáló tettre határozta el magát. 1990. május 19-én megtartott gyűlésén az igazgatótanács azt a szándékát fogalmazta meg és deklarálta 1990/39-es számú határozatában, hogy magyar tannyelvű felsőoktatási intézményt, főiskolát alapít.

Ekkor jött létre a *Református Főiskola,* amelynek rögtön meg is választották az első Intézeti Tanácsát. Az első tanév 1990. szeptember 13-án kezdődött meg, amikor Nagyváradon és Zilahon, egyszerre két helyszínen, több száz hallgató kezdte meg levelező formában a református hitoktató képzést. Öt esztendő múlva az első 118 hallgató megszerezte a főiskolai oklevelet. A főiskola oktatási célja már kezdetben világosan artikulálódott. „Azt akartuk – és ezt elő is irányoztuk a később megfogalmazott »Szabályzat« koncepciója számára –, hogy a keresztyén hit és erkölcsiség alapján álló, korszerű, magas szintű szakképzés folyjék intézetünkben az egyetemes kultúra szellemében, az általános műveltség széles horizontján. Ragaszkodtunk magyar népünk oktatási hagyományaihoz és normáihoz az öntudatos értelmiség kiképzése érdekében, és törekedtünk az evangéliumi értelemben vett közösség kialakítására tanár és hallgató között a tisztelet, a felelősség és a szolgálat jegyében az egyházépítés és népünk javáért, a hazai földön való megmaradás érdekében. Főiskolánk – református jellegének kifejezése mellett – ökumenikus nyitottsággal a más felekezetekhez tartozó ifjak számára is lehetőséget nyújtott a tanulásra, az egyenlő jogok elve alapján és az azonos kötelességek teljesítésének igényével" (Eszenyeiné 2005).

A Királyhágómelléki Református Egyházkerület egyetemépítő szándéka első perctől kezdve következetes öntudatossággal és ellentmondást nem tűrő módon fogalmazódott meg. Az 1989-es forradalom és szabadságharc utáni új időszakban egyre világosabbá vált az erdélyi magyar társadalom felelősen gondolkodói előtt, hogy a „demokratikus" román kormány nem kívánja helyreállítani a hazai magyar egyetemi oktatás fellegvárát, a Bolyai Tudományegyetemet. Váradon, az egyházkerületet irányító Tőkés László püspök vezetésével kezdeményező módon léptek fel, és az erdélyi magyar felsőoktatás igényéről és megvalósítási szándékáról beszéltek, majd tudatos egyetemépítő oktatáspolitikával haladtak lépésről lépésre.

A Királyhágómelléki Református Egyházkerület Igazgatótanácsa, az előbbieknek megfelelően 1991-ben úgy döntött, hogy az 1990. esztendőtől három szakon is *(vallástanár–szociális munkás, vallástanár – német nyelv és irodalom, vallástanár–jogtudományok)* beindítja a nappali képzési formát. A képzés kettős szakokkal való működtetése részben jó volt, részben pedig nem. Nem véletlen, hogy éppen ezt a három szakot célozta meg az akkori egyházi, egyetemszervező építkezés, ti. egyszerre kellett korszerűen és jól képzett értelmiségi szakembereket képezni az egyházi és a világi társadalomnak, oktatásügynek és a közképviseletnek. A vallástanár–jogtudományok szakot ugyan beindították, de nemhogy akkreditációt szerezhetett volna a főiskola, még a szakot is be kellett szüntetni. A szakot létrehozók közvetlen célja és szándéka egyértelmű volt (Szabó 1994). A kar korabeli szakfelelőse így emlékezett vissza:

> „Az erdélyi magyarság hovatovább elvesztette képességét arra, hogy az állami és jogélet jelenségeit és ezek keretében a maga számára is szükségesnek mutatkozó cselekményeket, hivatali formaságokat stb. anyanyelvén nevezhesse meg és hogy így, ilyen formában tudatosuljanak benne általános emberi, állampolgári, magánjogi és egyéb alanyi jogosultságai és kötelezettségei. Ugyanakkor

> a magyar, illetve a magyarul tudó gyakorló jogászok számának nagyarányú csökkenése, a jogsegélyre szoruló magyar lakosságra érzékeny teher-többletet hárított, megnehezítvén a hozzájutást a jogszolgáltató tevékenységhez… a jogászképzés közvetlen célja hozzájárulni a felvázolt tények síkján mutatkozó hiányok kiküszöböléséhez azáltal, hogy a jogtudomány elméleti művelésére és gyakorlati alkalmazására egyaránt felkészített jogásznemzedéket bocsát népünk szolgálatára. Ez a jogászképzés azonban, mint közösségi vállalkozás, eszmei tartama révén, ennél nagyobb távlatú és kisugárzású tett. Kifejezésre juttatja az igénylését annak az általános európai elvárások szerint felépített társadalmi és állami szervezeteknek, amelynek keretében az erdélyi magyarság megvalósíthatja önrendelkezési, önigazgatási, anyanyelvi használati jogait és mindazokat az egyéni és közösségi jogokat, amelyek minden embert, illetve minden nemzeti (kisebbségi, nép) csoportot természettől fogva megilletnek, és amelynek gyakorlása elengedhetetlen ahhoz, hogy az ember otthon lehessen a hazában, a népcsoport pedig államalkotó legyen a szülőföldjén."

Mivel a román állam nem adott engedélyt a szak további működéséhez és annak akkreditációjához, ezért a Sulyok István Református Főiskola vezetői a hallgatókat kénytelenek voltak más egyetemi központokba (Kolozsvár, Szeged, Arad, Budapest) beajánlani. A veszteséget természetesen gyászként élte meg a magyar közösség. Ekkor az egyházkerület igazgatótanácsa a Román Vallásügyi Államtitkárság 4805/1991-es számú átirata alapján elhatározta, hogy „az 1991/1992-es tanévtől létrehozza a Kolozsvári Egyetemi Fokú Egységes Protestáns Teológiai Intézet keretében működő Sulyok István Református Főiskolát, Nagyváradon. Ugyanakkor létrehozza az Arany János Református Kollégiumot, mely a főiskola és a református gimnázium tanulóinak ad otthont." Az említett tanintézmények a 939/1991-es romániai kormányhatározat alapján jöttek létre. A Sulyok István Református Főiskola megnevezés attól az Eszenyei Béla ny. esperestől származik, aki jól ismerte a két világháború közötti időszak kerületalapító püspökét és annak munkásságát (Pálfi 2014). A Vallásügyi Államtitkárság az 1991/4805-ös számú átiratában engedélyezte a Sulyok István Református Főiskolának a működését úgy, mint a Kolozsvári Egyetemi Fokú Egységes Protestáns Teológiai Intézet nagyváradi Református Teológiai Kara. Ez a szimbiózis 1995 novemberéig tartott. A Sulyok István Református Főiskola leválását a Vezető Tanácsa kezdeményezte, önállóságát pedig a Királyhágómelléki Református Egyházkerület Igazgatótanácsa, majd pedig Közgyűlése mondta ki határozatban.

A főiskola születésekor történtekről és a kezdő korszak céljáról, szándékáról, illetve aggodalmairól megkapó egyszerűséggel, minden hurráoptimizmust mellőző, tisztán látó józansággal emlékezik meg az intézmény első dékánja: „1990 őszén indultunk el azzal a céllal, hogy egyházi munkásokat képezünk ki főiskolai szinten, olyan szakembereket, akik főleg a vallástanításban a lelkipásztorok segítségére lehetnek. Ezek a hallgatók jórészt diplomával rendelkeznek, családosok, akik megszokott munkakörükben dolgoznak, és szombatonként intenzív kurzusokon vesznek részt. Vannak, akik már besegítenek a gyülekezeti munkába, mások önállóan vagy segítséggel vallásórákat

tartanak… 1991-ben bővült főiskolai oktatásunk a nappali tagozat megnyitásával. Ide az érettségi utáni fiatal korosztály iratkozott be… Velük kapcsolatban az a célunk, hogy széles körű ismeretre juttassuk el őket a szakterületükön, ugyanakkor pótoljuk a múlt ateista iskolarendszerének sok hiányosságát. Így szeretnénk egy hívő értelmiségi nemzedéket elindítani, akik egyházunk és népünk körében értékes munkát tudnak kifejteni… Nagyon érezzük munkánk felelősségét. Egyre élesebben merül fel a kérdés, hogy jelen körülményeink között, számolva főiskolai oktatásunk nehézségével, a hiányosságokkal is (tanerő, épület, könyvtár, didaktikai segédeszközök stb.), hogyan valósítható meg nemes célkitűzésünk. Tudatosan törekednünk kell arra, hogy főiskolánkon egy olyan »minőség« alakulhasson ki, amely tudományos felkészülés alapján versenyképes a többi főiskolával, és belső lelkisége: keresztyén etikai tartásával pedig alkalmas a szolgálatra" (Eszenyeiné 1994).

A Sulyok István Református Főiskola történetéhez tartozik szorosan az *egyházzene–zenepedagógia* szak 1995 őszén történt beindítása is. A szak első végzős hallgatóinak diplomaszerzése azonban átkerül az egyetemi korszakba, csakúgy, mint a *tanítóképző–idegen nyelv* és a *tanítóképző–kántor* szakok (1997–2002) esetében is, akik viszont Nagykőrösön államvizsgáztak. Talán nem jelentéktelen megjegyeznünk azt, hogy bár főiskolaként tartjuk számon az első tíz esztendőt, de céljában, szándékában a főiskola kezdettől fogva mindvégig egyetemi szintű képzést próbált nyújtani, még akkor is, ha ez nem minden esetben sikerült is.

***Tíz esztendő a számadatok tükrében***

A huszonöt esztendőből az első tíz a Sulyok István Református Főiskola életéről szól. Az intézményszervezés és stabilizálás folyamatában szinte egyszerre kellett a történéseket párhuzamosan szervezni. A romániai magyar nyelvű felsőoktatás alapjainak lerakásakor nem volt elég a szándék és a cél megfogalmazása pusztán. Az alapítóknak meg kellett találni a *jogi formát és kereteket,* illetve fel kellett vállalni a működéshez szükséges *anyagi fedezet* biztosítását. Erre ugyanis azért volt szükség, mert az állami szubvenció megszerzésére a román államnál tett folyamatos kísérletek, próbálkozások sikertelenségre ítéltettek. A magán oktatási szférába soroltatott a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, ezen belül a Partiumi Keresztény Egyetem, s így ma sem államilag finanszírozott felsőoktatási intézmény. Ha a magyar állam ezt nem vállalta volna fel hivatalos módon és nem támogatná azt, akkor ma nem működne az intézmény. A teljes körű működéshez, benne az oktatók és az adminisztrációban dolgozók javadalmazásának biztosítása mellett első perctől konkrét kérdés volt az oktatás megfelelő keretek között történő szervezése. Az oktatás szervezésének elemi feltétele volt a megfelelő épület, mely az egyházkerület székházaként aposztrofált ingatlan volt, illetve a szintén egyházi ingatlanban kialakított Arany János Kollégium, a bentlakás. A Sulyok István Református Főiskola életében első perctől kezdve meghatározó szerepet játszott a Királyhágómelléki Református Egyházkerület Székháza, amelyet több esztendő következetes küzdelem után 1998-ban sikerült visszaszerezni a román államtól. Az ekkor megtartott ökumenikus istentisztelet és nagygyűlés során deklarálták a jelenlévők a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozásának szándékát.

A főiskola következő pillérét az *oktatói és hallgatói societas* jelentette. A pionír munkára vállalkozóknak naponta kellett szembenézniük, egyfelől a román állam kisebbséget tudatosan és szervezett módon ellehetetlenítő oktatás- és egyéb jellegű antidemokratikus politikájával (ez a tendencia csak valamicskét javult az azóta eltelt időszakban). Másfelől külön csatát kellett vívni a kisebbségi közösség tagjainak kétségeskedő, hitetlenkedő, bizonytalankodó, nem ritka esetben rosszindulatú hozzáállásával szemben is. Az intézmény mellett elkötelezett csoportok világosan látták, hogy a magyar tannyelvű felsőoktatási hozzáférés biztosítása a tudatos oktatás- és nemzetpolitika részét képezi, s minden esztendőben sikerült megszólítani a hallgatói bázist is (Kozma & Pusztai 2005). A hallgatói bázis önmagában nem lett volna elegendő, ha nincs meg hozzá az áldozatkész és jól, illetve magasan képzett oktatói bázis, akik felvállalták az oktatás, nevelés, képzés és önképzés sokszor hálátlan és egzisztenciálisan bizonytalan „napszámos" munkáját. Megkapó módon emlékezik vissza ezekre a főiskola első rektora, Mester Zsolt:

> „Hittel és hivatástudattal kellett vállalni minden megpróbáltatást. Elviselni a hitetlenkedők fejcsóválásait, a gonoszkodók gúnyos megjegyzéseit, a rosszindulatúak gáncsoskodásait. Szembenézni külső és belső támadásokkal, tanárok megfutamodásával és diákok sztrájkfenyegetéseivel. Visszaverni a főépületünk elfoglalására irányuló próbálkozásokat. Dolgozni lehetetlen körülmények között, tantermek, segédeszközök, könyvek, jegyzetek hiányával küszködve. Felkutatni és csatarendbe állítani megfelelő tanárokat: helyieket és gyakran külföldieket is. Támogatókat keresni, akikben gyakran csalódnunk kellett, ígéreteket kapni, amelyek beváltatlanul maradtak. És ami a legnehezebb volt: legyőzni saját kicsinyhitűségünket, gyávaságunkat, megtorpanásainkat a reménytelennek tűnő helyzetekben, erőtlenségünket a feladatok súlya alatt." (Mester 1994)

A harmadik fontos pillért az oktatás, a tudományos élet műveléséhez szükséges *infrastrukturális* bázis kiépítése jelenti (tárgyi erőforrások biztosítása, korszerű könyvtár és informatikai rendszer stb.). Illetve az egésszel együtt járó oktatási és adminisztrációs élet (egyetemi tanterv és tanmenetek elkészítése, az akkreditáció megszerzése, oklevelek elismertetése, a tanfelügyelőségekkel való szüntelen küzdelem, államvizsgák megszervezése Kolozsváron, Nagykőrösön) irányítását, ügyintézését működtető szakszemélyzet. Természetesen minden részletre és összefüggésre, amelynek során a mindennapi élet számtalan olyan kihívás elé állította a főiskolai élet minden kulcs- és mellékszereplőit, kitérni talán lehetetlen lenne. E folyamat keretében a főiskolai struktúra építése mellett az évek során elkészültek a különböző alap-, működési és rendszabályzatok.

A Sulyok István Református Főiskolán tehát az 1991-es tanévtől *négy tanszék* működött: *teológia, társadalomtudományi, nyelvi és irodalomtudományi, illetve a jogtudományi tanszék*. A négy tanszék három szakot működtetett. A három szakon közel 350 hallgató szerzett oklevelet. A függelék táblázatában ezeket konkrétan is bemutatjuk. A *református hittantanár szakon* 1990–1995 között Nagyváradon és Zilahon összesen

118 hallgató szerzett oklevelet. A *református hittantanár – szociális munka* szakpáron 1995 és 2000 között összesen 142 hallgató végzett. A *református hittantanár – német nyelv és irodalom* szakon 1996 és 2000 között összesen 45 hallgató kapott diplomát. A *református hittantanár – kántorképző* szakon 1997 és 1999 között összesen 15 hallgató szerzett oklevelet. A *református hittantanár – jogtudományok* szakra beiratkozottakat is idesorolom, s idetartozónak gondolom a közel 80 hallgatót, mert az tény, hogy nem Váradon fejezhették be tanulmányaikat, ám tudomásunk szerint túlnyomó hányaduk megszerezte az egyetemi oklevelet és jogászként, ügyvédként praktizálnak ma is. Tételesen felsorolva le kell írnunk, hogy az 1991–1992-es tanévben 26 hallgató, 1992–1993-ban 30 hallgató és 1993–1994-ben 26 hallgató iratkozott be.

## Mandátum *az/egy* erdélyi magyar egyetemre

Az ezredfordulón a szükség, az igény és a lehetőség, egyenként több irányba is leágazó, de hármas szorításában kellett folytatni az egyetemszervező és -építő küzdelmes munkát. Természetesen a főiskolai és az egyetemi korszakokat csak bizonyos szempontból lehet különválasztani és tárgyalni. Valójában a Partiumi Keresztény Egyetem nemcsak úgy általános értelemben törvényes jogutódja a Sulyok István Református Főiskolának, de az egyetem szerves és természetes módon nőtt ki a főiskolából. Tanulmányunk keretei nem teszik lehetővé azt, hogy a Partiumi Keresztény Egyetem elmúlt tizenöt esztendejét aprólékosan és minden részletre kiterjedő módon mutassuk be. Most csak a kulcsjelentőségű mérföldkövekre és összefüggésekre fogunk utalni.

Joggal tevődnék fel a kérdés, hogy az alcímben, az erdélyi magyar egyetemre vonatkozóan miért egymás alternatíváiként használtuk az *az,* illetve az *egy* fogalmakat? Nos, a korábbi alfejezetben már jeleztük, hogy a Királyhágómelléki Református Egyházkerület egyetemalapító és -szervező munkájában első perctől kezdve ott volt ez a gondolat. A román állam elmúlt huszonöt esztendős politikája nem támogatta a nemzeti kisebbségek oktatási intézményrendszerének kiépülését, nem alkalmazta az Európában általános gyakorlattá váló pozitív diszkriminációt e kérdésben. Ez mutatkozott meg a tanügyi vagy vallási (felekezeti is egyben) törvények évekig húzott-nyúzott, mind a mai napig le nem rendezett – sok esetben csak rendeletekkel szabályozott – kezelésében, a fejlődést számtalan esetben gátló vissza nem szolgáltatott ingatlanok és javak negyedszázados rendezetlenségében, illetve hosszan kellene és lehetne sorolni a minisztérium, a tanfelügyelőségek, valamint a lokális oktatási intézmények bürokratikus útvesztőiben megrekedt oklevéltulajdonosok kálváriáját. Nyilván az évek során a hosszú és következetes küzdelemnek több esetben is megvolt az eredménye.

Az erdélyi magyarság évtizedek óta dédelgetett, vágyott önálló, állami támogatottsággal működő egyetemgondolata sajnos 1989–1990 fordulóján is éppen csak hogy felmerülhetett. Aztán maradt (mind a mai napig) megvalósításra váró reménykedés. Veress Károly professzor, a Bolyai Társaság elnöke írta 2005-ben:

> „…lassan rá kellett jönnünk arra, hogy az erdélyi magyarság százezrek aláírásával is alátámasztott jogos igénye az egymással versengő politikai erők egyikénél sem talált visszhangra, érdekképviseletünk pedig sorozatosan elodázza vagy kihagyja az önálló magyar egyetem újraindítására kínálkozó alkalmakat. Ilyen körülmények között a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozása példaértékűnek bizonyult. Megmutatta, hogy kellő akarat birtokában, egyházi támogatással, kis lépésekben, csendes, de kitartó munkálkodással is fel lehet építeni egy önálló magyar egyetemi intézményt, amely képes fennmaradni és hosszabb távon szakmailag is megerősödni az önszerveződés jegyében… A Partiumi Keresztény Egyetem az erdélyi magyar felsőoktatás manapság szerveződő struktúráiban nem annyira konkurenciát, mint inkább alternatívát jelent." (Veress 2005)

Veress Károly megállapítása pontos, ugyanis sem a Sulyok István Református Főiskola, sem pedig a Partiumi Keresztény Egyetem nem akarta kisajátítani az erdélyi magyarság szellemi epicentrumát jelentő, államilag elismert és támogatott önálló magyar egyetemének gyakorlatban is megvalósítandó gondolatát. Ez még akkor is így volt, ha Várad nemcsak beszélt, hanem tett is azért, hogy legyen a hazai magyarságnak egyeteme. Nagyváradon e tekintetben már a 90-es évek közepén konkrét lépéseket tettek. Miután a Sulyok István Református Főiskola levált a Kolozsvári Egyetemi Fokú Egységes Protestáns Teológiai Intézetről, a helybeli egyetemmé alakulás egyre többször megfogalmazódott.

Az egyetemmé válás történelmi jelentőségű mérföldkövének az 1998. június 9-én tartott ökumenikus nagygyűlés tekinthető. Ekkor a jelenlévők közfelkiáltással kimondták a Partiumi Keresztény Egyetem létrehozásának szándékát, és levelet intéztek Andrei Marga, akkori nevelésügyi miniszterhez. A hatpontos levél (Veress 2005) aláírói Tőkés László, a Királyhágómelléki Református Egyházkerület püspöke és dr. Kovács Béla, a Sulyok István Református Főiskola rektora voltak. Az események felgyorsultak és 1999. szeptember 20-án, 118/N/1999 szám alatt a nagyváradi bíróságon bejegyezték a Pro Universitate Partium Alapítványt, amely a Partiumi Keresztény Egyetem jogi hátterét volt hivatva biztosítani. Az újonnan létrehozott alapítvány alapító tagjai a következők voltak: Tőkés László, Tempfli József, Tolnay István, dr. Kovács Béla, Eszenyeiné dr. Széles Mária, Fodor József, Csapó József és Szilágyi Zsolt. Az alapítók egy hónappal később, még októberben létrehozták az alapítvány kuratóriumát is, amelynek tagjai a következők voltak: Tőkés László elnök, dr. Kovács Béla alelnök, Tolnay István, Eszenyeiné dr. Széles Mária, Pálfi József, Szűcs István és Szilágyi Zsolt. Az alapítvány vállalta az egyetem fenntartását, működtetését és a teljes körű felügyeletet. Statútumának II. fejezete 7. artikulusában (román nyelvű szöveg) célját is egyértelművé tette, hangsúlyozva többek között azt, hogy „célja hozzájárulni a romániai magyar nemzeti közösség sajátos kultúrájának, oktatásának és tudományosságának terjesztéséhez és fejlődéséhez, a Partiumi Keresztény Egyetem megalapítása által. Olyan értelmiségi, szellemi, anyagi, pénzügyi és szociális keret megteremtése, amely a létrehozott felsőoktatási intézményben sokszínű képzést biztosít. Az alapítvány ezenkívül más intéz-

ményeket is működtethet a kulturális, szociális, gazdasági, jogi és más tevékenységi területeken" (Tolnay 2005: 47).

A következő esztendőben, a 2000. február 18-án tartott szenátusi gyűlésen határozatban fogalmazták meg az egyetem új szervezeti felépítését és vezetői struktúráját. Ekkor jött létre a két egyetemi kar: a bölcsészettudományi és alkalmazott tudományok kara, egy főiskolai: a Tanítóképző, illetve a Sulyok István Teológiai Tudományok Intézete. Továbbá ennek a struktúrának a szerves részét képezték azok a funkcionális alegységek is, amelyek nélkül az egyetem nem működhetett volna: egyetemi könyvtár, Arany János Kollégium (bentlakás és étkezde), informatikai központ, tanulmányi, adminisztrációs, gazdasági és pénzügyi osztályok. Szűcs István, az egyetem korabeli kancellárja visszaemlékezésében azt hangsúlyozta, hogy az „egyetem szervezeti felépítését és fejlesztését úgy kellett és kell megvalósítani, hogy az megfeleljen egy 21. századi felsőoktatási intézmény igényeinek, az erdélyi és a partiumi magyarság szükségleteinek, ugyanakkor pedig eleget tegyen a romániai akkreditációs követelményeknek" (Szűcs 2005).

A millennium esztendeje még több ígéretes változást hozott az egyetem életébe. Májusban írták alá a frissiben létrejött Sapientia Alapítvánnyal azt az együttműködési szerződést, amelynek értelmében a magyar államtól kapott finanszírozást a Partiumi Keresztény Egyetem részarányosan megkapja, illetve – belső autonómiáját megőrizve – integrálódik a formálódó Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem struktúrájába. Ugyancsak ennek az esztendőnek a hozadéka az is, hogy a Román Nemzeti Akkreditációs Tanács ideiglenes működést adott az egyetemnek. Ettől kezdve az egyetemi élet még sebesebb fokozatra váltott minden téren. Épületek felújításához, újak vásárlásához, sőt egy teljesen új szárny felépítéséhez láttak. Ám az infrastrukturális fejlesztések mellett egyre nagyobb hangsúly esett a tudományos élet fellendítésére. Ennek mérföldkövei az új szakemberek, egyetemi tanárok munkába állása, kutatási projektek, hazai és külföldi konferenciákon való részvételek, az informatikai bázis korszerűsítése, nagyobb és korszerűbb könyvtár létesítése, saját egyetemi periodika megjelentetése, partneri szerződések és kapcsolatok a hazai és külföldi egyetemekkel. A 2000. esztendő közepére a látványos fejlődés a hallgatói létszám növekedésében is jelentős gyarapodást ért el. A 2005/2006-os esztendőre már több mint ezer hallgatója volt az egyetemnek.

A legjelentősebb, sőt *történelmi léptékű változásra* a 2008. esztendőben került sor. Közel 18 esztendős következetes küzdelem után Románia parlamentje *akkreditálta a Partiumi Keresztény Egyetemet,* amelyet a Hivatalos Közlönyben 196/2008. október 21-én publikált.[1] A többesztendős történet sikeres végeredményének szépséghibája azonban az volt, hogy a Partiumi Keresztény Egyetemet csak a magánegyetemek kategóriájába sorolta. Ez pedig azt jelentette, hogy semmilyen állami szubvenciót nem biztosítottak számára.

[1] Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 725/27. X. 2008. Lege privind înființarea Universității Creștine Partium din municipiul Oradea, județul Bihor.

A bolognai struktúraváltás 2005-ben következett be az egyetemen. Az első bolognai végzős évfolyam 2008-ban végezte tanulmányait. Ebben az évben végezték tanulmányaikat az utolsó 4 éves képzés hallgatói is. A 2001/2002-es tanévtől kezdődött meg a dupla szakok szétválasztása. Ezt követően több szak esetében is fokozatosan megtörtént a szétválasztás. Az első ilyen szétválasztás a református hittantanár–német nyelv és irodalom szak esetében történt meg. 2000-ig ötéves képzésben részesültek a hallgatók. Ettől kezdődően tértünk át a négyéves képzésre, kivéve az egyházzene szakot, ahol 2006-ig ötéves képzés volt. Abban az esztendőben egyszerre végzett az ötéves egyházzene és a négyéves zenepedagógus évfolyam.

A 2000 óta eltelt években a szak és kari struktúra többször is változott, átalakult vagy inkább korszerűsödött. Sőt az alapszintű (BA) képzés mellett 2010-től létrejött a mesterképzés forma (MA) is. A romániai törvények és a bolognai folyamat új normái, előírásai menetrendszerűen új és váratlan fordulatokat és helyzeteket teremtettek. Az egyetemnek pedig mindig meg kellett találnia a lehetetlen és lehetséges közötti, sokszor szűk és keskeny ösvényen való biztos járást. Folyamatosan új szakok jöttek létre, szűntek meg vagy szétválva, új konstrukcióban összekapcsolódva alakultak át a lehetőségek és szükségek függvényében. Csak példaként említem meg a Tanárképző Intézet (DPPD – Departamentul Pentru Pregatirea Personalului Didactic) létrehozatalát, amelynek keretébe a tanárképzés került (Stark 2013). Közben ezt is át kellett szervezni és létrehozni a Pszichopedagógiai Intézetet (DPP – Departament Psihopedagogic), amely ma a Nevelés- és Kultúratudományi Tanszék. A kisebb-nagyobb, részleges akkreditációk mellett az egyetemen megtörtént az ún. EUA-s (European University Association) Institutional Evaluation Programme felmérése.

Ezekkel együtt és ezek mellett az elmúlt egy-két esztendőben többször is megfogalmazódott egy teljes körű egyetemi reform igénye. Az egyetem öt tanára (dr. Balogh Brigitta, dr. Fodor Attila, dr. János Szabolcs, dr. Pálfi József, dr. Szilágyi Ferenc egyetemi docensek) bő egy esztendőn keresztül, néhány elkötelezett kollégával előkészítette a teljes körű szervezeti és szerkezeti átalakítás folyamatait.

Az eltelt időszak történetének a megírása egy új tanulmány kereteit is túllépnék. Ezekre vonatkozóan rövid, de átfogó képet nyújt az alábbiakban közölt végzős hallgatókat bemutató adatbázis. Kitűnik belőle, hogy mely karokon, milyen tanszékek, szakok, illetve hány hallgató végzett. Önmagáért beszél az a tény, hogy a közel huszonöt esztendő során majdnem 3000 hallgató szerezhetett oklevelet az intézményben.

## Hivatkozott irodalom


- Bozóky A. (1889). A Nagyváradi Királyi Akadémia százados multja 1788-tól 1888-ig. Budapest, Egyetemi Kiadó.
- Eszenyeiné Széles M. (1994). A Biblia főiskolai oktatásunkban. In Mester Zs. & Barabás Z. (szerk.): *A Nagyváradi Sulyok István Református Főiskola Évkönyve 1990–1994.* Nagyvárad, Sulyok István Református Főiskola Rektori Hivatala.

- Eszenyeiné Széles M. (2005). A hőskorszak. In Sulyok István Református Főiskola – Partiumi Keresztény Egyetem. Jubileumi Évkönyv 15., Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem.
- Kozma T. & Pusztai G. (2006). Hallgatók a határon – Észak-alföldi, kárpátaljai és partiumi főiskolások továbbtanulási igényeinek összehasonlító vizsgálata. In Kelemen E. & Falus I. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Kozma T. (2016). *A pillanat*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Mester Zs. (1994). Hittel és hivatástudattal. In Mester Zs. & Barabás Z. (szerk.): *A Nagyváradi Sulyok István Református Főiskola Évkönyve 1990–1994.* Nagyvárad, Sulyok István Református Főiskola Rektori Hivatala.
- Pálfi J. (2009). *Református felsőoktatás Erdélyben – Universitas-sors a reformációtól a Kolozsvári Tudományegyetemig*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum Egyesület.
- Pálfi J. (2014). Sulyok István – Hetven esztendeje hunt el a Királyhágómelléki Református Egyházkerület első püspöke. In *Kettős kisebbségben*. Komárom, Selye János Egyetem.
- Pénzes T. Sz. (2014). *„Valakik szikrának szárnya alatt vadnak…" – Várad és a puritanizmus II. Rákóczi György fejedelemsége idején.* Nagyvárad, Partium Kiadó.
- Stark G. (2013). Pedagógusképzés és/mint kisebbségi tanulási útvonal? *PedActa, 3,* (1), 79–89.
- Szabó P. E. (1994). A Sulyok István Református Főiskola Jogtudományi Kara. In Mester Zs. & Barabás Z. (szerk.): *A Nagyváradi Sulyok István Református Főiskola Évkönyve 1990–1994.* Nagyvárad, Sulyok István Református Főiskola Rektori Hivatala.
- Szűcs I. (2005). A Partiumi Keresztény Egyetem létrehozása. In *Sulyok István Református Főiskola – Partiumi Keresztény Egyetem. Jubileumi Évkönyv 15.,* Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem.
- Tolnay I. (2005). A „Sulyok-korszak". In *Sulyok István Református Főiskola – Partiumi Keresztény Egyetem. Jubileumi Évkönyv 15.,* Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem.
- Veress K. (2005). Az igazság helye. In *Sulyok István Református Főiskola – Partiumi Keresztény Egyetem. Jubileumi Évkönyv 15.,* Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem.


*Hivatkozott dokumentumok*


- A Partiumi Keresztény Egyetem Rektori Hivatalának Adatbázisa.
- Közlöny – A Királyhágómelléki Református Egyházkerület tájékoztatója (1991–2010) (Szerk. bizottság: elnöke Tőkés László, főszerkesztő Barabás Zoltán).

▪ Monitorul Oficial al României, Partea I, Nr. 725/27. X. 2008. Lege privind înființarea Universității Creștine Partium din municipiul Oradea, județul Bihor.

## Függelék

**1. táblázat.** A Partiumi Keresztény Egyetem végzős hallgatói karonként, szakonként éves bontásban

| Tanév | Végzősök létszáma szakonként |
|---|---|
| BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR | |
| 2000–2001 | Református hittantanár – szociális munka 27, református hittantanár – német nyelv és irodalom 12, menedzsment 20, egyházzene 15 végzős hallgató |
| 2001–2002 | Református hittantanár – szociális munka 28, református hittantanár – német nyelv és irodalom 13 végzős hallgató |
| 2002–2003 | Református hittantanár – szociális munka 23, református hittantanár – német nyelv és irodalom 10, filozófia 12 végzős hallgató |
| 2003–2004 | Református hittantanár – szociális munka 23, református hittantanár – német nyelv és irodalom 5 (itt ez volt az utolsó végzős évfolyam, ezt követően a szak megszűnt), filozófia 12 végzős hallgató |
| 2004–2005 | Református hittantanár – szociális munka 26, református hittantanár – német nyelv és irodalom 8, filozófia 15, angol nyelv és irodalom 21, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 10 végzős hallgató |
| 2005–2006 | Református hittantanár – szociális munka 18, filozófia 6, német nyelv és irodalom 9, angol nyelv és irodalom 26, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 0 végzős hallgató |
| 2006–2007 | Református hittantanár – szociális munka 19, szociális munka 22, filozófia 13, német nyelv és irodalom 24, angol nyelv és irodalom 14, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 11, szociológia 19 végzős hallgató |
| 2007–2008 | 2 évfolyam végez egyszerre (III. és IV. év, az első bolognai végzősök). református hittantanár – szociális munka 39 (utolsó végzős évfolyam, azt követően megszűnt a szak), szociális munka 53, filozófia 16, német nyelv és irodalom 31, angol nyelv és irodalom 39, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 15, szociológia 44, román nyelv és irodalom 2 végzős hallgató |
| 2008–2009 | Református hittantanár 8, szociális munka 29, filozófia 8, német nyelv és irodalom 13, angol nyelv és irodalom 20, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 4, szociológia 24, román nyelv és irodalom 0 végzős hallgató |
| 2009–2010 | Református hittantanár 4, szociális munka 21, filozófia 6, német nyelv és irodalom 17, angol nyelv és irodalom 15, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 5, szociológia 15, román nyelv és irodalom 0 végzős hallgató |
| 2010–2011 | Református hittantanár 22, szociális munka 30, filozófia 3, német nyelv és irodalom 6, angol nyelv és irodalom 22, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 4, szociológia 11, román nyelv és irodalom 0 végzős hallgató |

| | |
|---|---|
| 2011–2012 | Református hittantanár 7, szociális munka 17, filozófia 11, német nyelv és irodalom 9, angol nyelv és irodalom 22, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 1, szociológia 9, román nyelv és irodalom 6 végzős hallgató |
| 2012–2013 | Református hittantanár 3, szociális munka 20, filozófia 4, német nyelv és irodalom 10, angol nyelv és irodalom 12, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 1, magyar nyelv és irodalom 13, szociológia 9, román nyelv és irodalom 0 végzős hallgató |
| 2013–2014 | Református hittantanár 3 (utolsó végzős évfolyam, azt követően megszűnt a szak, szociális munka 20, filozófia 4, német nyelv és irodalom 4, angol nyelv és irodalom 15, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 1, magyar nyelv és irodalom 22, szociológia 12, román nyelv és irodalom 6 végzős hallgató. itt ez volt az utolsó végzős évfolyam, azt követően megszűnt a szak |
| 2014–2015 | Szociális munka 13, filozófia 2, német nyelv és irodalom 4, angol nyelv és irodalom 17, angol nyelv és irodalom – román nyelv és irodalom 5, magyar nyelv és irodalom 11, szociológia 10, tanítóképző 22 végzős hallgató |
| ALKALMAZOTT TUDOMÁNYOK KARA | |
| 2001–2002 | Menedzsment 22, egyházzene 12 végzős hallgató |
| 2002–2003 | Menedzsment 20, egyházzene 9 végzős hallgató |
| 2003–2004 | Menedzsment 34, egyházzene 12 végzős hallgató |
| 2004–2005 | Menedzsment 56, egyházzene 11 végzős hallgató |
| 2005–2006 | Menedzsment 35, turisztikai egységek gazdaságtana 19, egyházzene 9, az utolsó végzős 5 éves képzésben részt vett évfolyam, ezt követően csak zenepedagógia maradt, zenepedagógia 13, képzőművészet 15 végzős hallgató |
| 2006–2007 | Menedzsment 41, turisztikai egységek gazdaságtana 42, zenepedagógia 12, képzőművészet 18 végzős hallgató |
| 2007–2008 | Menedzsment 117, turisztikai egységek gazdaságtana 114, zenepedagógia 17, képzőművészet 43 végzős hallgató |
| 2008–2009 | Menedzsment 45, turisztikai egységek gazdaságtana 48 végzős hallgató |
| KÖZGAZDASÁGTUDOMÁNYI KAR | |
| 2009–2010 | Menedzsment 50, turisztikai egységek gazdaságtana 34 végzős hallgató |
| 2010–2011 | Menedzsment 41, turisztikai egységek gazdaságtana 49 végzős hallgató |
| 2011–2012 | Menedzsment 41, turisztikai egységek gazdaságtana 46 végzős hallgató |
| 2012–2013 | Menedzsment 29, turisztikai egységek gazdaságtana 28 végzős hallgató |
| 2013–2014 | Menedzsment 31, turisztikai egységek gazdaságtana 34 végzős hallgató |
| 2014–2015 | Menedzsment 25, turisztikai egységek gazdaságtana 25, bank- és pénzügy 26 végzős hallgató |
| MŰVÉSZETI KAR | |
| 2008–2009 | Zenepedagógia 10, képzőművészet 21 végzős hallgató |
| 2009–2010 | Zenepedagógia 12, képzőművészet 23 végzős hallgató |
| 2010–2011 | Zenepedagógia 10, képzőművészet 29 végzős hallgató |
| 2011–2012 | Zenepedagógia 6, képzőművészet 31 végzős hallgató |
| 2012–2013 | Zenepedagógia 7, képzőművészet 25 végzős hallgató |

| MŰVÉSZETI KAR | |
|---|---|
| 2013–2014 | Zenepedagógia 7, képzőművészet 20 végzős hallgató |
| 2014–2015 | Zenepedagógia 3, képzőművészet 24 végzős hallgató |
| **MESTERKÉPZÉSI SZAKOK (314 VÉGZŐS HALLGATÓ)** | |
| BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR | |
| 2010–2011 | Filozófia és művészet a nyilvános térben 11, többnyelvűség és multikulturalitás 15, európai szociálpolitikák 23 végzett hallgató |
| 2011–2012 | Filozófia és művészet a nyilvános térben 7, többnyelvűség és multikulturalitás 10, európai szociálpolitikák 14 végzett hallgató |
| 2012–2013 | Filozófia és művészet a nyilvános térben 0, többnyelvűség és multikulturalitás 12, európai szociálpolitikák 11, vallástudományok 9 végzett hallgató |
| 2013–2014 | Filozófia és művészet a nyilvános térben 5, többnyelvűség és multikulturalitás 12, európai szociálpolitikák 16, kortárs politikai filozófia 0, vallástudományok 4 végzett hallgató |
| 2014–2015 | Filozófia és művészet a nyilvános térben 4, többnyelvűség és multikulturalitás 11, európai szociálpolitikák 11, kortárs politikai filozófia 2, vallástudományok 4 végzett hallgató |
| KÖZGAZDASÁGTUDOMÁNYI KAR | |
| 2012–2013 | Vállalkozások fejlesztésének gazdaságtana 29 végzett hallgató |
| 2013–2014 | Vállalkozások fejlesztésének gazdaságtana 24 végzett hallgató |
| 2014–2015 | Vállalkozások fejlesztésének gazdaságtana 28 végzett hallgató |
| MŰVÉSZETI KAR | |
| 2012–2013 | Zeneművészet az audiovizuális kultúrában 6, vizuális kommunikáció 14 végzett hallgató |
| 2013–2014 | Zeneművészet az audiovizuális kultúrában 5, vizuális kommunikáció 10 végzett hallgató |
| 2014–2015 | Zeneművészet az audiovizuális kultúrában 8, vizuális kommunikáció 9 végzett hallgató |

Bán Gergely

# Trianon megjelenése a középfokú földrajzoktatásban a két világháború között

**Absztrakt**
A trianoni békeszerződést követő területi veszteség az ország valamennyi tényezőjére kihatott mind gazdasági-politikai-társadalmi, mind pedig kulturális vonatkozásban. Hatással volt tehát az oktatásra is, amely a középiskolai történelem- és földrajztankönyvek szövegein s ábráin is egyformán megfigyelhető. Attól függően, mi volt a tankönyvi lecke témája, egy kivétellel találtam utalást Trianonra, annak következményére és arra, hogy hogyan viszonyult az adott kor, illetve szerző a „traumához". Azok a tankönyvek, amelyek a Kárpát-medencével és Magyarországgal foglalkoznak részletesen, típustól, megjelenési időtől és írótól függetlenül nagy hasonlóságot mutatnak. Szinte valamennyi hasonló szempontok mentén „nemzetiesítette" a Kárpát-medence terét. Következésképp Trianon alapvető hatással volt hazánk földrajzoktatására. Az általam vizsgált tankönyvekkel illusztrálható az a központi rendelet, mely kimondta, hogy hazánk egységességét kell kihangsúlyozni és ebben az esetben hazánk a történeti Magyarországot takarta.

## Bevezetés

A 19. század folyamán a számos gazdasági, társadalmi és politikai változáson túl egyfajta mentális változás is történt Európában. Ez a változás leginkább a nacionalizmus előretöréséhez és a nemzetállamok megjelenéséhez köthető. A 19. század első felében Európa-szerte lezajló forradalmak és függetlenségi háborúk, majd gyakran az ezekkel együtt járó egységesítési mozgalmak, olyan mentális változásokhoz vezettek egy adott nemzetállamban, mely örökre beleivódott az adott nemzet közgondolkodásába (Gyáni 2010: 239–240). A modern társadalomban eme újfajta közösségi érzet olyan típusú kohéziót jelentett, illetve jelent, mint anno a keresztény vallás volt (Takáts 2004: 71). Ezen folyamatok egyik hozománya maga a nemzeti tér megalkotása.

Mi is az a nemzeti tér? Gyáni Gábor ezzel kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy „a nemzeti tér, a nemzetállami territorializáció történeti képződménye, sokrétű mentális folyamatok végeredménye" (Gyáni 2010: 245). Ez a tér korábban csupán csak dinasztikus területiumként ismert politikai tér volt, amely valamely király vagy fejedelem tulajdonát képezte. Idővel azonban ez eltűnt, s helyét a nemzet vette át, amely szuverén politikai közösség által elfoglalt és kisajátított területként jött létre, melyet a nemzet

kormányoz, és amelyet a nemzet szimbolikusan is magáénak tekint. Az így létrejött modern nemzetállam területe már nemcsak hogy szülőföld, hanem egy korábban nem ismert kiterjedésű politikai haza, mely nemzeti szimbólumok tárháza is egyben (Gyáni 2010: 245). Továbbá a 19. századhoz köthető számos olyan változás, mely megerősítette ezeket a nemzeti szimbólumokat. Takáts József így ír erről: a „19. század utolsó harmadától kezdve egy nem előzmény nélküli, de erősségében új, a teljes lakosságot elérő kulturális egységesítés-egységesülés ment végbe, amely jellegzetesen nemzetiesítő volt – még ha számos elemének egyáltalán nem is ez volt a célja –, s amelynek legfőbb, ám nem kizárólagos ágense az állam volt és maradt" (Takáts 2004: 75).

Hazánkat vizsgálva nem kerülhetjük meg a magyar államtér alakulásának, alakításának kérdését. A honi földrajz még a 20. század elején igen kényelmes helyzetben volt, mivel úgy vizsgálhatta a Kárpát-medencét, mint „egységes" társadalmi és fizikai magyar államtér. Ezek alapján fogalmazódott meg a magyar államtér és a Kárpát-medence azonosságának gondolata (Keményfi 2010: 15). Hazánkat vizsgálva számos olyan szimbólummal találkozhatunk, mely a nemzeti teret erősíti. Ezekről részletesen Prinz Gyula a történeti magyar „ország–tér" földrajzi naturalizálását célzó államföldrajzi elképzelése foglalkozik. Mely szerint a magyar államtér és annak fizikai háttere között egészen nagy múltra visszavezethető kapcsolat állt fenn egészen a trianoni döntésig. A Kárpát-medence egyfajta gyűrűként vette körül hazánkat, melyet az ideális folyóhálózat és éghajlati viszonyok csak még jobban egységesítettek, illetve egyfajta kulturális, szimbolikus természetes otthonul szolgált az itt élő magyar nemzet számára (Gyáni 2010: 252). Viszont itt fontos megjegyezni, hogy a hazai geográfia nem igazán rendelkezett a nemzetiségek vagy a nemzetiségi területek emberföldrajzi viszonyairól, hanem kizárólag a magyar élettérként interpretálta azt (Keményfi 2010: 16-18).

Korábban nem vizsgáltak középfokú földrajzkönyveket a nemzeti tér elemzésének érdekében, azonban a munkám során felhasznált akadémiai doktori értekezés (Keményfi 2010) ugyancsak alkalmaz hasonló módszereket, felhasznál kartografikus forrásokat. Tanulmányom alapkérdése e munkáéhoz hasonlóan az (etnikai) térképészet vizsgálata, mely során vizuális elemeket, köztük a színhasználatot is elemezte. A disszertáció fő gondolati eleme azonban maga a *tér nemzetiesítése* és magának a *nemzeti tér* egységének a vizsgálata volt, akár társadalmi-politikai, akár természetföldrajzi szemszögből tekintve.

Kutatás közben lehetőségeimhez képest igyekeztem minél több korabeli tankönyvet felhasználni, ám nem mindig jártam kellő sikerrel, mivel kevés a jó állapotú, hozzáférhető középiskolai földrajztankönyv ebből az időszakból. Összesen kilenc tankönyvet elemeztem, három iskolatípusból. Munkám folyamán figyelembe vettem a könyvek szerkezeti felépítését, a szerkezeti egységek arányát, a vizuális eszközök használatát (térképek, ábrák), továbbá a szövegben fellelhető tartalmi dolgokra is fókuszáltam. Ezek által szeretnék választ kapni olyan kérdésekre, mint például: hogyan jelenik meg ezekben a trianoni döntés? A nemzeti tér hogyan konstruálódik, milyen jellegzetességeket mutat? Mit sugall az olvasónak/tanulónak a nemzeti térről? A beletörődés vagy csak a revízió gondolata stabilan jelen van-e?

Az elemzés eredményeinek bemutatásakor a tematikus és a kronologikus (kötetek megjelenési éve szerinti) rendezői elvet választottam, továbbá iskolatípusonként fogok haladni, kezdve a felső kereskedelmi iskolákkal, folytatva a líceumi, leánylíceumi könyvekkel és végül majd a reálgimnáziumi, gimnáziumi, reáliskolai munkákkal zárom a sort.

## Felső kereskedelmi iskola

### *A Hézser-féle tankönyv (1922)*

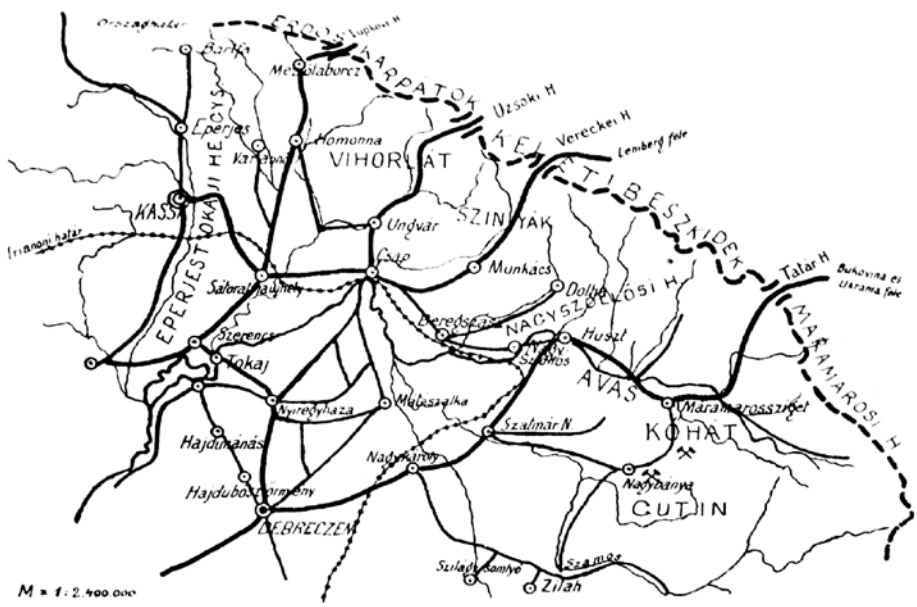
A szerző már az előszóban leszögezi, hogy nehéz hazánkról az elcsatolt területek nélkül beszélni, mivel olyanfajta egységről van szó, melyet nem célszerű külön tárgyalni. Azonban azt is megjegyzi Hézser, hogy Trianont nem hagyhatjuk figyelmen kívül (Hézser 1922: 3–4). Vélhetően ezért választja azt a megoldást, hogy a gazdasági ágak bemutatásánál valamennyi résznél ír egy rövid összefoglalót az új állapotokról.

Egy terület gazdaságföldrajzának vizsgálatához elengedhetetlen a természetföldrajzi tényezők ismertetése, így a tankönyv is az ország földrajzi helyzetével kezdi a gazdasági fejezetet. A szerző már a fejezet elején tisztázza, hogy milyen jelentésbeli különbségekkel bírnak az alábbi kifejezések, ha Magyarországról beszélünk: *történelmi Magyarország*, *tulajdonképpeni Magyarország* és *Csonka-Magyarország* (Hézser 1922: 26). A Magyarország elnevezést csak a történelmi Magyarországra használja, ahogy a földrajzi leírásból kiderül. Kiemeli még, hogy a Kárpát-medence és annak folyóhálózata, illetve a különböző tájak gazdasági viszonyai „Európa legszebb földrajzi és gazdasági egységét" (Hézser 1922: 26) alkotják. A következő oldalon pár sorban kitér a Csonka-Magyarország változásaira. Ebben a részben érzelmileg telített kifejezések tűnnek fel, mint a *„kihasított darab"* vagy az *„el van szakítva"* (Hézser 1922: 26).

A tájak vizsgálatánál egyértelműen az 1920 előtti állapotokat mutatja be. Olyan elcsatolt területeket ismertet a szerző az ország részeként, mint például az *Északnyugati Felvidék, Északkeleti Felvidék vagy a Délkeleti Felvidék* (Erdély). A vízrajznál nem tér ki a Trianon utáni változásokra, minden bizonnyal itt is a Kárpát-medence egységes vízgyűjtő területe miatt jár így el. Ezzel is erősítve az egységesség képzetét. Ugyanez a metódus látható az éghajlat vizsgálatánál is (Hézser 1922: 26). A lakosság ismertetésénél túlnyomóan az 1920 előtti Magyarország helyzetét mutatja be és csak egy rövid részt szentel az új határok adta változásoknak. Megjeleníti azokat az etnikai tömböket, szigeteket, amelyek Trianon után már a határ másik oldalára kerültek (Hézser 1922: 38–40). A települések vizsgálatánál szintén a Trianon előtti Magyarországot mutatja be, majd ezek után áttér az 1920-at követő változásokra. Ugyanez figyelhető meg a bányászatnál, az iparnál, a mezőgazdaságnál és az állattenyésztésnél is. Az utóbbiaknál viszont a változás szembeötlő, mivel azon túl, hogy összehasonlítja a két állapotot és leírja a veszteségeket, tanáccsal is ellátja a tanulókat az ország gazdasági felvirágoztatásának érdekében; ami túlmutat a revízió gondolatán.

A legvégén a Kárpát-medence új országairól is ír néhány sort Hézser. Itt megfigyelhető, hogy kevésbé negatívan fogalmaz, mivel megemlíti az oda-vissza ható gazdasági és kulturális kapcsolatokat is. Azonban az egész könyvet tekintve az olvasóban minden bizonnyal erős ellenérzés alakul ki Trianon iránt, ami természetesen érthető a károk, veszteségek viszonylatában és a kétévnyi eltelt idő távlatában.

A tankönyvben található térképeket vizsgálva kettős ábrázolás mutatkozik meg (1. ábra). Mindkét határvonal megjelenik valamennyi térképen, azonban a térképek leginkább a történelmi Magyarország elcsatolt területeiről készültek, amely szintén jelzésértékű abban az értelemben, hogy az egészet a nemzeti tér részének gondolja a szerző. A határvonal-ábrázolásnál szembeötlő, hogy amíg az úgynevezett „Trianoni határ" vonala egy vékony, a folyókkal megegyező vastagságú pontozott vonal, addig az úgynevezett „országhatárt" egy vastagabb szaggatott vonal képezi. Továbbá maga a határvonalak elnevezése is szembeötlő, miszerint 1922-ben az *országhatár* elnevezés alatt a Nagy-Magyarország határát érti Hézser, míg az új határokat *trianoni határnak* nevezi, jelezve, hogy lényegében nem fogadja el a trianoni változásokat. A térképek témáját illetően mindegyik vasútvonalakat jelenít meg, amely 1920-ig egy egységes, viszonylag sűrűn és jól kiépített hálózatot takart, ami az ábrázolásból is jól kitűnik. Illetve azt is megfigyelhetjük, hogy a béke június 4-i aláírása után milyen jelentős vasútvonalak kerültek az országhatár túloldalára.




**1. ábra.** Az északkeleti Felvidék vasútjai.
*Forrás: Hézser 1922: 77*

*A Simonyi-féle tankönyv (1923)*

Simonyi tankönyvében már az első oldalon látható térkép (Simonyi 1923: 2) alapján szembeötlik, hogy három évvel Trianon után az ezelőtti állapotokat ábrázolja a szerző. Ezek után Magyarország taglalásánál is végig Trianon előtti állapotában mutatja be az országot. A térképen egyértelmű feliratok jelzik, hogy Erdélytől keletre található Románia, illetve a Vaskapunál is egyértelmű a jelzés, hogy tőle keletre helyezkedik el a keleti szomszédunk.

A tankönyv szerint a legmagasabb pontja hazánknak a 2663 méter magas Ferenc József-csúcs (mai nevén Gerlachfalvi-csúcs) (Simonyi 1923: 33), ami szintén azt bizonyítja, hogy úgy vizsgálja hazánk földrajzát egészen a 93. oldalig, mintha nem is történt volna semmi 1920. június 4-én.

Tehát elmondhatjuk, hogy ez a tankönyv minden tényezőben, nagy részletességgel a történelmi Magyarországot taglalja, legyen szó hazánk természetföldrajzáról, tájairól, közigazgatásáról, gazdaságáról, közlekedéséről vagy lakosságáról. A Csonka-Magyarország című fejezetben (Simonyi 1923: 93–98) röviden, tömören foglalja össze az újonnan kialakult államok földrajzi helyzetét, viszont részletekbe nem bocsátkozik. A könyv jellemzője, hogy amikor a Trianon utáni helyzetről ír, akkor végig a *Csonka-Magyarország* jelzős szerkezetet használja.

Az arányokat vizsgálva jelentős a két tartalmi egység terjedelme közötti különbség. Pontosan tízszer hosszabb a Nagy-Magyarország földrajzát bemutató rész, mint a Trianon utáni országrészről szóló egység. Ennek alapján megállapítható, hogy elsődlegesen a történelmi Magyarország földrajzi viszonyait tanították a felső kereskedelmi iskolákban (is).

*A Hézser-féle „második" tankönyv (1929)*

Ez a földrajzkönyv már lényegesen elkeseredettebb hangvételű, mint az előző kettő, annak ellenére, hogy az elsőnek bemutatott munkát is Hézser Aurél írta. Sőt az általam vizsgált tankönyvek közül ennek van a legsajátosabb gondolatvilága. Így amellett, hogy bemutatom magát a tankönyvet, párhuzamosan össze is hasonlítom az 1922-es tankönyvvel.

Az ország gazdaságföldrajzát szisztematikusan bemutatva ismerteti az olvasóval, hogy mi volt és mi lett a gazdaságunkkal, hogy milyen veszteségek érték többek között a bányaipart, a szarvasmarha-állományt, a mezőgazdasági terményeket vagy éppenséggel a kultúrát. Majd valamennyi fejezet végén egy arányaiban lényegesen rövidebb terjedelmű összegzést ad Hézser a Csonka-Magyarországról, pontosan úgy, mint ahogyan az 1922-es tankönyvében tette. Egyetlen pozitívumként a selyemtermelés fellendülését hozza fel.

A könyvet olvasva több olyan kifejezés található, amely bemutatja a tankönyv keletkezésekor munkáló érzelmi kontextust: *„román uralom alatt"* (Hézser 1929: 99), *„ellenséges érzetű utódállamok"* (Hézser 1929: 108), *„ellenséges gyűrű"* (Hézser 1923: 115), *„megcsonkítás"* (Hézser 1923: 115) vagy *„elveszített terület"* stb.

A tankönyv harmadik negyedében egy teljes fejezetet szentel a szerző a Trianon utáni hazára. Ebben a részben segít a tanulónak megérteni azt, hogy hogyan is jutott az ország ilyen helyzetbe. Történelmi, geopolitikai tényeket közöl a szerződéssel és annak következményeivel kapcsolatban, így több szemszögből közelíti meg a „traumát", és segít nagyobb rálátást biztosítani a következményekre. Hézser a Csonka-Magyarországot inkább átmeneti államnak tekinti, közel sem egy végleges, megváltoztathatatlan állapotnak tartja.

A legvégén egy *Gazdasági feladataink* c. részt illesztett a korábbi fejezetekhez hozzá a szerző, melyben a jövő nemzedékeit látja el tanácsokkal, csakúgy, mint az 1922-es, korábbi tankönyvében. Hézser több kifejezést is használ a Trianon előtti hazára: *Magyarország, Egész Magyarország, Történelmi Magyarország* (Hézser 1923: 135), miközben a Trianon utánira pedig szinte csak a *Csonka* jelzőt alkalmazza.

Az utolsó oldal legalján pedig megtalálható a híres idézet: „*Hiszek egy Istenben / Hiszek egy Hazában, / Hiszek egy isteni igazságban, / Hiszek Magyarország feltámadásában*" (Hézser 1923: 115). Ehhez hasonlót csak egy 1926-os reálgimnáziumi tankönyvben találtam.

Összességében megállapítható, hogy lényegi különbség nincs a kereskedelmi iskoláknak írt könyvek között. Mind a háromban, kiadási évtől függetlenül, többségben volt a Trianon előtti Magyarország és kisebb terjedelemben a Csonka-Magyarország ismertetése. Ezért a tér nemzetiesítése szempontjából a Trianont követő években, évtizedekben is Magyarországot azonosnak tekintették a Trianon előtti országterülettel. Megfigyelhető azonban, hogy a Hézser Aurél által írt tankönyvekben erőteljesebben jelenik meg a nemzeti öntudat és ezáltal a revíziós gondolat is. Ha a két Hézser-féle tankönyvet hasonlítjuk egymással össze, akkor mind felépítésében, mind szerkesztésében ugyanazt a metódust követik. Egyedüli jelentős különbség, hogy az 1929-es tankönyv hangvételében hangsúlyosabb a „nemzeti" motívum. Ezt a nagyszámú negatív kifejezés jelzi Trianonnal kapcsolatban, illetve a tankönyv végén található „*Hiszek egy Istenben*" idézet.

## Líceum és leánylíceum

### *A Bálint-féle általános tankönyv (1939)*

Ez a tankönyv, mivel egy általános földrajzkönyv, mindent csak érintőlegesen tárgyal, tehát a Trianonra utaló dolgok is csak minimális terjedelemben találhatóak meg benne. A tartalomjegyzéke első ránézésre arányosnak tűnik. Az óramutató járásával ellentétesen haladva tárgyalja Európa régióit, országait. Elsőnek Észak-Európával kezdi, majd Nyugat-, Dél-, Kelet- és végül Közép-Európával zárja. Magyarországról nem beszél, mert arra Bálint Sándor II. osztályos tankönyve tér ki részletesen, amit sikerült felkutatnom. A továbbiakban a közép-európai fejezetből igyekeztem következtetéseket levonni.

Az emberföldrajzzal foglalkozó résznél kiemelésre kerül, hogy a közép-európai régió mennyire összetett, differenciált, mind vallási, mind nemzetiségi téren. A másik fontos tény, amit megemlíthetünk, hogy a szerző kitér az országhatárok „hibáira", úgy fogalmaz, hogy az „államhatárok sehol sem esnek egybe a néprajzi határokkal" (Bálint 1939a: 106). Így anélkül jelenik meg Trianon és a nemzeti tér, hogy egy szót is ejtenének Magyarországról. Hazánkat csak Csonka-Magyarországnak nevezik ebben a tankönyvben is. Tisztán látszik tehát, hogy a Párizs környéki békeszerződést nem akarták, nem tudták elfogadni, hanem azt csak egy átmeneti állapotnak kívánták beállítani. Az *„ostoba"* jelző (Bálint 1939a: 107), mellyel a békeszerződést illeti, nem olyan expresszív, mint amilyennel az előző tankönyvben találkoztam (Bálint 1939a: 106).

Németországgal kapcsolatosan egészen kiegyensúlyozottan ír Bálint Sándor. Tankönyve több oldalról mutatja be az országot, sőt a hozzánk fűződő viszonyát is számos szempontból vizsgálja (gazdasági, politikai stb.). Éppúgy megjelennek a pozitív, mint a negatív hatások is, következésképp a leírtakból nem következik a Német Birodalom érzelmileg színezett bemutatása, viszont a német múlt előtti tisztelet annál inkább, mint például: *„Németország Földünk egyik legelső kultúrtája"* (Bálint 1939a: 108). A magyar–német kapcsolat is megjelenik pár sor erejéig. Csehszlovákiára áttérve többször is említésre kerül, hogy lényegében a „mi" Északnyugati Felvidékünkből jött létre, ám negatív megjegyzés nem kerül elő. Tisztán és több oldalról mutatja be az új államot, annak geopolitikai, gazdasági és természetföldrajzi helyzetét. A „tér nemzetiesítésére" valló mozzanat a közlekedési hálózat bemutatásánál jelenik meg először, melynek központjaként Budapestet nevezi meg a szerző (Bálint 1939a: 111). Továbbá megemlíti, hogy a magyar kulturális emlékek egy része is idegen országba került. Ezzel is utal arra, hogy ezekben erősen megtalálható a magyar vonatkozás. Feltűnő, hogy az 1939-es könyvben igen hamar felbukkan a tankönyvben Kárpátalja 1939-es visszacsatolása is. Ám érdekes, hogy ennek nem tulajdonít nagy jelentőséget a szerző. Ha csak a terjedelmet nézzük, akkor pár sorban foglalja össze ezen revíziós eseményeket, ami számomra azért is meglepő, mert az eddigi tankönyvek alapján arra számítottam, hogy nagyobb szerepet kap majd a narratívában. Vélhetően ezzel Trianon átmeneti szerepét kívánja hangsúlyozni, így a revízió magától értetődő következményeként értelmeződött.

Romániánál visszatérő elem a dákoromán kontinuitás elmélete, melyet a szerző erősen megkérdőjelez, sőt kimondatlanul utalva rá, hazugságnak, *„délibábosnak"* nevezi azt. Trianonnal kapcsolatosan előkerül, hogy mekkora szerencsével ért véget a román nép számára az első világháború. Így fogalmaz: „legvérmesebb álmaikat is felülmúlta" (Bálint 1939a: 112). Emellett az is megjelenik, hogy az „új" Románia, az új területek által, már kevésbé volt egységes, inkább széttagolt és jelentős (magyar) kisebbséggel bővült. Az ország természeti erőforrásait tárgyalva megemlíti, hogy igen komoly forrásokkal rendelkezik, és hogy ez egykor „hazánk kezében" volt. Továbbá a magyarság jelentős lélekszáma kerül megemlítésre, s a fejezet végén Bukarestet a második legnagyobb magyar városnak nevezi a szerző (Bálint 1939a: 112).

Jugoszlávia esetében hazánk területi veszteségein kívül minimális a magyarsággal kapcsolatos tartalom. Az elcsatolt Délvidéken túl, inkább a Trianon utáni „új ország" (Jugoszlávia) erősen differenciált lakosságára, vallására és az ezekből adódó problémákra hívja fel a figyelmet. Egy helyen előkerül a *„volt Monarchia területén"* kifejezés (Bálint 1939a: 112), melyet helymeghatározásként használ a szerző, ezzel is erősítve, hogy az korábban a Magyar Birodalom részét képezte.

***A Bálint-féle Magyarország tankönyv (1939)***

Itt már részletesebb képet kapunk a Kárpát-medencéről. Már a tankönyv elején a *„magyar föld természeti képe"* cím alatt mutatja be a történelmi Magyarországot, azaz a Kárpát-medence déli, délnyugati részeivel kiegészítve. Hasonlóképpen többször megjelennek olyan kifejezések, mint például a *„magyar föld"* és a *„hazánk"*, illetve a *„Magyar medencerendszer"* (Bálint 1939b: 5–7). Ezekben az esetekben is a Trianon előtti országot mutatja be annak ellenére, hogy ekkor már 19 évvel vagyunk Trianon után. Ebben a tankönyvben két térkép is található, melyek szintén a különböző államokhoz tartozó területek egybetartozását hivatottak alátámasztani.

Elsőnek a *Magyarország néprajzi képe* c. fejezetben jelenik meg Trianon. Többek között megjelenik az a magyarázat, hogy az első világháborút kihasználó nemzetiségi mozgalmak miatt egész Közép-Európának nagy árat kellett fizetnie, mivel az új határok a gazdasági teret is felszabdalták, s a kiválóan működő gazdasági egység a területi változtatásokkal megszűnt létezni (Bálint 1939b: 17). Ezt követően a gazdasági fejezetben jelenik meg újra Trianon fogalma. Ebben a szerkezeti egységben az ismertetés a Csonka-Magyarországra helyeződik át. Itt kitér a veszteségekre, a károkra is. Kifejezetten az ország gazdasági erejének visszaesésére helyezi a hangsúlyt. Pár oldallal később azonban, az állattenyésztés témánál ismételten eltekint Trianontól, s megemlíti Székelyföldet, illetve Fogarast. A bányászati és az ipari résznél pedig rendre a „hazánk" szót használja, továbbá a „bányászatunk" és a „magyar kisipart" említi, de ami fontosabb, hogy ezek alatt a Nagy-Magyarországot érti (Bálint 1939b: 27–32). A 35. oldaltól vannak utalások a békeszerződésre, amely úgy jelenik meg, mint ami a „kereskedelmi viszonyokra súlyos csapást mért" (Bálint 1939b: 35). Továbbá néhány oldallal később említést tesz Bálint az első bécsi döntésről, illetve Kárpátalja visszacsatolásáról, mely során a Felvidék déli része és Kárpátalja visszakerült „hazánkhoz". Itt kiemeli, hogy a visszacsatolt területekkel 80 százalék fölé kerül a magyarság aránya, amely így nemzetállamot alkot. Ezzel is erősítve utólag a tér nemzetiesítésének folyamatát.

A végére erősen negatív hangvételűvé válik az anyag, és tankönyvtől szokatlan stílusba fordul a narratíva, melyben a vád mellett a fenyegetettség és fenyegetés mozzanata is megjelenik. Ezeket a következő mondatok illusztrálják: „Jogtalan román irredenta törekvéseknek idegen támogatással sikerült Erdélyt és a környező területeket az anyaországtól elragadnia. […] Erdély […] idegen tag Románia testében. […] Erőszakos románosítás […] kegyetlenül megbosszulhatja magát. […] Erdély elszakíthatatlan a magyarságtól" (Bálint 1939b: 93). A szövegre itt érzelemmel teli, szónoki fordulatokat alkalmazóvá válik: „A világháború legnagyobb áldozata Magyarország.

A trianoni szerződés a világ egyik legtökéletesebb földrajzi és gazdasági egységét törte önmagukban életképtelen darabokra […] A csonka haza nem tudja nélkülözni őket" (Bálint 1939b: 99). Az érzelemre ható tartalmat olyan kifejezések erősítik, mint a „csapás" (Bálint 1939b: 101), „elvették" (Bálint 1939b: 103), „elszakított, kényszerbéke" (Bálint 1939b: 105), „egészségtelenül felduzzasztott Románia" (Bálint 1939b: 105) vagy mint az „elszakított magyarság" (Bálint 1939b: 99).

***A Bogsch–Kondói Kiss-féle tankönyv (1940)***

Az 1940-es tankönyv tartalomjegyzékét vizsgálva feltűnő, hogy a világrészeket Közép-Európából indítják el a szerzők, és úgy haladnak koncentrikusan kifelé. Érdekesség, hogy a Kárpátok, és ahogy a könyvben is szerepel, a *Magyar medence* után az Alpok, majd a germán vidék következett. Ebből a szerkesztésből két dolog következik: egyrészt, hogy egyfajta kiindulópontként használják a Kárpát-medencét, mivel innen kezdik a régiók taglalását, amely aligha meglepő egy magyar tankönyv esetében. Másrészt feltehetően a német kapcsolatnak köszönhető revíziós sikerek miatt következik közvetlen utánunk a Német Birodalom tájainak a taglalása. A *Magyar medence* bemutatása az I. osztályos tankönyvben található meg, ezért itt csak címként jelenik meg.

A másik említésre méltó dolog, hogy a Trianon utáni Magyarországról csupán három zárójeles adat szerepel, aminek vélhetően az is lehet az oka, hogy a már említett I. osztályos tankönyv tér ki a Kárpát-medence föld- és néprajzára. A három adat a következő: Csonka-Magyarország: területe 161 000 km$^2$, lakossága 13,5 millió fő, népsűrűsége 84 fő/km$^2$ (Bogsch & Kondói Kiss 1940: 12).

Ha ezeket az adatokat megvizsgáljuk és összevetjük a Trianon utániakkal, akkor láthatjuk, hogy nem egyeznek meg. Ha összevetjük az adatokat, akkor egyértelműen kiderül, hogy ebbe az 1940-es könyvbe gyorsan belekerült az első bécsi döntés (11 927 km$^2$) (Romsics 1999: 244), a második bécsi döntés (43 000 km$^2$), (Romsics 1999: 246), illetve a Kárpátalja 1939-es elfoglalása (12 000 km$^2$) (Romsics 1999:245) révén visszacsatolt terület adatsora.

Összességében a leánylíceumi tankönyvek is a Trianon előtti földrajzi helyzettel helyettesítik az aktuális országképet. Kisebb-nagyobb utalásokat azért bizonyos esetekben tesznek a Csonka-Magyarországra, de azokat nem tekinthetjük jelentősnek. Függetlenül attól, hogy ezek a tankönyvek jóval Trianon után keletkeztek, az eddigi művekhez hasonlóan ezekben is élnek a szerzők a „tér nemzetiesítésének" törekvésével. Főleg a különböző szimbólumok és a magyar földrajzi nevek használatának köszönhetően. Továbbá megjelenik a revíziós gondolat, sőt két könyvben már a bécsi döntések sikerei is helyet kaptak. Ezen túlmenően hasonlóan kiérződik a „nemzetiesség" és Trianon ellenzése ezekben a könyvekben is, csakúgy, mint a felső kereskedelmi tankönyvekben.

## Gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák

*A Lakos–Németh-féle általános tankönyv (1924)*

A Lakos–Németh-féle tankönyv minden egyes földrészt megvizsgál, kezdve Európával egészen a sarkvidékig, azonban az amerikai kontinenst kihagyták a könyvből. A földrészek bemutatása Európával indul, azon belül is délről a mediterrán országokat vizsgálják elsőnek a tankönyv szerzői, majd utána észak felé veszik az irányt, végül Kelet-Európával zárják a sort.

Meglepő módon Csehszlovákiát az úgynevezett *Északnyugati* vagy *Óceánikus* Európához osztották be, annak ellenére, hogy az északnyugati részhez sem tartozott és tengerparttal sem rendelkezett. Ami még Csehszlovákiát érinti a bevezető részben erős szavakkal bírálják, miután létrejöttét Trianonnak köszönhette, és területe pedig Ausztria Szudéta tartományaiból és Felső-Magyarországból jött létre. Továbbá azt is megemlítik, hogy természetes határai éppúgy nincsenek, mint Jugoszláviának.

Továbbhaladva a szerzők a Német Birodalom tárgyalásánál erős párhuzamot húznak hazánkkal. Miután a bevezetőben felsorolják, hogy a versailles-i békék milyen területi veszteségeket okoztak Németországnak, majd pár sorral lejjebb természetföldrajzi szempontból vizsgálják és párhuzamba állítják a Német-középhegységet a Magyar-középhegységgel.

A Romániáról szóló részt a kelet-európai régióban helyezték el a tankönyv írói. A természetföldrajza mellett egy rövid bevezető található, amelyben egy ilyen megfogalmazás olvasható: „Területének 2/3 részét 1918 óta kapta. Erdélyt, az Alföld peremét 1918 óta tartja megszállva" (Lakos & Németh 1924: 63). Ebből egyértelműen kiderül, hogy állást foglaltak amellett, hogy „jogtalan" Románia területi növekedése.

*A Lakos–Németh-féle Magyarország tankönyv (1926)*

A cím alapján egyértelmű, hogy ez a tankönyv értékes forrásként szolgálhat a témával kapcsolatban. Már az előszóban is jelentős utalások vannak a tér nemzetiesítésére, és emellett a revíziós gondolat is felmerül. Jelentősége miatt ezt a részt szó szerint is idézem a tankönyv előszavából. „A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 80,000/1924. számú új tanterve a trianoni béke által kegyetlenül megcsonkított hazánk földrajzát szerencsésen olvasztja bele a Kárpáti-medencébe, A Kárpáti- vagy Magyar-Medence pedig nem más, mint az ezeréves Magyarország […] Szomorú kötelességünk lett ez új kiadásban megvilágítani nemzeti veszteségeinket, megőrizni ősi magyar helyneveinket és feltüntetni, földrajzi okokkal is, minő igazságtalanok és tarthatatlanok a trianoni béke által teremtett országhatárok" (Lakos & Németh 1924: 1).

Az idézet első feléből tisztán kiolvasható, hogy a magyar kormányzat erősíteni kívánta a nemzeti öntudatot és a nemzetiesített térhez való ragaszkodást azáltal, hogy a tanterv szerint a Kárpát-medencét azonosították az ezeréves Magyarországgal. Erre utal többek között az is, hogy a Kárpát-medence szinonimájaként következetesen alkalmazzák a „Magyar-medence" kifejezést. A 16. oldalon meg is indokolta a szerző,

hogy miért nevezi Magyar-medencének a Kárpát-medencét: „mert ebben a medencében a legjelentősebb, a legnagyobb számú nép a magyar" (Lakos & Németh 1924: 16).

Az első vizsgált terület a Kárpát-medencén belül a Nagy-Alföld, melyről a hozzá tartozó természetföldrajzi térkép alapján is megmondhatjuk, hogy a Trianon előtti állapotokat mutatja be. A lakosság összetételéről szólva elsőként a dákoromán kontinuitás elméletét vizsgálják meg, melynek tudományos alapját erősen megkérdőjelezik a szerzők. Ezt erősítve ismertetik a Kárpát-medence betelepülésének menetét, s a kettős honfoglalás elmélete is megjelenik, mellyel a dákoromán elmélet tarthatóságát kívánják ellensúlyozni. Ezt követően az Alföld betelepítésének és az itt élő népcsoportok jellemzésének tárgyalására kerül sor. Az „oláhokat" gazdasági és kulturális szempontból is a „legelmaradottabb" alföldi kisebbségnek minősíti a tankönyv, s figyelemre méltó, hogy a nemzetek felsorolásában a szerbek után következnek annak ellenére, hogy lélekszámban többen vannak, mint a „rácok".

A dunántúli dombvidék című résznél található térkép ugyanúgy, mint az Alföldnél, a Trianon előtti állapotokat mutatja, azonban pontsorral jelöli a trianoni határokat. A pontsor azt sugallja az olvasónak, hogy ez inkább csak tájékoztató jellegű, nem egy örök érvényű, elfogadott, állandó határvonal. A földrajzi neveknél itt is megfigyelhető a magyarsághoz tartozás hangsúlyozása. A szerzők a tájegységek elnevezései közül azokat használják, mellyel éreztetik, hogy ezek a területek a nemzethez tartoznak: *Magyar-Alpok* (Lakos & Németh 1924: 36), *Magyar-középhegység* (Lakos–Németh 1924: 37) *vagy Magyar-medence* (Lakos & Németh 1924: 30).[1]

A tankönyv írói megemlítik még a Dráva–Száva közét, amelyhez térképet is mellékeltek. A fejezet végén pedig kitértek Fiume korábbi meghatározó szerepére, és annak mai hiányára. Az Északnyugati és Északkeleti Felvidékről is külön beszámolnak, utóbbi a mai Kisalföldet és a tőle északra elhelyezkedő, akkor Csehszlovákiához tartozó területeket jelöli, előbbi pedig a mai Nógrád és Borsod megyétől északra található területet takarja. Ezekben a részekben is ugyanazt a térképi ábrázolást használják a szerzők, mint az előbbieknél. Továbbá a helynevek korábban használt változatait használja: *Magyar Karszt, Magyar-érchegység* (Lakos & Németh 1924: 50).

Erdélyt délkeleti Felvidéknek nevezi a tankönyv. A hozzá tartozó térképen mind a két határvonalat is berajzolták. A politikai változásokkal kapcsolatos attitűdöket híven tükrözi, hogy a történelmi Magyarországé szaggatott vonallal, a trianonié pedig pontsorral van jelölve, a szöveg Erdélyt az ország részeként ismerteti. A tankönyv további két fejezetében az elszakított és az úgynevezett Csonka-Magyarországot mutatják be, főleg emberföldrajzi szempontok alapján; eddig inkább természetföldrajzi szempontokat használtak.

Az elszakított területek című fejezetben a felsorolt vidékek sajátos logikai sorrendben követik egymást, elsőként az ország nyugati területeiről ír, utána a déli részek

[1] Érdemes megjegyezni, hogy ezek nem újonnan alkotott elnevezések, például a Magyar-középhegység elnevezés Révai szerint Böckh János (1840–1909) geológus munkáiban szerepel először (Révai 1915: 172).

következnek, majd a Felvidék és végül a romániai területek. A másik érdekesség, hogy az elszakított területek közül kihagyják a mai Horvátországhoz tartozó területeket, ami közel 40 000 km$^2$-t takar. Mint ahogy az előző tankönyvekben, itt is a területek gazdagságát, termékenységét emelik ki, s sokszor is fogalmaznak úgy a szerzők, hogy a veszteségekre helyezik a hangsúlyt. Ezentúl ebben a részben, és az egész könyvben, lényegesen többször használják a *Magyar-medence* kifejezést, mint a *Kárpát-medence, Kárpáti-medence* szinonimáját.

Az utolsó fejezetben a Csonka-Magyarország gazdaságát mutatják be abból az aspektusból, hogy mi maradt és miből lehet „táplálkozni". Amellett, hogy a veszteségek itt is rendre megjelennek a szövegben, ebben a részben is megfigyelhető, hogy a horvátországi területek kimaradtak a vizsgálatból. Az utolsó oldalakon oszlop- és kördiagramok találhatóak, melyeken szintén nem szerepelnek a horvát területek adatai. Viszont a tankönyv legvégén *Befejezés* cím alatt újra felsorolásra kerülnek a határok változása okozta veszteségek, de a változásra ösztönző gondolatok s az úgynevezett revízióhoz fűződő remény is, „Hiszünk Magyarország feltámadásában" (Lakos & Németh 1924: 109).

Összességében elmondhatjuk, hogy a reálgimnáziumoknak írt könyvekben nincs olyan minőségi változás, amely alapján azt mondhatnánk, hogy azok különböznek a többi, általam vizsgált tankönyvektől. Ezekben a könyvekben a tananyag sok esetben részletezőbb tárgyalása mellett ugyanúgy megjelenik a revíziós gondolat és a tér nemzetiesítésének fenntartására utaló kifejezések, szimbólumok egész sora. A vizsgált három tankönyvből az egyikben talán nagyobb súllyal találhatók meg ezek a szempontok. A tankönyvszövegek legjellemzőbb vonása, hogy előtérbe helyezték a magyar helynevek használatát. A másik fontos dolog, ami a tanulók attitűdjeire is hatással lehetett, hogy az országot ért veszteségek tételes felsorolására koncentrálnak. Általánosan elmondható tehát, hogy a vizsgált tankönyvekben főként a Trianon előtti állapotok megismertetésére fókuszáltak a szerzők, kiemelve a „trianoni pusztítás" következményeit.

## Összegzés

Összességében megállapíthatjuk, hogy a vizsgált tankönyvek a kor tudományosságának megfelelő színvonalúak. Az ismeretek átadása mellett nagy nyomatékkal szerepel a szövegekben az ország területi veszteségeire való reflektálás. Egy kivétellel mindegyik tankönyvtípus vizsgálatánál található utalás Trianonra, annak következményére és arra, hogy hogyan viszonyult az adott kor, illetve szerző a „traumához". Azok a tankönyvek és fejezetek, melyek a Kárpát-medencével és Magyarországgal foglalkoztak részletesen, típustól, megjelenés időpontjától és szerzőtől függetlenül, nagy hasonlóságot mutattak. Szinte valamennyi a Kárpát-medence erősen nemzetiesített terében gondolkodik, amelyhez a földrajzi nevek magyar változatai közül is a magyarországi odatartozásra a legegyértelműbben utalókat használták fel. A tankönyvek a magyarság

számbeli fölényét is kiemelték a Kárpát-medencében, és a magyarság történelmi egységét hangsúlyozták.

A másik jelentős dolog, mely összeköti ezeket a könyveket az az, hogy egy kivételével mindegyik tankönyv több fejezetet is szentelt annak, hogy mi volt és mi lett hazánk földrajzi viszonyaival 1920 előtt, illetve után; hangsúlyozva a magyarság szemszögéből kedvezőtlen, negatív változásokat. Mindeközben azonban főként gazdasági, azon belül is földművelési és ipari területen tanácsokkal látták el a tanulókat, melyek a jövőre nézve az ország javát szolgálhatják majd.

Harmadrészt ezekben a tankönyvekben megtalálható a revíziós gondolat az előszóban, az utószóban vagy a főszövegben. A korszak tankönyveiben előfordulnak a Németországgal való párhuzamok. Ilyenkor a tankönyvírók Németországot Magyarországhoz hasonlóan nagy veszteségként, de egyúttal erős és fejlett országként interpretálják. Az 1940-es évekbeli földrajztankönyvekben egyfajta példaként szolgált hazánk számára Németország, aminek az a magyarázata, hogy idővel a revízió érdekében elengedhetetlen politikai partnerként jelent meg. Tehát elmondhatjuk, hogy a földrajzoktatásban 1920 után jelentősen megerősödött az a szemlélet, miszerint az ország történelmi egységét és annak nemzeti összetartozását e tantárgy keretein belül szükséges erősíteni.

## Hivatkozott irodalom

*Tankönyv mint forrás*

- Bálint S. (1939a). Földrajz a líceum és leánylíceum I. osztálya számára. Budapest, Szent István-Társulat.
- Bálint S. (1939b). Magyarország földrajza a líceum és leánylíceum II. osztálya számára. Budapest, Szent István-Társulat.
- Bogsch S. & Kondói Kiss J. (1940). A világrészek föld- és néprajza a protestáns gimnáziumok és leánygimnáziumok II. osztálya számára. Budapest, Magyar Földrajzi Intézet.
- Hézser A. (1922). Földrajz a felső kereskedelmi iskolák I. évfolyama számára. I. Rész: Magyarország gazdaságföldrajza. Budapest, Szent István-Társulat.
- Hézser A. (1929). Földrajz a felső kereskedelmi iskolák III. évfolyama számára. III. Rész: Magyarország gazdaságföldrajza. Budapest, Franklin-Társulat.
- Lakos B. & Németh J. (1924). Földrajz a gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák II. osztálya számára. Budapest, Magyar Földrajzi Intézet.
- Lakos B. & Németh J. (1926). Magyarország és a Kárpáti-medence földrajza – A gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák I. osztálya részére. Budapest, Magyar Földrajzi Intézet.
- Simonyi J. (1923). Földrajz a felső kereskedelmi iskolák I. évfolyama számára. Budapest, Franklin-Társulat.

***Irodalom***


- Gyáni G. (2010). A tér nemzetiesítése: elsajátítás és kisajátítás. *Helikon, 61* (1–2), 239–257.
- Keményfi R. (2010). *A nemzeti tér építésének lokális útjai, mitikus képzetei és térképi megjelenítésének formái*. Debrecen, MTA doktori értekezés kéziratban.
- Révay M. J. (szerk.) (1915). *Révai Nagy Lexikona*. Budapest, Révai Testvérek Irodalmi Intézet.
- Romsics I. (1999). *Magyarország története a 20. században.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Takáts J. (2004). A tér és az idő nemzetiesítése és az irodalmi kultuszok. *Regio, 15* (3), 71–81.

# II. FEJEZET

## Tehetség és felelősség

Pusztai Gabriella – Márkus Zsuzsanna

# Magyar hallgatók a Kárpát-medence felsőoktatási intézményeiben

**Absztrakt**
A rendszerváltás óta számos kutatás foglalkozik a határon túli magyar kisebbségek több szempontú vizsgálatával. Leggyakrabban egy-egy régióra vonatkozó demográfiai, társadalmi, kulturális, gazdasági, oktatási és kisebbségpolitikai munkák születnek. Jelen tanulmányunkban a Kárpát-medence négy legnagyobb országhatárokon kívüli magyarlakta régiójának felsőoktatási intézményeit tanulmányozzuk, s a térségek hallgatóinak több szempontú, összehasonlító vizsgálatára vállalkozunk. Az elemzésünk alapkérdése, hogy a kisebbségi státusú hallgatói létből következnek-e olyan egységes, az anyaországitól egyértelműen egy irányba mutató eltérések, melyek alapján a határon túli anyanyelven oktató magyar intézményekbe járó fiatalokat egységes csoportnak tekinthetnénk. Ennek vizsgálatához a család társadalmi státusát, a hallgató tanulmányi pályafutását, munkavállalói elképzeléseit, életcéljaival és a generalizált bizalommal kapcsolatos nézeteit és vallásosságukat vetettük össze egymással és a kelet-magyarországi társaikéval. Az elemzéshez 1739 fő hallgató adatait használtuk fel 13 felsőoktatási intézményből. Megállapítottuk, hogy a vizsgált dimenziókban nem mutatnak egységes képet a határon túli magyar közösségek, sőt eredményeink minden esetben fontos különbségekre derítettek fényt.

## Az oktatás speciális funkciói kisebbségi létben

A nemzetközi szakirodalomban a többségi-kisebbségi viszonyra vonatkozó oktatásszociológiai kutatások többsége a bevándorló csoportok iskolai problémáival, integrációjával foglalkozik. Az európai őshonos kisebbségi közösségek oktatási egyenlőtlenségeire rávilágító elméleti keretek és nemzetközi kutatások elszigeteltek a nemzetközi oktatásszociológiai diskurzustól, bár vannak olyan megközelítések, melyek kiindulópontként alkalmasak lehetnek a határon túli magyar közösségek oktatási rendszereinek, a tanulók motivációinak és tanulmányi eredményességének kontextuális elemzésére. Lehetséges fogalmi kiindulópontot jelenthet John Ogbu kulturális-ökológiai elmélete, mivel ez a teória legalább különbséget tett az asszimilációs célú bevándorlók oktatási elvárásai és az identitás megtartásában érdekelt őshonos iskolafelhasználók között (Ogbu).

A témában született jelentős magyar nyelvű oktatásszociológiai munkák jó része az oktatás különböző funkciói felől közelíti meg a témát. Az elemzések egy csoportja oktatáspolitikai nézőpontból elemzi a kisebbségi oktatás jellemzőit. Legfontosabb kérdés, hogy a többségi és a kisebbségi politikai, kulturális és esetenként civil intézményrendszer milyen módon hat a kisebbségben élők esélyegyenlőségére, társadalmi integrációjára. A teljesség igénye nélkül rámutatva néhány megállapításra, az elemzések rávilágítanak, hogy a kisebbségi iskola könnyen válhat a szimbolikus politizálás színterévé (Kozma 2005; Papp Z. 2010). A kutatások egy másik csoportja a kisebbségi oktatást elsősorban az anyanyelvi iskoláztatás kiterjedtsége szempontjából vizsgálja. Ennek jelentősége nemcsak abban áll, hogy anyanyelvén tanulva minden tanulónak nagyobb esélye van jobb eredményeket elérni, hanem a nemzeti identitás fenntartása és újratermelése érdekében is fontos feltételnek számít (Gereben 1999; Beregszászi et al. 2001; Szarka 2008). Általános az a felismerés, hogy a kisebbségi oktatásnak (csakúgy, mint a többséginek) a helyi közösségek értelmiségi elitjének kinevelésében és utánpótlásában is kiemelt szerepe van. Az elit réteg képes ellátni a közösség érdekképviseletét, megszervezni az önálló kisebbségpolitikát és a többségi társadalommal való párbeszédet, vagyis kialakítani és fenntartani a békés együttélés feltételeit. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a munkavállalók szülőföldön való boldogulása érdekében a kisebbségi gazdasági elit kitermelése is lényeges feladatot ad a kisebbségi oktatási intézményeknek, vagyis a képzettségi szint és a tanulmányi eredményesség növelése egyaránt kiemelt kérdés a kisebbségi létben (Gábrity 2008). Más munkák azt is megemlítik, hogy a kisebbségi oktatási rendszernek a párválasztás szempontjából (is) közvetett szerepe van az etnokulturális reprodukcióban. Az oktatási intézményrendszer nem más, mint a legfontosabb „lokális házassági piac", ugyanis az etnikai endogámia szempontjából igen jelentős, hogy a társadalmi alrendszerek etnikailag milyen mértékben szegregáltak vagy integráltak a többségi társadalom tagjaival (Kiss 2012). A kutatások alapján elmondható, hogy az anyanyelvi oktatás a kisebbségek számára döntő jelentőségű, jóval több funkciója van, mint többségi viszonyok között.

## Felsőoktatási részvétel és hatásai

Az elmúlt évtizedek gazdasági, politikai és társadalmi változásai jelentős mértékben hatottak a Kárpát-medencei magyar kisebbségi státusban élő közösségekre, melyek sem számarányuk, sem társadalmi, demográfiai helyzetük alapján nem mutatnak egységes képet, s különbségek mutatkoznak földrajzi helyzetük, településszerkezetük, nyelvhasználatuk terén is. Az eltéréseket magyarázó egyik legfontosabb különbség, hogy a Magyarországgal szomszédos hét ország kisebbségei közül a kárpátaljai, az erdélyi, a felvidéki és a délvidéki magyarok magyar többségű területeken élnek, míg a burgenlandi, a szlovéniai és a horvátországi magyar közösségek döntően nem magyar településeken (Csete et al. 2010). Ebből adódóan eltérő oktatási folyamatok is jellemzik a közösségeket, de általánosságban elmondható, hogy felsőoktatási részvételük és

iskolázottsági mutatóik minden régióban elmaradnak a többségi nemzetétől, és ez az arány tendenciaszerűen a felsőoktatás felé évről évre erősödik (Keller 2004; Molnár & Molnár D. 2005; Veres 2013). A jelenséget többféle ok magyarázza. Egyrészt az európai expanziós folyamatokhoz képest a térség országait megkésett oktatási expanzió jellemzi (Kozma 2011), másrészt az anyanyelvi intézményi és képzési kínálat eltérő spektrumú, de a különböző ütemű negatív demográfiai folyamatok is tovább színezik a képet. Továbbá nem elhanyagolható a sikeresebb karrier és életút miatti többségi intézményválasztás, valamint a magyarországi továbbtanulók aránya sem (Keller 2004; Papp Z. 2012b).

A kisebbségi magyar diákok anyanyelvi iskoláztatását az országos statisztikai adatok és becslések alapján követik nyomon a kutatók, így a felsőoktatási részvételt és a diplomások arányát is. A romániai felsőoktatási expanziónak köszönhetően egyre magasabb arányban kerülnek be magyar hallgatók is a magyar vagy román tannyelvű felsőoktatási intézményekbe. A 2011-es népszámlálási adatok szerint a 10 év feletti romániai népesség 14,4 százaléka rendelkezik felsőfokú végzettséggel, de a magyaroknak csupán 10,2 százalékára igaz ez az állítás, szemben a románok 14,8 százalékos arányával (Veres 2013). Szlovákiában az iskolázottsági mutatók kedvezőtlenebb arányokat mutatnak. A lakosság 10,4 százalékának van felsőfokú végzettsége, a magyar nemzetiségűek esetében ez az arány csupán 5,3 százalék. Ukrajnában a főiskolások és egyetemisták négy százaléka folytatja tanulmányait magyar intézményben, számuk lassú ütemben, de növekszik (Molnár & Molnár D. 2005), azonban Kárpátalján igen magas a lemorzsolódás aránya (Papp Z. 2012a; 2012b). A Vajdaságban növekszik a magyarok aránya a felsőoktatásban, a főiskolások aránya 2004-ben elérte a 11,25 százalékot, az egyetemistáké pedig a hat százalékot (Szügyi 2012).

A felsőoktatásba való belépés feltétele a közoktatási tanulmányok eredményessége. A diákok tanulmányi eredményességéről a közoktatási PISA-vizsgálatok alapján kaphatunk képet. A 2003., 2006. és 2009. évi idősoros adatok összevetéséből kiderül, hogy Romániában és Szerbiában az anyanyelvi képzésben részt vevő magyar diákok jobban teljesítenek, mint a többségi nyelven tanulók, Szlovákiában azonban az anyanyelvi iskoláztatás eredményessége évről évre gyengülni látszik (Papp Z. 2013). Hozzá kell tenni, hogy azok a kisebbségi diákok, akik a többségi oktatásban vesznek részt, alacsonyabb iskolai teljesítményük mellett kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel rendelkeznek. Papp a jelenséget „asszimilációs spirálnak" nevezi, ugyanis ez azt jelenti, hogy növekszik a rosszabbul teljesítő kisebbségiek aránya, ami pedig megnöveli az esélyét annak, hogy társadalmi helyzetük ne változzon, esetleg kedvezőtlenebbül alakuljon (Papp Z. 2013). Tanulmányunkban azokról a kisebbségi magyar fiatalokról kívánunk átfogó, összehasonlító képet kapni, akik bejutottak egy magyar tannyelvű felsőoktatási intézménybe.

## Adatok és változók

Az elemzéshez a 2014–2015 őszén-telén felvett IESA-adatbázist használtuk fel. Az adatbázis leírása megtalálható a kutatási eredményeket összefoglaló tanulmánykötetben (Pusztai et al. 2016). Jelen elemzéshez a Kárpát-medence 13 felsőoktatási intézményének összesen 1739 magyar nemzetiségű hallgatójának adatait használtuk fel. A Romániában, Ukrajnában, Szerbiában és Szlovákiában működő magyar tannyelvű felsőoktatási intézmények, intézményi egységek (Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Szatmárnémeti Kihelyezett Tagozata, Babeş–Bolyai Tudományegyetem Székelyudvarhelyi Kihelyezett Tagozata, Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Ungvári Nemzeti Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Újvidéki Egyetem Szabadkai Pedagógusképző Kara, Selye János Egyetem és a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara) hallgatóinak adatait összevetettük a kelet-magyarországi intézményekben (Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Főiskola) felvett adatokkal, mivel ezek hallgatóinak társadalmi összetétele anyaországi viszonylatban a legnagyobb hasonlóságot mutatja a vizsgált határon túli intézményekkel. Az adatbázisban a vizsgált intézmények nappali tagozatos, államilag finanszírozott és költségtérítéses hallgatóit igyekeztünk reprezentálni egy bemenethez (alap- és osztatlan képzés esetén a 2.) és egy kimenethez közel álló (mesterképzés esetén az 1., osztatlan képzés esetén pedig a 4.) évfolyamon tanulók kikérdezése révén. A mintavételi keret meghatározása az intézmények adatszolgáltatása alapján történt. A hallgatókat csoportosan, egyetemi/főiskolai kurzusokon kerestük meg. A véletlenszerűség érvényesülését az e csoportok random módon történő kiválasztása biztosította. A kérdőív több blokkból állt, a diákok társadalmi, kulturális és demográfiai hátterére; a professzionális identitáselkötelezettségükre, motivációjukra, tanuláshoz, önképzéshez való viszonyukra, extrakurrikulumra, szabadidő-eltöltési szokásaikra, vallásosságukra, egészségükkel, jóllétükkel kapcsolatos tényezőkre; társadalmi tőkéjükre, családi nevelésük tartalmára, nevelési értékeikre; interkulturális kompetenciájukra; iskolai pályafutásukra és munkához való viszonyukra vonatkozóan.

Jelen elemzés során arra keressük a választ, hogy az országhatárokon kívül működő felsőoktatási intézmények hallgatóinak milyen a társadalmi háttere, az általuk elérhető családi tőkeforrások összetétele. Emellett vizsgáltuk, hogy milyen céllal választják a felsőfokú továbbtanulásuk irányát, s milyen elképzeléseik vannak a jövendő munkájukról. A kemény mutatókban megragadható tőkék mellett a jövendő életterveket befolyásoló szubjektív tényezőkről is tájékozódtunk, azaz az élet értelmével és a generalizált bizalommal kapcsolatos felfogásukat, a vallásosságukat térképeztük fel. Az elemzés során arra törekedtünk, hogy a hallgatói összetétel térségek közötti változatosságát vizsgáljuk.

Hipotéziseinket a közösségek statisztikai jellemzőiből, valamint több mint tíz év óta végzett saját kutatási tapasztalataink alapján fogalmaztuk meg. Részben a kisebb-

ségi közösségekre jellemző oktatási expanzió, részben a magas státusúak és gyermekeik tanulmányi és/vagy életvitelszerű földrajzi mobilitása miatt azt vártuk, hogy az anyaországi intézményekhez képest a kisebbségi státusban működő intézmények általános vonása lesz a társadalmi nyitottság, vagyis jóval nagyobb arányban kerülnek be alacsonyabb iskolai végzettséggel bíró szülők gyerekei.

Feltételeztük, hogy a kisebbségi léttel járó, az anyanyelvi iskolázás és hivatali ügyintézés, a munkavállalás során tapasztalható hátrányos helyzet miatt a határon túli felsőoktatási intézmények hallgatóira egyaránt jellemző lesz az élet értelmével és a generalizált bizalommal kapcsolatos negatívabb állásfoglalás, mint ami az anyaország hallgatóinál tapasztalható.

Azt feltételeztük, hogy a kisebbségi közösségek közös vonása lesz a vallási identitás és a vallásgyakorlat intenzívebb jelenléte, ugyanis egy multikulturális és multietnikus közegben a nemzeti identifikáció fontos támpillére lehet a vallásosság. Emiatt azt várjuk, hogy Gereben és Tomka (2000) ezredfordulós mérésének megfelelően továbbra is magasak lesznek a vallásosság különböző dimenziójában mért értékek.

## A hallgatók társadalmi státusa

A nevelésszociológiai kutatások egyik alapvető tapasztalata, hogy a hallgatók tanulmányi karrierjének és iskolai eredményességének alakulása szoros összefüggést mutat a származási család státusával, s a *„különböző környezetből érkező fiatalok a szülők iskolázottsági szintje függvényében különböző mértékű segítséget kapnak intellektuális, anyagi, aspirációs és procedurális vonatkozásban szüleiktől"* (Pusztai 2015: 77). E megközelítés szerint a hallgatók sikeres iskolai teljesítménye a származási család kulturális tőkebefektetésének eredménye, vagyis az előnyösebb helyzetű családok gyerekei nagyobb eséllyel képesek sikeres tanulmányi karriert elérni. A határon túli magyar közösségek ebben a tekintetben (is) speciális helyzetben vannak, ugyanis az ezredfordulón végzett kutatásaink rendre azt mutatták, hogy annak ellenére, hogy a vizsgált közösségekben az oktatás struktúrája és befogadó kapacitása folyamatosan bővül, a kisebbségek iskolázottsága még mindig elmarad az adott országban többségi nemzethez tartozókétól. A felfelé történő társadalmi mobilitás többnyire egylépcsős, a strukturális változásoknak köszönhető, és leginkább szintén a többségi társadalomnak kedvez (Papp Z. 2012a). Az utóbbi évek kutatási adatai világosan megmutatják, hogy a diplomával rendelkezők mind a négy régióban alulreprezentáltak a többségi társadalomhoz és saját népességbeli arányukhoz viszonyítva is (Ferenc 2012). Ennek oka leginkább a korábbi évtizedek szovjet típusú, majd ezt követően a nemzetállamok a kisebbséghez tartozók esélyegyenlőségét nem támogató, a nemzeti közösségek felszámolásában érdekelt oktatáspolitikája (Csata 2004; Molnár & Molnár D. 2005). A rendszerváltás utáni kisebbségi oktatási expanziónak köszönhetően mára minden közösségben működik anyanyelvi oktatás a képzés minden szintjén (az óvodától a felsőoktatásig). Ennek köszönhetően évről évre egyre több fiatal kezdi meg tanulmányait szülőföldi felsőoktatá-

si intézményben, azonban kérdésként merül fel, hogy ilyen speciális helyzetben milyen családi hatások érvényesülnek, valamint milyen egyéb erőforrások segítik a hallgatókat tanulmányi előmenetelükben.

Empirikus kutatásunk adatai megerősítik a fenti állításokat, továbbra is kimutathatók a kisebbségi szülők iskolázottságában mutatkozó hátrányok. Mind az anyák, mind az apák iskolai végzettsége elmarad a magyarországi szülők eredményeitől, és minden régióból viszonylag alacsony, 20% alatti a felsőfokot végzett szülők aránya. Ez azt is jelenti, hogy a határon túl működő magyar tannyelvű intézmények, intézményi egységek hallgatóinak régiós átlagban bő háromnegyede első generációs értelmiségi lesz tanulmányai befejeztével.

**1. táblázat.** A hallgatók szüleinek iskolai végzettsége (%)

| | **Kelet-Magyarország (N = 979)** | **Románia (N = 281)** | **Ukrajna (N = 157)** | **Szerbia (N = 63)** | **Szlovákia (N = 129)** |
|---|---|---|---|---|---|
| Édesapa/nevelőapa*** | | | | | |
| Alapfok | 37,22 | 38,10 | 18,40 | 26,98 | 31,43 |
| Középfok | 38,40 | 46,94 | 65,03 | 58,73 | 57,14 |
| Felsőfok | 24,38 | 14,97 | 16,56 | 14,29 | 11,43 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Édesanya/nevelőanya*** | | | | | |
| Alapfok | 21,50 | 30,10 | 17,60 | 22,20 | 30,70 |
| Középfok | 43,80 | 52,40 | 57,60 | 60,30 | 51,40 |
| Felsőfok | 34,70 | 17,60 | 24,80 | 17,50 | 17,90 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P = 0,000.

A régiókat összehasonlítva a legkedvezőbb képet a kárpátaljai hallgatók mutatják, ugyanis körükben a legmagasabb a diplomás szülők aránya, és legalacsonyabb az alapfokot végzetteké. Ugyanakkor az erdélyi és a partiumi hallgatók szülei a legkevésbé iskolázottak, körükben a legmagasabb az alacsonyan iskolázott apák és anyák aránya, őket a felvidéki és délvidéki szülők iskolázottsága követik. Ettől az eredménytől eltérnek a lakosság iskolai végzettségére vonatkozó statisztikai adatok. Abban épp a partiumi és az erdélyi magyarok a legiskolázottabbak, aztán a délvidékiek, őket követi a Felvidék, végül Kárpátalja. Első ránézésre ebből arra következtethet az olvasó, hogy a kárpátaljai felsőoktatás társadalmilag zártabb a többinél. Figyelembe kell vennünk azonban, hogy a statisztikában az össznépességre vonatkozó adatokat látunk, jelen adatbázisban pedig csak a hallgatók szüleire, vagyis a 40-es és 50-es korcsoportra. Noha a nyugat-európai expanzió mértékét nem érte el, de a szocialista táborban is kimutatható volt a fiatal generációknál a magasabb iskolai szint elérése az 1970-es

évektől. Kárpátalja adatbázisunkban mutatott előnyét az oktatási rendszer szerkezetével magyarázzuk, az itteni szülők strukturális előnye abban gyökerezik, hogy az ukrán oktatási rendszer azokat a közép- és félfelsőfokú végzettségeket is a felsőfokhoz számítja, melyek a képzés kurrikuluma és futamideje alapján máshol nem tartoznak a felsőoktatáshoz. A romániai és a szlovákiai hallgatók szüleinek összességében még alacsonyabb iskolázottsága arra vall, hogy itt az anyanyelvi felsőoktatás társadalmilag igen nyitott, de arra is következtethetünk, hogy ezekben a régiókban a magasabb státusúak nem anyanyelvi felsőoktatásba küldik gyermekeiket.

Nemcsak a szülők iskolázottsága, hanem a munkaerőpiaci profiljuk terén is lényeges eltérések mutatkoznak a régiók között. A szlovákiai szülők munkaerőpiaci helyzete a legstabilabb, több mint 80%-uknak van bejelentett jövedelme, őket a romániaiak és az ukrajnaiak követik, végül a sort a szerbiaiak zárják. A régiók közös vonása, hogy noha a szülők közül az anyák iskolai végzettsége a magasabb, foglalkoztatottságuk minden régióban elmarad az apákétól. A legnagyobb eltérést a szerbiai eredményeknél tapasztaltuk, itt több mint 15 százalékponttal kevesebb a munkában álló anyák aránya.

**2. táblázat.** A munkavállaló szülők aránya országonként (%)

| | Kelet-Magyarország (N = 979) | Románia (N = 281) | Ukrajna (N = 157) | Szerbia (N = 63) | Szlovákia (N = 129) |
|---|---|---|---|---|---|
| Édesapa/ nevelőapa | **84,68** | 78,29 | 70,06 | 69,84 | **82,95** |
| Édesanya/ nevelőanya | 81,70 | 73,96 | 62,50 | 52,38 | 84,67 |

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: P = 0,000.

Az adatok azonban azt is megmutatják, hogy a nők esetében nem a munkanélküliség magasabb, hanem a rendszeres jövedelmet nem jelentő háztartásbeli státus. A humántőke-elméletek a kedvezőtlen munkaerőpiaci státust rendszerint az alacsony iskolázottsági szinttel magyarázzák. A kisebbségi magyar édesanyák esetében, bár a képzettségi lejtő egyértelműen megmutatkozik, az anyák iskolai végzettségének összefüggése a munkaerőpiaci státusukkal nem olyan erős, mint Magyarországon, tehát pusztán az iskolázottságuk nem indokolja a munkaerőpiaci aktivitás eltérő mintázatait. A jelenség magyarázata feltehetően a határon túli magyar családok értékorientációjában, a tradicionális családi szereposztás határozottabb megjelenésében keresendő. A Felvidékhez képest Kárpátalján, Délvidéken, a Partiumban és Erdélyben kiemelkedően magas a háztartásban dolgozó anyák aránya. Megjegyezzük, hogy a nem vagy nem teljes munkaidőben dolgozó anyák gyermeknevelési hatékonysága egyes kutatások szerint magasabb, mert a háztartásban dolgozó anyák nagyobb ráfordítással vesznek részt a gyermek jövőjébe való befektetésben (Coleman 1988).

A vizsgált térségek hallgatói a családban jelen lévő munkanélküliség magas aránya miatt nehéz helyzetben vannak, s a munkanélküli apák aránya kiugróan magas Kárpátalján és Délvidéken. Korábbi kutatásainkban is érzékelt, s tartósságában figyelemre méltó jelenség, hogy kiemelkedően magas a rokkantnyugdíjas édesapák aránya a kelet-magyarországi régióban, s a jelen adatok szerint a Felvidéken is. Bár a tisztes megélhetést biztosító munkalehetőségek és az egészségi állapot alakulása szorosan összefügg (Kopp & Skrabski 2009), ez nem feltétlenül azt jelenti, hogy ezen a két területen jelentősen magasabb a munkaképesség-csökkenéssel küzdők aránya, hanem inkább arról tartalmaz információt, hogy hol, milyen munkanélküliség előli menekülő útvonalak érhetők el a rendszerben. Ennek országonkénti különbségeit a gazdaság állapota, a munkaképesség egészségügyi feltételrendszerének szigorúsága és a feketevagy a szürkegazdaságban vállalható munka- és üzleti lehetőségek gazdagsága határozza meg. Hangsúlyozzuk, hogy ezek nem csupán a család „szociális" körülményeit jellemzik, hanem hatással lehetnek a fiatalok tanulással és munkavállalással kapcsolatos aspirációira, életterveire is.

A regionális változatosságot tovább színezi a hallgatók gazdasági helyzetre vonatkozó percepciója. Az adatbázis lehetőséget adott az anyagi helyzet különböző dimenzióinak mérésére, vizsgáltuk a hallgatók és családjaik objektív, szubjektív és relatív gazdasági mutatóit is. Elsőként az objektív anyagi státust elemeztük, s a szokásos módon a hallgatókat arra kértük, hogy kilenc tartós fogyasztási cikk közül jelöljék meg azokat, amelyek birtokukban vannak. A diákok átlagosan hat cikket jegyeztek, azonban a vizsgált régiók között szignifikáns különbségekre leltünk. Ennek alapján a felvidéki hallgatók (6,56) mutatkoznak a legelőnyösebb helyzetűnek, őket követik a délvidékiek (6,06), majd a magyarországiak (5,96) és a romániaiak (5,73), a sor végén a kárpátaljai hallgatókat (5,47) látjuk. Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a tartós fogyasztási cikkekkel mért objektív anyagi helyzet sok esetben a család, és nem kizárólag a hallgató anyagi helyzetét mutatja. A nyaraló, a családi ház vagy más eszközök feltehetően a család korábbi felhalmozásaiból származhatnak, míg a technikai eszközök (például a laptop vagy a mobiltelefon) inkább a jelen helyzetet jellemzik. Így mindenképp szükségesnek tartottuk a hallgatók szubjektív anyagi helyzetét is mérni. Az adatok alapján azt látjuk, hogy a legelőnyösebb helyzetűnek a felvidéki diákok érzékelik magukat, több mint 40%-uk azt nyilatkozta, hogy mindene megvan, sőt még jelentősebb kiadásokra (például nyaralásra) is telik. A magyarországiak 28%-a, az erdélyi és a partiumi diákok 30%-a, a délvidékiek 22%-a, a kárpátaljai diákok viszont csupán 19%-a vélekedett így.

**3. táblázat.** A hallgatók szubjektív anyagi helyzete országonként (%)

| | Kelet-Magyarország (N = 1008) | Románia (N = 297) | Ukrajna (N = 163) | Szerbia (N = 62) | Szlovákia (N = 143) |
|---|---|---|---|---|---|
| Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik | 28,60 | 30,00 | 19,00 | 22,60 | **44,10** |
| Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg | 58,70 | 61,60 | **72,40** | 64,50 | 54,50 |
| Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fizetni | **11,10** | 6,70 | 7,40 | 8,10 | 0,70 |
| Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségleteink kielégítésére | 1,60 | 1,70 | 1,20 | **4,80** | 0,70 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: P = 0,000.

Az anyagi helyzet különböző szempontú vizsgálatának eredményei közti különbségek arra engednek következtetni, hogy a hallgatók anyagi helyzetének steril változóit csupán leíró jelleggel tudjuk bemutatni. Az eredmények magyarázatához a hallgatók és családjaik fogyasztási szokásait és értékrendszerét is azonosítanunk kellene, ugyanis könnyen belátható, hogy egy olyan közösségben, ahol elsősorban a materiális értékek dominálnak, ott igen ritkán fordul elő, hogy a hallgató és családja elégedett gazdasági helyzetével. A percepciós különbségeket továbbá az országok jelenlegi és közelmúltbeli gazdasági helyzete is magyarázza. Az anyagi helyzet megítélésekor ugyanis önkéntelenül is a korábbi évek helyzetéhez és más csoportok státusához viszonyítunk. Fontos kérdésként kell kezelnünk, hogy a hallgatók kiket tartanak a referenciacsoport tagjainak. Ennek megválaszolására jól használható a kérdőív relatív gazdasági helyzetet mérő indikátora, amikor arra kértük a kitöltőket, hogy egy 1–9-ig terjedő skálán az országukban élő más családokéhoz viszonyítsák anyagi helyzetüket. Összességében a hallgatók közül a felvidékiek gazdasági státusa a több szempontú megközelítés esetén is kedvezőbb a többieknél a szülők relatíve alacsony iskolázottsága ellenére. Ezt az ország gazdasági helyzete magyarázza.

**4. táblázat.** A hallgatók relatív gazdasági helyzete (átlagértékek)

| Kelet-Magyarország (N = 972) | Románia (N = 289) | Ukrajna (N = 156) | Szerbia (N = 58) | Szlovákia (N = 133) |
|---|---|---|---|---|
| 5,18 | 5,07 | 5,07 | 4,67 | 6,33 |

A varianciaelemzés szignifikanciaszintje: 0,002.

A társadalmi helyzet fontos ismérve az állandó lakóhely települési hierarchiában való elhelyezkedése. Tudjuk ugyanis, hogy a kisebb településen élés az oktatási intézmények elérése és a kulturális lehetőségek vonatkozásában éppúgy hátrányt jelent, mint esetleg a munkalehetőségek tekintetében. Kutatóközpontunk korábbi nagymintás hallgatói adatfelvételei (2003, 2005, 2008, 2010, 2012) során azt tapasztaltuk, hogy a beregszászi hallgatók igen nagy arányban kerülnek ki falvakból (mintegy négyötödük), kisebb városból, illetve megyeszékhelyről kevesebben, miközben a partiumi diákok a legtöbben nagyobb városokban laknak. 2016-ban a korábbi vizsgálatokhoz képest kiterjesztettük a vizsgált területet. Továbbra is megmaradt a megyeszékhelyről érkező erdélyi/partiumi diákok dominanciája. A kárpátaljai diákok között továbbra is kiugróan magas a települési hierarchiában alacsonyabban álló lakóhelyről érkezők aránya, de igaz ez a délvidéki és a felvidéki hallgatókra is. A kelet-magyarországi adatokkal való összehasonlítás arra vall, hogy a kisebbségi felsőoktatási intézmények nyitottabbak a falvakból érkező diákok előtt, természetesen ezt a régiók településszerkezete is erősíti, valamint a városi diákok közül többen jelentkeznek nem anyanyelvű felsőoktatásba vagy Magyarországra (Márkus 2014).

**5. táblázat.** A hallgatók 14 éves kori lakóhelyének településtípusa országonként (%)

| | **Kelet-Magyarország (N = 1031)** | **Románia (N = 300)** | **Ukrajna (N = 165)** | **Szerbia (N = 63)** | **Szlovákia (N = 141)** |
|---|---|---|---|---|---|
| Község, falu | 21,40 | 24,00 | **60,60** | **52,40** | **56,0** |
| Kisebb város | 29,90 | 7,00 | 6,10 | 23,80 | 38,30 |
| Megyeszékhely | 48,00 | **68,70** | 33,30 | 23,80 | 2,80 |
| Főváros | 0,70 | 0,30 | 0,00 | 0,00 | 2,80 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: P = 0,000.

Az oktatáskutatás kiemelt kérdésként kezeli, hogy a felsőoktatási évek alatt a hallgatók milyen térben és közösségekben mozognak. Döntő jelentőségű, hogy egy-egy intézmény hallgatói milyen keretek között érintkeznek egymással. Korábbi vizsgálatok bizonyították, hogy a bejáró és a kollégiumi hallgatók között számottevő különbségek vannak, például a kollégiumban élő diákok között kisebb a lemorzsolódás, elégedettebbek az intézményükkel, gyakrabban tervezik tanulmányaik folytatását, vagy például aktívabban részt vesznek az extrakurrikuláris tevékenységekben (Pusztai 2011). Ezenkívül kisebbségi viszonyok között a gyakoribb intézményen belüli inter- és intragenerációs kapcsolatok lehetősége a kisebbségi lét objektív és szubjektív megéléséhez és a közösségi identitás megerősödéséhez is hozzájárulhat. A korábban felsorolt

szegmensek közül jelen tanulmány keretei között a kollégiumi tagságot áll módunkban közelebbről megvizsgálni. Adataink azt mutatják, hogy a legtöbb kollégiumban lakó hallgató az ukrajnai és a magyarországi intézmények diákjai között van, őket követik a szlovákiai, a romániai és végül a szerbiai intézmények kollégiumi diákjai.

**6. táblázat.** A kollégista és a nem kollégista hallgatók aránya országonként (oszlopszázalék)

| | **Kelet-Magyarország (N = 1023)** | **Románia (N = 294)** | **Ukrajna (N = 164)** | **Szerbia (N = 62)** | **Szlovákia (N = 142)** |
|---|---|---|---|---|---|
| Kollégista | **33,50** | 23,80 | **42,10** | 19,40 | 27,50 |
| Nem kollégista | 66,50 | **76,10** | 57,80 | **80,60** | **72,40** |
| Összesen | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: P = 0,000.

Intézményi összehasonlításban is az országos arányokhoz hasonló viszonyokat tapasztaltunk, kivéve Ukrajnát. Ott ugyanis az Ungvári Nemzeti Egyetemen különösen nagy a kollégiumban lakók aránya, esetükben a hallgatók több mint fele (52%) végzi egyetemi tanulmányait kollégiumi diákként. Ennek oka feltehetően az egyetem széles vonzási körzetéből ered. A kollégiummal való ellátottság a vidékies hallgatótársadalomban nagy fontosságú, ebből a szempontból a szlovákiai, szerbiai magyarok a szükségesnél jóval kedvezőtlenebb helyzetben vannak.

Ahogy jeleztük a részletes elemzéskor, a kontextusfüggő helyzetértelmezések miatt nem könnyű összehasonlítást tenni az egymástól némileg távol eső régiók hallgatóinak helyzete között, mégis levonhatunk néhány következtetést. A szülők iskolázottsága és munkaerőpiaci státusa terén lényeges eltérések mutatkoznak a régiók között, s a kisebbségi helyzettel nem jár együtt minden tekintetben és általánosan hátrányos helyzet. A hallgatók inkább kedvezőnek látják családjuk helyzetét, de itt is jelentős különbségeket tapasztaltunk a régiók között. A felvidékiek a környezetüktől valamivel szerencsésebbnek érzik magukat, a délvidékiek helyzetüket átlagosnak tudják, s a többi régió a kettő között helyezkedik el ebben a tekintetben. Az anyagi státust illetően a felvidékiek relatív előnye nem vitatható, s a délvidéki és a kárpátaljai hallgatók származnak a leginkább kedvezőtlen háttérből. Érdemes észrevenni, hogy a helyzet szubjektív érzékelése és a környezettel való összehasonlítás során kapott kép sokkal nagyobb összhangban áll egymással és a szülői foglalkoztatottság mértékével, mint az objektív mutató szerinti, materiális javakkal való tényleges rendelkezés. A kárpátaljai, délvidéki és a felvidéki intézmények hallgatói döntően községekben nőttek fel, míg a többiek körében több a városi. Természetesen a különböző térségekben más és más környezetet takar az azonos településtípus.

## Tanulmányi karrier és döntések

A hallgatók vizsgálatakor fontos elemzési dimenzió a korábbi évek iskolaválasztása, mert eltérő lehet, hogy a diákok hogyan tudják hasznosítani a középiskola alatt megszerzett tudást, értékeket és normákat. Kisebbségi közegben még nagyobb jelentősége van az iskolaválasztásnak, ugyanis azonkívül, hogy az anyanyelvi iskoláztatás a közösségek hosszabb távú fennmaradását is szolgálja (Papp Z. 2012b), bizonyított tény, hogy azok a diákok, akik anyanyelven tanulnak, eredményesebbek, mint azok, akik a többségi tannyelvű iskolát választják (Papp Z. 2013). Az adatbázisban a középiskolai tanulmányokra vonatkozó adatok is a rendelkezésünkre állnak. Ezek alapján azt tapasztaljuk, hogy a hallgatók több mint 90 százaléka magyar nyelven folytatta középiskolai tanulmányait. Ez arra enged következtetni, hogy az alsóbb iskolai szinteken anyanyelvi iskoláztatást választók sikeresebbek a magyar tannyelvű felsőoktatásba való bekerülés során. Az érettségit adó középfokú intézmények jellemzően állami vagy önkormányzati, valamint egyházi fenntartásúak, azonban országonként ebben a tekintetben is szignifikáns különbségeket azonosítottunk. A kárpátaljai hallgatók választották legnagyobb arányban az egyházi középiskolákat, arányuk meghaladja a 40%-ot, de a hallgatók viszonylag jelentős hányadát teszik ki az erdélyi és a partiumi egyházi középiskolások (15,2%) is, ami nagyságrendileg megegyezik az anyaországi adatokkal. Tudatában vagyunk annak, hogy az intézményválasztást a kínálat is nagyban meghatározza, ami elsősorban Kárpátalján, Erdélyben és a Partiumban jelent iskolafenntartói szektorok közötti valódi döntéshelyzetet a családoknak. Az adatok alapján úgy tűnik azonban, hogy a felekezeti intézmények a régiók közül elsősorban a kárpátaljai anyanyelvű középfokú oktatásban dominálnak. A korábbi években azt láttuk, hogy Kárpátalján a felekezeti iskolák elsősorban a magyarországi felsőoktatás felé orientálják a diákjaikat, mára azonban ez a tendencia változóban van, és a szülőföldi intézmények (elsősorban a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) diákjai között is szép számmal jelennek meg egyházi középiskolát (líceumot) végzett diákok.

Fentebb már utaltunk a kisebbségi magyarság és a többségi társadalmak eltérő felekezeti hovatartozására. A magyar kisebbséghez köthető református és katolikus egyházak hagyományos feladatuknak tekintik az iskolafenntartást, szemben az ortodoxszal, s az anyanyelven oktatást biztosító intézményhálózat hiányosságait ezek az egyházak segítették gyorsan pótolni a rendszerváltás után (Pusztai 2008).

A hallgatók iskolaválasztási magatartásán túl a továbbtanulási ambícióikra és a családok áldozatkészségére is következtetni tudunk, amikor azt látjuk, hogy a családok minden régióban szükségét érzik annak, hogy gyermekeik részt vegyenek fizetett magánórákon. Területenként azonban eltérő motivációkkal eltérő arányban és céllal teszik mindezt. A leggyakrabban az egyébként is rosszabb anyagi helyzetű kárpátaljai szülők (66%), a legritkábban a felvidéki szülők (41%) áldoznak erre. Világosan látszik, hogy a kárpátaljai diákok elsősorban a felsőoktatási felvételire készülésben, a délvidéki és a felvidéki diákok a középiskola alatti jobb eredmények elérésében kérik a magántanárok segítségét, Erdélyben és a Partiumban mindkét motiváció jelentős,

Magyarországon pedig a nyelvvizsga megszerzése élvez prioritást, ami valójában szintén a sikeres felvételihez segíti a diákokat a megszerezhető pluszpontok révén. Ezen sajátosságok alapján elsősorban a vizsgált térség középiskoláinak erősségeire és korlátaira következtethetünk, amellett, hogy az egyes felsőoktatási rendszerek felvételi követelményeinek specialitásait is tükrözik. Kárpátalján és Erdélyben, a Partiumban az egyházi iskolákba járók szignifikánsan kevésbé szorulnak rá a fizetett magánórákra.

**7. táblázat.** A magánórákra járók motivációi (%)[1]

| Okok | Kelet-Magyarország (N = 1023) | Románia (N = 294) | Ukrajna (N = 164) | Szerbia (N = 62) | Szlovákia (N = 142) |
|---|---|---|---|---|---|
| Hogy felkészüljek a felvételire | 55,60 | 62,30 | 82,40 | 56,70 | 58,10 |
| Hogy jobb jegyeket kapjak | 54,70 | 60,40 | 38,70 | 81,30 | 76,50 |
| Hogy nyelvvizsgázzak | 79,10 | 32,00 | 50,40 | 10,70 | 34,40 |
| Egyéb okból | 10,90 | 30,90 | 9,40 | 0,00 | 42,30 |

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P = 0,000.

Összevetve az eredményeket a hallgatók gazdasági helyzetével, azt látjuk, hogy a kisebbségi magyar családok kedvezőtlenebb anyagi helyzetükhöz képest többet költenek magánórára, magántanárra, vagyis nemcsak felfigyeltek a felsőoktatási tanulmányok fontosságára és értékére, hanem komoly áldozatot is vállalnak a gyermekek tanulmányi karrierje érdekében.

A felsőoktatási tanulmányok céljának megválasztása, az intézmény- és szakválasztás szintén lényeges vizsgálati kérdésünk volt. A kérdőívben a kutatóközpontunk által kidolgozott és másfél évtizede folyamatosan használt 12 állításból álló továbbtanulási döntésekre vonatkozó kérdéssor szerepelt a továbbtanulási motívumok felmérésére. A kitöltőket arra kértük, hogy jelöljék azt, hogy az adott tényező mennyire ösztönözte őket a felsőoktatási tanulmányok, illetve az intézmény és a szak megválasztásában. Az itemeket a választási gyakoriságuk alapján sorba rendeztük. Azt láttuk, hogy mind az öt hallgatói csoportot mindhárom esetben általánosabb felsőoktatási tanulmányi motivációk ambicionálják, mint a további ismeretszerzés vagy a későbbi kedvezőbb munkaerőpiaci helyzet. A kisebbségi diákok esetében még az anyanyelvű tanulás lehetősége, valamint a kialakítható kapcsolatok is erős indítékot jelentenek. A választás motivációit faktoranalízis segítségével öt orientációtípusba tudtuk sorolni. Az elsősorban munkaerőpiaci szempontokat szem előtt tartó típusban a hallgatók leginkább a későbbi kedvező munkaerőpiaci státus elérése érdekében cselekedtek, a kollektív beruházási vagy mintakövető orientációra a szülői, esetleg baráti tanácsok, minták követése jellemző, a kapcsolat- és tudásorientált faktorban az új ismeretek szerzése és a

[1] A válaszadáskor a hallgatók többféle okot is megjelölhettek, vagyis a táblázatban szereplő százalékos értékek nem az oszlopszázalékok logikáját követik, hanem az egyes motivációkra adott válaszok gyakoriságát.

kapcsolatépítés dominál, az ingyenes vagy anyanyelvi típust az anyanyelven való tanulás determinálja, végül a moratóriumkereső orientációt a munkavállalás elhalasztása súlyozza. (Az orientációtípusokat faktorsúlyokkal az F1. táblázatban közöljük.)

A célorientáció-típusok régiós összehasonlítása rámutatott, hogy miközben a kelet-magyarországi hallgatók döntéshelyzetükben leginkább a munkaerőpiaci szempontokat érvényesítik, a kisebbségi hallgatók viszont első vagy második helyre mindenütt az anyanyelvű lehetőségét helyezik. Ezen túlmenően országonként eltérően ambicionálja őket a kapcsolataik és tudásuk bővítésének lehetősége és a mintakövetés, előbbi inkább az erdélyi, a partiumi és a délvidéki, utóbbi a kárpátaljai hallgatókat jellemzi. A felvidéki diákok körében pedig a munkavállalás későbbre halasztása játszik döntő szerepet.

**8. táblázat.** A hallgatók felsőoktatási, intézményi és szakválasztási motivációinak orientációtípusai országonként (faktorsúlyok átlagértékei)

| Motiváció-orientációtípusok | Munkaerőpiaci szempontok | Kollektív beruházási, mintakövető | Kapcsolat- és tudásépítő | Anyanyelvi, ingyenes | Moratórium-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| Magyarország (N = 1056) | 0,164 | 0,029 | –0,077 | –0,101 | –0,001 |
| Románia (N = 304) | –0,389 | –0,196 | 0,246 | 0,111 | –0,210 |
| Ukrajna (N = 167) | –0,220 | 0,242 | 0,039 | 0,254 | 0,155 |
| Szerbia (N = 63) | 0,041 | 0,150 | 0,392 | 0,268 | –0,044 |
| Szlovákia (N = 145) | –0,134 | –0,139 | –0,146 | 0,103 | 0,302 |

Az összefüggés szignifikanciaszintje: P = 0,000.

## A munkával kapcsolatos tapasztalatok és elképzelések

A felsőfokú továbbtanulási tervek, a jövőben végzendő munkáról alkotott elképzelések és a munkavégzéshez, munkavállaláshoz fűződő viszony várhatóan nem függetlenek egymástól. A család anyagi státusa alapján azt feltételeztük, hogy egyes régiók diákjaitól nem áll távol a munkavégzés tapasztalata. A fizetett és az önkéntes munkával kapcsolatos tapasztalatok tekintetében eltérő mintázatok bontakoztak ki előttünk. A fizetett munka tapasztalata ugyanis nem a legnehezebb anyagi hátterű hallgatókat jellemezte leginkább. A kárpátaljai hallgatók fele nem végzett fizetett munkát, és átlagon aluli mértékben jellemző ez a délvidéki és az erdélyi, partiumi hallgatókra is, míg a felvidékieknek és a kelet-magyarországi hallgatóknak jóval nagyobb tapasztalatuk van ezen a téren, elsősorban talán a fiatalok számára elérhető munkaalkalmak miatt. A ház körüli munkába a leggyakrabban a délvidékiek és a felvidékiek kapcsolódnak be, őket követik az erdélyiek és a partiumiak. Első ránézésre meglepő, hogy a kárpátaljai hallgatókat a kelet-magyarországiaknál is ritkábban vonják be a házimunkába, ám talán ennek az az oka, hogy köztük a legtöbb a kollégista. Az önkéntes munka terén viszont ettől eltérő a helyzet. Az erdélyi, partiumi hallgatók és a kárpátaljaiak végeztek a leggyakrabban (közülük legalább minden második) önkéntes munkát, ezzel szemben a

kelet-magyarországiak és a felvidékiek majd háromnegyede soha. A közösségért végzett önkéntes szolgálat nem minden kisebbségi hallgató sajátja, sokkal inkább jellemzi a szerényebb anyagi helyzetűeket, mint a javakban bővelkedőket.

Vizsgálatunk során a hallgatók számára ideális munkáról alkotott elképzeléseket is számba vettük. A jövendő munkával kapcsolatos elvárások összevetése azt mutatta, hogy a különböző régiókból érkezett hallgatók között nagy a különbség ennek megítélésében. A korábbi kutatásainkhoz hasonlóan, a korosztályra adaptált munkaértékkérdéssor alapján létrehozott változósor adatait faktoranalízis segítségével redukáltuk, s öt karakteres faktor bontakozott ki előttünk. A faktorok eredeti változókkal mutatott korrelációs kapcsolata erős. Az egyik új változónk az *altruista* munkafelfogás nevet kapta a rá legerősebben ható alapváltozók miatt. Ebben a változóban olyan tartalmak egyesülnek, mint a felelősségteljes, a másokon segítő, a társadalmilag hasznos munka, fontos elemet képez benne az, hogy emberekkel lehet foglalkozni, s csapatban lehet dolgozni. Érdekes, hogy ebben a változóban jut a legnagyobb szerephez a munka teljesítményközpontúságának igénye. A második változó az *élményközpontúság* nevet kapta, az érdekes, mozgalmas és változatos, sikerélményt nyújtó tevékenység, a jó hangulatú közeg igénye a munka világának szervezeti vonásait zárójelbe teszik, s ehelyett a szabad idős, a hobbiként végzett tevékenység ismertetőjegyei dominálnak benne. A *karrierorientált* szemlélet köti össze a magas kereset és a munkahelyi előrejutás igényét kifejező változókat, s ez a munka világából kinyerhető materiális haszon egyéni maximalizálásának igényét hangsúlyozza. A munka világával együtt járó szervezeti formáktól való lehető legnagyobb *függetlenség* irányába való törekvés elemeit tartalmazza a negyedik változó: a munkaidő kötetlen legyen, önállóan hozhasson döntést az ember. A munkaszervezethez tartozás *emberi kapcsolatokra* ható kockázatának minimalizálása a közös vonás az ötödik faktor alapváltozóiban, amelyek a munkahelyi konfliktusok és a családi kötődések rovására menő, kizsákmányoló munkahely kiküszöbölésére vonatkoznak (F2. táblázat).

Természetesen nem állíthatók egyértelmű graduális értéksorrendbe az egyes orientációtípusok, azonban ebből a szempontból elég finom képet tudunk nyerni ezek alapján a vizsgált térségek közti kulturális különbségekről. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a munkával kapcsolatos ideálképek mennyire népszerűek a különböző régiók hallgatói körében, ezért megvizsgáltuk, hogy milyen munkaelképzelés jellemzi őket az átlagosnál jobban. A délvidékiekre kiemelkedően jellemző az altruista munkafelfogás, valamint határozottan jelen van körükben a karrierorientáltság, a függetlenségvágy. Az Erdélyben és a Partiumban tanulókra határozottan jellemző az altruizmus, valamint az élményközpontúság és a kapcsolatorientáltság is fontos számukra a munkavállalásban. A kárpátaljai hallgatókat a független, kötetlen formában végezhető munka és az altruista munkafelfogás vonzza, azonban az élményközpontúság és a karrierorientáltság, valamint a kapcsolatorientáltság egyaránt távol áll tőlük, amikor munkáról van szó. A felvidékiek körében is ez a független, rugalmas munkafelfogás terjedt el. A kelet-magyarországi hallgatókat átlagot meghaladó mértékben jellemzi az élménycentrikus és a karrierorientált munkafelfogás.

**9. táblázat.** A hallgatók ideális munkáról alkotott felfogása

| | Az ideális munkáról alkotott felfogás | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | **Altruizmus*** ** | **Élmény-centrikusság*** ** | **Karrier-orientáltság*** ** | **Függetlenség-vágy*** ** | **Kapcsolat-orientáltság*** ** |
| Magyarország (N = 1056) | 0,495 | 0,562 | 0,542 | 0,490 | 0,539 |
| Románia (N = 304) | 0,605 | 0,572 | 0,444 | 0,438 | 0,602 |
| Ukrajna (N = 167) | 0,539 | 0,389 | 0,335 | 0,575 | 0,437 |
| Szerbia (N = 63) | 0,810 | 0,556 | 0,556 | 0,571 | 0,667 |
| Szlovákia (N = 145) | 0,469 | 0,448 | 0,448 | 0,579 | 0,455 |
| Összesen | 0,528 | 0,537 | 0,497 | 0,499 | 0,538 |

Az összefüggés szignifikancia szintje: *** P = 0,000, ** P ≤ 0,03.

Amikor megvizsgáltuk a felsőfokú továbbtanulási motívumok és a munkafelfogás kapcsolatát, azt tapasztaltuk, hogy a munkaerőpiaci szempontokat előtérbe helyező intézmény- és szakválasztók a jövendő munkájukkal kapcsolatban konzekvensen karrierorientált felfogással rendelkeznek, vagyis az individuális és materialista szemlélet stabilan jellemzi őket. A moratóriumnyerés miatt felsőoktatási tanulmányokat választók körében gyakori a függetlenségorientált munkafelfogás, ez a felvidékieknél gyakori. A kapcsolatépítő és a tudásszerző, valamint a családi döntés nyomán intézményt választóknak karakteresen altruista munkafelfogása van, ami a Felvidéken kívül a legtöbb kisebbségi magyar hallgatót érinti. Az anyanyelvi tanulmányok miatt továbbtanulási célt választók körében gyakoriak azok, akik kollektív dimenzióban mozogva a családi kötelékek megőrzését és a jó munkahelyi kapcsolatok kialakítását fontosnak tartják, mint a délvidéki és az erdélyi, partiumi hallgatók jelentős része. A tanulmányi karrier során hozott döntések és a munkával kapcsolatos elképzelések tekintetében sem a kisebbségi-többségi törésvonal képezi a szeparációs felületet, hanem az individuális és kollektív referenciák.

## Életcélok, bizalom, vallásosság

A leendő munkával kapcsolatos elképzelések átvezetik a kutatói figyelmet az életcélok és a világlátás felé, ami a csökkenő lélekszámú kisebbségi közösségek életérzéséről, szubjektív jólétéről árulkodik. A kérdéskörhöz kapcsolódva három területen mutatjuk be a legfontosabb eredményeket: az élet értelme, az általános bizalomérzés és a vallásosság terén. Az élet értelmével kapcsolatos nézeteket egy korábban adaptált tízitemes kérdésblokk mérte (Martos & Konkoly 2012), melynek két alapvető komponense az értelemmel bíró életcéllal rendelkezőket és az értelmes életcélt épp keresőket képes azonosítani, de a cél nélküli állapotról is jelzést ad. Elemzésünk azt mutatta, hogy az élet értelmességének megélése gyakori tapasztalat a vizsgált hallgatók körében.

Bár összességében valamivel inkább jellemzi a vizsgált hallgatókat, hogy megtalálták értelmes életcéljukat, a régiók között jelentős eltérést regisztráltunk ezen a téren is. A leginkább a délvidéki hallgatók jelentették, hogy értelmes életcélt látnak maguk előtt, s a legkevésbé a felvidékiek. Az erdélyi és a partiumi hallgatók máris az átlagnál valamivel eredményesebbek voltak az életcéljaik megtalálásában, a kárpátaljaiak az átlagnál árnyalatnyival inkább voltak képesek erre, s a felvidékiek legkevesebben. Az egyelőre még keresők a felvidékiek között vannak a legtöbben, s legkevesebben a Délvidéken. Az érdemes életcél keresésének fázisában az átlagnál valamivel többen vannak az erdélyi és a partiumi hallgatók között, s az átlagnál kicsit kevesebben a kárpátaljaiak között. Bár a céljuk vesztettek, általában egyszersmind a keresők közé is sorolták magukat, figyelmet érdemel, hogy a felvidékiek ebben is az élen jártak, s a kárpátaljaiaknak, az erdélyieknek és a partiumiaknak pedig az átlagtól valamivel inkább van hiányérzetük ezen a téren.

**10. táblázat.** A vizsgált hallgatók életcélokhoz való viszonya

| | **Értelmes életcélja van**** | **Keresi életcélját** | **Nincs életcélja**** |
|---|---|---|---|
| Kelet-Magyarország (N = 1056) | 0,640 | 0,606 | 0,457 |
| Románia (N = 304) | 0,634 | 0,614 | 0,478 |
| Ukrajna (N = 167) | 0,608 | 0,601 | 0,491 |
| Szerbia (N = 63) | 0,742 | 0,568 | 0,425 |
| Szlovákia (N = 145) | 0,584 | 0,646 | 0,535 |
| Összes | 0,635 | 0,608 | 0,469 |

Az összefüggés szignifikanciaszintje: ** < 0,03.

Megállapítottuk, hogy nem a kisebbség-többség tengely mentén mutatkoznak különbségek az élet értelmességének megélése terén, és nem is a kisebbségi közösség lélekszáma vagy kulturális tőkéje, gazdasági helyzete és életkörülményei szerint. Feltételezhető, hogy az asszimilációs trendek erőssége jelentős befolyással bír erre (Gyurgyík 2009). A bizalom mérésére az Európai Értékrend Vizsgálatban alkalmazott, háromitemes, ún. általánosított bizalomra vonatkozó skálát használtuk, mely három dimenzióban hasonlítottuk össze a hallgatókat. Arra válaszoltak, hogy mennyire értenek egyet azzal, hogy az emberekben meg lehet bízni, hogy az emberek többsége megpróbál tisztességes lenni, illetve az emberek megpróbálnak segíteni a másikon (Tóth 2005). A nemzetközi kutatások a térség országait egyformán a bizalmatlanok közé sorolják, ezért is lényeges kérdés, hogy a jövő diplomásai hogyan vélekednek, hiszen az általában az etnikailag heterogén környezetben élők általános bizalma gyengébb (Delhey & Newton 2005). Összességében a hallgatók árnyalatnyival közelebb állnak a bizalom pozitív pólusához, de eltérő jelzéseket adnak a különböző dimenziókban. Leginkább hajlanak arra, hogy az emberek többsége inkább megpróbál tisztességes lenni, mintsem hogy kihasználják egymást. Abban a tekintetben valamivel kevésbé biztosak, hogy az emberekben meg lehet bízni. A legkevésbé vannak meggyőződve

afelől, hogy az emberek megpróbálnak segíteni egymáson, inkább úgy vélik, nagyrészt magukkal törődnek. A tisztességre törekvés általános voltát leginkább az erdélyiek, a partiumiak és a kárpátaljaiak, őket követően a délvidékiek vallják, legkevésbé a felvidékiek. Az általánosítható bizalomban leginkább a kárpátaljaiak, őket követően a délvidékiek, az erdélyiek és a partiumiak, s legkevésbé a felvidékiek hisznek. Abban, hogy az emberek az önzést félretéve megpróbálnak segíteni egymáson, az erdélyiek, a partiumiak és a kárpátaljaiak jobban bíznak, az átlagnál kevesebben vélik ezt az anyaországiak mellett a Felvidék és a Délvidék hallgatói. Összességében az általános bizalom tekintetében a kisebbségben élők jobban állnak, mint a homogén, anyaországi környezetben élők, s ebben a tekintetben a legtöbb erőforrásra az erdélyi, partiumi, a legkevesebbre a felvidéki magyar hallgatók támaszkodnak.

**11. táblázat.** A hallgatók általános bizalomszintje térségenként

| | **Az emberekben meg lehet bízni**** | **Az emberek megpróbálnak tisztességesek lenni**** | **Az emberek megpróbálnak segíteni**** |
|---|---|---|---|
| Magyarország (N = 1056) | 2,768 | 3,017 | 2,813 |
| Románia (N = 304) | 2,793 | 3,194 | 2,989 |
| Ukrajna (N = 167) | 2,984 | 3,096 | 2,838 |
| Szerbia (N = 63) | 2,902 | 3,036 | 2,596 |
| Szlovákia (N = 145) | 2,407 | 2,766 | 2,656 |
| Összesen | 2,767 | 3,034 | 2,826 |

Az összefüggés szignifikanciaszintje: ** < 0,03.

A vallásosságot a felekezeti és vallásosság szerinti önbesorolásra, közösségi és individuális vallásgyakorlatra koncentrálva vizsgáltuk. A vallásgyakorlati mutatók minden esetben a felekezeti hovatartozás fényében ítélhetők meg, így lényeges leszögezni, hogy a vizsgált térségek eltérő felekezeti összetételűek. A délvidékiek szinte kizárólag római katolikusok (96%), a felvidékiek hatvan százalékban (59,9%), s csak egyötödük református. Az erdélyi és a partiumi hallgatók fele (49,2%) római katolikus, és több mint kétharmaduk (36,6%) református és 5%-nál magasabb a más protestáns egyházakhoz tartozók aránya. A kárpátaljaiak hatvan százaléka református, majd egynegyedük (23,4%) római katolikus. A kelet-magyarországiak felekezeti összetétele jelentősen eltér az anyaország középső vagy nyugati részétől, mert a hallgatók kétötöde református, bő egyötödük római katolikus és egytizedük görögkatolikus. A kelet-magyarországiak közel egynegyede (23%), a felvidékiek egytizede (11%) és az erdélyi-partiumi hallgatók egyhuszada állítja, hogy semmilyen felekezethez nem tartozik (F3. táblázat).

A vallásosság szerinti öndefiníciót a Tomka-féle skálával mértük (Tomka 1990). Megállapítható, hogy a kárpátaljai hallgatók fele, az erdélyi-partiumi hallgatók majd egyharmada az egyház tanítását követőnek vallja magát, miközben a délvidéki, a felvidéki s a kelet-magyarországi hallgatók körében egyötöd alatt marad az egyháziasak aránya. A maguk módján vallásosak aránya a Délvidéken, Erdélyben-Partiumban és a

Felvidéken a legmagasabb, vagyis ahol a római katolikusok képezik a legnépesebb csoportot. A bizonytalanok a Délvidéken, a vallástalanok a kelet-magyarországi térségben vannak kiemelkedő arányban.

**12. táblázat.** A hallgatók vallásosság szerinti önbesorolása térségenként

| Vallásosság szerinti önbesorolás*** | Kelet-Magyarország (N = 1016) | Románia (N = 296) | Ukrajna (N = 165) | Szerbia (N = 63) | Szlovákia (N = 139) |
|---|---|---|---|---|---|
| Egyháza tanítását követi | 13,1 | **32,1** | **50,9** | 17,5 | 15,1 |
| A maga módján vallásos | 41,5 | **53,0** | 35,2 | **57,1** | **52,5** |
| Bizonytalan | 8,5 | 5,1 | 8,5 | **15,9** | 7,2 |
| Nem vallásos | **27,7** | 7,4 | 4,8 | 9,5 | 15,1 |
| Más meggyőződésű | **9,3** | 2,4 | 0,6 | – | 10,1 |

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** P = 0,000.

A vallásgyakorlat személyes és közösségi dimenziójában Kárpátalja és Erdély-Partium emelkedik ki a rendszeres imaélettel és templomba járással. A Délvidéken és a Felvidéken a kevésbé aktív imádkozók és templomba járók alkotják a döntő többséget, kelet-magyarország a személyes vallásgyakorlat tekintetében hozzájuk hasonlít, de a közösségi vallásgyakorlat tekintetében a templomba nem járó csoport van felülreprezentálva.

**13. táblázat.** A hallgatók vallásgyakorlat szerinti összehasonlítása

| Személyes vallásgyakorlat*** | Kelet-Magyarország (N = 1016) | Románia (N = 296) | Ukrajna (N = 165) | Szerbia (N = 63) | Szlovákia (N = 139) |
|---|---|---|---|---|---|
| Gyakran imádkozik | 31,4 | **78,8** | **83,3** | 46,8 | 36,8 |
| Ritkán imádkozik | **31,3** | 16,0 | 11,7 | **41,9** | **38,2** |
| Soha nem imádkozik | 37,4 | 5,1 | 4,9 | 11,3 | 25,0 |
| N = | 995 | 293 | 162 | 62 | 136 |
| **Közösségi vallásgyakorlat*** ** | | | | | |
| Gyakran jár templomba | 19,0 | **65,1** | **75,3** | 19,0 | 29,7 |
| Ritkán jár templomba | 44,8 | 32,2 | 20,5 | 76,2 | 42,8 |
| Soha nem jár templomba | **36,3** | 2,7 | 4,2 | 4,8 | 27,5 |
| N = | 1001 | 295 | 166 | 63 | 138 |

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** P = 0,000.

A vallásosság szociálintegratív funkciója révén a közösségi vallásgyakorlat fontos szerepet tölthet be a kisebbségi közösség életében. Ebben a tekintetben az erdélyi, a partiumi és a kárpátaljai hallgatók támaszkodhatnak a legtöbb erőforrásra, jóval le vannak maradva tőlük a felvidékiek és a délvidékiek, akiket az anyaországiakhoz hasonlóan kevésbé tart össze a vallásgyakorló közösség. Mind az élet értelme, mind a bizalom és a vallási közösségi kapcsolatháló tekintetében a felvidéki hallgatók voltak a lemaradók, és az erdélyiek, partiumiak jártak az élen, vagyis szintén nem a többségi-kisebbségi metszéspont számított erősnek.

## Összegzés

Tanulmányunkban a határon túli magyar tannyelvű felsőoktatásban tanuló hallgatókról igyekeztünk egy összehasonlító képet nyerni. A viszonyítási pont egyrészt a kelet-magyarországi felsőoktatásban tanulók almintája volt, másrészt korábbi kutatások eredménye, valamint egymással is összevetettük a csoportokat.

Megállapítottuk, hogy a családi státus tekintetében nem mutatkoznak egységesnek a vizsgált hallgatók. A határon túl működő magyar tannyelvű intézmények, intézményi egységek hallgatóinak régiós átlagban bő háromnegyede első generációs diplomás lesz, de az alapfokú iskolázottságú szülők aránya kelet-magyarországon nagyobb, mint Kárpátalján és a Délvidéken. A felsőfokú végzettségű szülők térségenkénti eltérő aránya elsősorban az iskolarendszer szintjeinek eltérő struktúrájából adódik. A szülők munkaerőpiaci helyzete a Felvidéken a legkedvezőbb (Kelet-Magyarországé elmarad tőle), a délvidékieké viszont a legrosszabb. Az objektív anyagi státust vizsgálva a felvidéki hallgatók jobban állnak, ám a szubjektív és relatív anyagi helyzet tekintetében a legelőnyösebb helyzetűnek a felvidéki diákok érzékelik magukat. A lakóhely településtípusa szerint az erdélyi, partiumi hallgatók tűnnek a legjobb helyzetűnek, mivel városias környezetből származnak. A kárpátaljaiak, a délvidékiek és a felvidéki hallgatók körében magas a községekből érkezők aránya.

A magyar tannyelvű közoktatás terhei Kárpátalján és Erdélyben-Partiumban oszlanak meg több szektor között, elsősorban a felekezeti intézmények hozzájárulása jelentős. A magyar családok kedvezőtlenebb anyagi helyzete ellenére minden régióban magas a fizetett magánórákon részt vevők aránya, de a felekezeti iskolások kevésbé szorulnak rá a magántanárra. Az anyanyelvi továbbtanulás lehetősége a határon túli intézmények hallgatói számára elsődleges vagy másodlagos felsőoktatási továbbtanulási szempont. A hallgatóktól nem áll távol a munkavégzés tapasztalata, azonban paradox módon a jómódúbb, kelet-magyarországi és a felvidéki térségek hallgatói végeztek fizetett munkát, s a szegényebb térségek fiataljai önkéntes munkát. Talán nem független ettől, hogy a jövendő munkavállalással kapcsolatos elképzelések hasonló mintázatot mutatnak, a Délvidéken, Erdélyben és a Partiumban tanulókra határozottan, Kárpátalján másodsorban jellemző az altruista munkafelfogás, melyben a közjóért hozott áldozat vált központi motívummá. A munkafelfogás jellege a felsőoktatási továbbtanulási motívummal is összefüggéseket mutat.

Amikor az értelemmel bíró életcéllal rendelkezőket és az értelmes életcélt épp keresőket azonosítottuk, figyelmet érdemelt, hogy a kedvezőbb anyagi státusú felvidéki térség hallgatói kevésbé érzik azt, hogy megtalálták volna az életcéljukat, sokkal inkább vallják ezt a délvidékiek. A generalizált bizalomérzetet vizsgálva részben hasonló mintázatot kaptunk, akár a tisztességre törekvés, akár a megbízhatóság, akár a segítőkészség általánosíthatóságát firtattuk, az erdélyiek, a partiumiak és a kárpátaljaiak mindig derűlátóbbak voltak, s a felvidékiek kevésbé látták pozitívan az embereket. A megtalált életcél és az általános bizalomérzés hátterében álló, de nem társadalmi státusban gyökerező magyarázatot keresve felmerül a vallásossági tényező együttesének szerepe. Az együttjárás szembetűnő, hiszen a vallásos identitás, a felekezeti azonosságtudat, valamint a közösségi és személyes vallásgyakorlat tekintetében Kárpátalja, Erdély és a Partium emelkedik ki a térségek közül.

Ennek alapján megállapítható, hogy a kisebbségi léttel nem jár együtt az élet értelmével és a generalizált bizalommal kapcsolatos negatívabb állásfoglalás. Az egyházhoz kötődő vallásos azonosságtudat felekezetileg vegyes kárpátaljai, erdélyi, partiumi térségekben határozottabb, s ugyanitt a vallásgyakorlat intenzívebb jelenléte tapasztalható, ami arra enged következtetni, hogy nem önmagában a multietnikus közeg, hanem valószínűleg a multikonfesszionális közeg teszi aktívabbá és hatékonyabbá a vallásosságot. Az élet értelme, a bizalom és a vallási közösségi kapcsolatháló mint erőforrások tekintetében nem a kisebbség-többség mentén mutatkoztak a különbségek. A felvidéki magyar hallgatók számíthattak a legkevésbé az ezekből nyerhető támogatásra, ami feltevésünk szerint a fogyasztói társadalomban felgyorsuló individualizálós és asszimilációs tendenciák hatásával magyarázható. Eredményeink a vizsgált öt térség izgalmas vonásaira világítottak rá, azonban a magyarázataink megerősítése további alapos, többváltozós elemzést kíván.

## Függelék

**F1. táblázat.** A hallgatók felsőoktatási, intézmény- és szakválasztási motivációinak orientáció-típusai, faktorsúlyok (N = 1739)

| Motivációk | Munkaerő-piaci szempontok | Kollektív beruházási, mintakövető | Kapcsolat- és tudásépítő | Anya-nyelvi, ingyenes | Moratórium-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| Jól jövedelmező állást találjak | **0,73** | 0,034 | 0,046 | 0,089 | 0,019 |
| Jól jövedelmező állást találjak | **0,685** | 0,103 | 0,068 | 0,14 | 0,06 |
| Jól jövedelmező állást találjak | **0,67** | 0,057 | –0,023 | 0,07 | 0,046 |
| Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére | **0,594** | 0,087 | 0,164 | –0,172 | 0,296 |
| Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére | **0,547** | 0,114 | 0,202 | –0,137 | 0,28 |
| Könnyebb legyen elhelyezkedni | **0,515** | 0,086 | 0,296 | 0,223 | –0,033 |
| Nagyobb esélyem legyen vezető pozíció elérésére | **0,509** | 0,088 | 0,146 | –0,175 | 0,292 |
| Elismert foglalkozásom legyen | **0,49** | 0,065 | 0,411 | 0,105 | –0,072 |
| Elismert foglalkozásom legyen | **0,484** | 0,054 | 0,394 | 0,075 | –0,081 |
| Könnyebb legyen elhelyezkedni | **0,474** | 0,102 | 0,309 | 0,256 | –0,029 |
| Elismert foglalkozásom legyen | **0,443** | 0,036 | 0,426 | 0,065 | –0,054 |
| Könnyebb legyen elhelyezkedni | **0,433** | 0,078 | 0,198 | 0,208 | –0,057 |
| Kövessem a családi példát | 0,028 | **0,671** | 0,122 | 0,016 | 0,108 |
| Kövessem a családi példát | 0,032 | **0,655** | 0,103 | –0,009 | 0,079 |
| Kövessem a családi példát | –0,003 | **0,628** | 0,073 | 0,005 | 0,067 |
| Kövessem barátaim példáját | 0,08 | **0,605** | 0,049 | 0,033 | 0,183 |
| Kövessem barátaim példáját | 0,04 | **0,557** | 0,076 | 0,061 | 0,185 |
| Megfogadjam a szüleim, tanáraim tanácsát | 0,189 | **0,538** | 0,096 | 0,249 | –0,173 |
| Megfogadjam a szüleim, tanáraim tanácsát | 0,191 | **0,537** | 0,103 | 0,319 | –0,145 |
| Megfogadjam a szüleim, tanáraim tanácsát | 0,19 | **0,53** | 0,07 | 0,237 | –0,125 |
| Kövessem barátaim példáját | 0,031 | **0,525** | 0,013 | 0,058 | 0,204 |
| Sokféle kapcsolatot alakítsak ki | 0,113 | 0,167 | **0,635** | 0,073 | 0,086 |
| Sokféle kapcsolatot alakítsak ki | 0,107 | 0,179 | **0,618** | 0,043 | 0,1 |
| Sokféle kapcsolatot alakítsak ki | 0,061 | 0,168 | **0,593** | –0,033 | 0,126 |

| Motivációk | Munkaerő-piaci szempontok | Kollektív beruházási, mintakövető | Kapcsolat- és tudásépítő | Anya-nyelvi, ingyenes | Moratórium-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| Gyarapítsam tudásom | 0,261 | 0,017 | **0,566** | 0,252 | –0,046 |
| Gyarapítsam tudásom | 0,257 | 0,013 | **0,519** | 0,214 | –0,051 |
| Gyarapítsam tudásom | 0,184 | 0,01 | **0,438** | 0,178 | –0,041 |
| Ne kelljen tandíjat fizetni | 0,168 | 0,096 | –0,001 | **0,657** | 0,266 |
| Az anyanyelvemen tanulhassak | –0,005 | 0,085 | 0,317 | **0,605** | 0,007 |
| Ne kelljen tandíjat fizetni | 0,146 | 0,142 | 0,015 | **0,601** | 0,249 |
| Az anyanyelvemen tanulhassak | 0,011 | 0,096 | 0,323 | **0,594** | 0,028 |
| Ne kelljen tandíjat fizetni | 0,126 | 0,089 | –0,043 | **0,565** | 0,216 |
| Az anyanyelvemen tanulhassak | –0,038 | 0,087 | 0,272 | **0,548** | 0,003 |
| Még ne kelljen dolgozni | 0,085 | 0,174 | 0,049 | 0,192 | **0,657** |
| Még ne kelljen dolgozni | 0,039 | 0,092 | –0,012 | 0,148 | **0,645** |
| Még ne kelljen dolgozni | 0,069 | 0,148 | 0,028 | 0,198 | **0,636** |

Faktoranalízis, varimaxrotálás, az 5 faktor a teljes variancia 42,8 százalékát fedi, KMO = 0,848.

**F2. táblázat.** A munkával kapcsolatos elvárások munkafelfogás-típusai (faktorszkórok)

| A munka… | Altruista | Élmény-központú | Karrier-orientált | Független-ségorientált | Kapcsolat-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| Felelősséggel járjon | **0,64** | 0,10 | 0,12 | 0,17 | –0,01 |
| Hasznos legyen a társadalomnak | **0,59** | 0,25 | 0,06 | 0,07 | 0,18 |
| Lehetőséget adjon a másokon való segítésre | **0,59** | 0,21 | –0,01 | 0,16 | 0,30 |
| Emberekkel lehessen találkozni | **0,57** | 0,33 | 0,13 | 0,02 | 0,10 |
| Teljesítményközpontú legyen | **0,41** | 0,03 | 0,16 | 0,27 | 0,09 |
| Jó hangulatú legyen | 0,19 | **0,79** | 0,18 | 0,12 | 0,22 |
| Érdekes legyen | 0,23 | **0,65** | 0,21 | 0,17 | 0,12 |
| Sikerélményt nyújtson | 0,36 | **0,62** | 0,27 | 0,00 | 0,22 |
| Legyen kicsi az elbocsátás esélye | 0,10 | 0,22 | **0,65** | –0,02 | 0,27 |
| Jó lehetőségek legyenek az előrejutásra | 0,22 | 0,16 | **0,64** | 0,14 | 0,03 |
| Magas legyen az elérhető kereset | 0,00 | 0,12 | **0,62** | 0,25 | 0,07 |
| Az ember szabadon döntse el, mikor dolgozik | 0,06 | 0,11 | 0,19 | **0,62** | –0,11 |
| Ne legyen megerőltető | 0,17 | 0,04 | 0,05 | **0,60** | 0,11 |

| A munka… | Altruista | Élmény-központú | Karrier-orientált | Független-ségorientált | Kapcsolat-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| A döntéseket önállóan hozhassa meg az ember | 0,42 | 0,09 | 0,06 | **0,46** | 0,09 |
| Barátságosak legyenek a kollégák | 0,32 | 0,28 | 0,15 | 0,09 | **0,55** |
| A családra is jusson idő | 0,14 | 0,29 | 0,28 | –0,03 | **0,49** |

Faktoranalízis, varimaxrotálás, az 5 faktor a teljes variancia 62,8 százalékát fedi, KMO = 0,748.

**F3. táblázat.** A hallgatók felekezeti megoszlása térségenként

| | Kelet-Magyarország (N = 1016) | Románia (N = 296) | Ukrajna (N = 165) | Szerbia (N = 63) | Szlovákia (N = 139) |
|---|---|---|---|---|---|
| Római katolikus | 22,3% | **49,2%** | 23,4% | **96,7%** | **59,9%** |
| Görögkatolikus | **10,9%** | 0,7% | 7,8% | 1,6% | 5,1% |
| Református | **39,0%** | 36,3% | **59,9%** | – | 19,7% |
| Evangélikus | 1,3% | 0,3% | 1,2% | – | – |
| Zsidó | 0,2% | – | **1,2%** | – | – |
| Görögkeleti | – | **1,0%** | **1,8%** | – | – |
| Unitárius | 0,1% | **3,6%** | – | – | – |
| Baptista | 1,2% | 1,7% | 1,2% | 1,6% | 1,5% |
| Más | 1,8% | 2,0% | 1,8% | – | 2,2% |
| Semmilyen | **23,2%** | 5,3% | 1,8% | – | 11,7% |
| N = | 1055 | 303 | 167 | 61 | 137 |

Az aláhúzva közölt értékek arra utalnak, hogy a táblázat azon cellájába jóval többen kerültek, mint amennyi véletlen elrendeződés esetén várható lett volna. Az összefüggés szignifikanciaszintje: *** = ,000.

## Hivatkozott irodalom


- Beregszászi A. Csernicskó I. & Orosz I. (2001). *Nyelv, oktatás, politika*. Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology, 94,* 95–120.
- Csata Zs. (2004). Az iskolázottsági esélyek társadalmi meghatározottsága az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi társadalom, 1,* 99–132.
- Csete Ö. Papp Z. A. & Setényi J. (2010). Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In Bitskey B. (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században.* Budapest, Köztársasági Elnöki Hivatal.
- Delhey, J. & Newton, K. (2005). Predicting Cross-National Levels of Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism? *Eurpean Sociological Review, 21,* (4), 311–327.

- Ferenc V. (2012). *Magyar nyelvű kisebbségi felsőoktatás a Kárpát-medencében: nyelvi és nyelvpolitikai kihívások*. PhD-értekezés.
- Gábrity Molnár I. (2008). *Oktatásunk látlelete*. Újvidék–Szabadka, Fórum Könyvkiadó, Újvidék és Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Gereben F. (1999). *Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben*. http://terd.unideb.hu/doc/konyv/4/v_gereben.pdf. Utolsó látogatás: 2016. 08. 18.
- Gereben F. & Tomka M. (2000). *Vallásosság és nemzettudat – Vizsgálódások Erdélyben*. Budapest, Kerkai Intézet.
- Gyurgyík L. (2009). A szlovákiai magyarság demográfiai folyamatai. In Tóth K. (szerk.): *Hatékony érdekérvényesítést – A Szlovákiai Magyarok Kerekasztala előadásai és dokumentumai.* Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Keller M. (2004). A magyar nyelvű pedagógusképzés a határon túl. *Educatio, 3,* 441–462.
- Kiss T. (2012). Demográfiai körkép – A kisebbségi magyar közösségek demográfiai helyzete a Kárpát-medencében. *Educatio, 1,* 24–48.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum.
- Kozma T. (2011). Kisebbségi intézmények a Bologna-folyamatban. In Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat.* Debrecen, CHERD-Hungary.
- Kopp M. & Skrabski Á. (2009). Miért halnak meg idő előtt a magyar férfiak? *Neuropsychopharmacologia Hungarica a Magyar Pszichofarmakológiai Egyesület lapja, 11,* (3), 141–147.
- Martos T. & Konkoly Thege B. (2012). Aki keres, és aki talál – az élet értelmessége keresésének és megélésének mérése. *Magyar Pszichológiai Szemle, 67,* (1), 125–149.
- Márkus Zs. (2014). Eljönni. Itt lenni. Visszamenni? A határon túli magyar hallgatók a magyarországi munkaerőpiacon. *Educatio, 2,* 312–319.
- Molnár J. & Molnár D. I. (2005). *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében.* Ungvár, Kárpátaljai Polo Print.
- Papp Z. A. (2010). Itt és ott: integrációs kihívások a magyarországi kisebbségi és a határon túli magyar oktatásban. *Regio, 4,* 73–108.
- Papp Z. A. (2012a). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio, 1,* 3–23.
- Papp Z. A. (2012b): Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái. *Kisebbségkutatás, 3,* 399–417.
- Papp Z. A.(2013): Többségi nyelvű iskolaválasztás kisebbségben, avagy a PISA-adatoktól a Kárpát-medencei diskurzusig. *Kisebbségkutatás, 4,* 1–11.
- Pusztai G. (2008). Sola scriptura? Felekezeti és nem felekezeti iskolás fiatalok olvasáskultúrája egy határmenti térségben. In Császár M. & Rosta G. (szerk.): *Ami rejtve van s ami látható – Tanulmányok Gereben Ferenc 65. születésnapjára.* Budapest, Loisir Kiadó.

- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig – Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, UMK.
- Pusztai G. (2015). Variációk felsőoktatási környezetre – Kísérlet az intézményi környezet hallgatói eredményességre gyakorolt hatásának vizsgálatára. *Felsőoktatási Műhely, 2,* 67–90.
- Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (2016). *A felsőoktatás (hozzáadott) érték: közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához.* Nagyvárad–Budapest, PPS, Új Mandátum.
- Szarka L. (2008). Útkeresés, önszerveződés a rendszerváltás éveiben (1989–1991). In Bárdi N. Fedinec Cs. & Szarka L. (szerk.): *Kisebbségi magyar közösségek a 20. században*. Budapest, Gondolat Kiadó – MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Szügyi É. (2012). Iskolaválasztás a Délvidéken. *Kisebbségkutatás, 21,* (3), 514–535.
- Tomka M. (1990). A vallás változása Magyarországon. In Lovik S. & Horváth P. (szerk.): *Hívők, egyházak ma Magyarországon*. Budapest, MTA Filozófiai Intézet.
- Tóth I. Gy. (2005). *Kockázat, bizalom és részvétel a magyar gazdaságban és társadalomban*. Budapest, Tárki.
- Törzsök E. (2008). *Jelentés a külhoni magyarság helyzetéről*. Budapest, Miniszterelnöki Hivatal.
- Veres V. (2013). Népszámlálás 2011 – A népességszám, foglalkozásszerkezet és iskolázottság nemzetiség szerinti megoszlása Romániában. *Erdélyi társadalom, 2,* 23–54.

Takács Zoltán

# Kisebbségek felsőoktatása és új felsőoktatási intézmények Európában és a Kárpát-medencében

**Absztrakt**
Részben a rendszerváltás, a gazdaságpolitikai átalakulás, a nemzetállamok létrejötte, de a felsőoktatás nemzetköziesedése is szerepet játszott az európai kisebbségek felsőoktatási, intézményszervezési törekvéseiben. Az egyetem a nemzetépítés fontos eszköze, melynek egyik fő célja *„a politikai-kulturális berendezkedés számára lojális elitet, illetve szakértői réteget képezni"*. A tanulmány a Kárpát-medencei kisebbségi magyar felsőoktatás időszerű kérdéseivel foglalkozik.

## Bevezetés

Mivel a kisebbségek világszerte alulreprezentáltak az egyetemi képzésben,[1] ezért számukra a felsőoktatás, annak intézményi szerveződése nagyon fontos (Salat 2012). A kisebbségi oktatás asszimilációs 1. konszolidációs – önálló intézmények általi társadalmi integráció 2. és reformista – alternatív, a kisebbségi-többségi együttműködésekre alapozó, helyi társadalmi 3. oktatáspolitikai törekvések formái jelennek meg Európában (Kozma 2005a: 18).

A kisebbségi oktatás világszerte *problémát, konfliktustereket* jelent (Kozma 2005a; Berényi 2005; Papp Z. 2012). A kulturálisan megosztott társadalmak, *„marginális, etnikai, nyelvi, vallási identitásjegyek alapján megkülönböztetett csoportok"* – feszültséghordozók (Salat 2012: 49). Kozma (2005a: 13–14) *„kockázati régiókként"* említi meg Európában a skóciai–walesi, a Benelux államok (flamand–vallon, német, holland), a

[1] Ezt az Európa Tanács Parlamenti Közgyűlésének 1353. sz. 1998-as *„Ajánlás a kisebbségek felsőoktatásban való részvételéről"* c. jogi dokumentumában is alátámasztja, és ajánlásokat fogalmaz meg az európai államok nemzeti oktatáspolitikája irányában (asszimilációt elkerülő, a kisebbségek igényeit figyelembe vevő oktatáspolitika kialakítása a cél) – (Salat 2012). A Kárpát-medence régióiban élő kisebbségi közösségeknél is ugyanezt az alulreprezentáltságot emelik ki. A felsőfokú végzettséggel rendelkező kisebbségi lakosság részaránya a többségihez viszonyítva (átlagosan 50%-kal) alacsonyabb, lásd részletesebben: Szabó 2006; Albert 2009; Orosz 2005; Kész 2010; Gábrity Molnár 2006; Csete et al. 2010. Csete és szerzőtársai (2010) a következő százalékarányokat mutatják be régiónként, a *kisebbség–többség viszonylatában:* Románia 7,8–10,0%, Szlovákia 5,4–9,8%, Szerbia 6,1–9,4%, Ukrajna 5,2–12,4%.

balti közösségek (német–orosz, litván–lengyel vagy a problémamentes finn–svéd) kisebbségi oktatásügyeit. Ugyanígy a mediterrán térségben a baszk, a dél-tiroli, az izraeli arab közösség vagy a közép-európai kisebbségi német és szlovén közösségek oktatását is konfliktusjegyeket hordozó „területekként" határozza meg. Itt kell továbbá megemlíteni a Balkán térségén élő albán, macedón, bosnyák, bolgár-török vagy a cigány/roma közösségeket is. Ezek a közösségek, a felsőoktatás szempontjából, változó intézményi megoldásokat tudtak közösségük számára kiharcolni a történelem folyamán.[2]

Kozma (2005a) az európai integrációról mint a többségi közösség nyomásgyakorlási folyamatairól (közösségi jogi, politikai, igazgatási normák) számol be. Tény, hogy a kisebbségi felsőoktatás folyamatos „kontroll" alatt áll (Mandel 2005; 2007; Papp Z. 2012), mégpedig a nemzetállam ellenőrzése alatt. Mandel (2005) a kisebbségi felsőoktatás állami fennhatóságtól történő „megszabadulását", akadémiai autonómia érvényesítését, *a magánszféra (alapítás)* irányába történő elmozdulással próbálja kompenzálni. A kisebbségi, illetve vegyes lakosságú régiók felsőoktatási-kulturális igényei eltérnek a homogén lakosságú térségekétől (Tóth 2005: 31; Kozma 2004), a felsőoktatás területén kialakult intézményi modelljeik is eltérnek az egynyelvű, egykultúrájú egyetemektől.

Salat (2012: 50) megfogalmazásában *„a […] nyelvi jelleg, a kulturális sajátosságokat tükröző tartalom és az intézmények fölött gyakorolt ellenőrzés – alkalmassá teszik ezeket az intézményeket arra, ami a marginális helyzetű közösségek számára a legnagyobb kihívás: a kulturális reprodukció […]"* egy domináns kultúrán belül. A nyelv kérdése Papp Z. (2012: 10, 14) megfogalmazásában *„az állami és kisebbségi nacionalizmus között formálódó"* jelenség. Túldimenzionált *„az anyanyelv fontossága"* (a határon túli magyar közösségek esetében), és más fejlesztéseket háttérbe szorít, „az oktatás" komplex igény- és követelményrendszerén is felülemelkedik. Polonyi (2005: 86) megfogalmazásában – modern, európai intézményi példákra hivatkozva – *„a többségi elvű államnacionalizmusok felett eljárt az idő […]"*, a nemzeti identitás globális, európai viszonylatban formálódik. A többnyelvű közösségek lépéselőnyben vannak, és sikeresen illeszkedtek

[2] *Spanyolországban* Salat (2012) az európai kisebbségi felsőoktatás esetében kiemelkedő példákként említi a katalán, baszk és galego (galíciai) nyelven oktató intézmények létrejöttét. Katalóniában 12 egyetemen (katalán és kasztíliai [spanyol] nyelven), Galíciában 3 egyetemen (galego és kasztíliai [spanyol] nyelven), a Baszk Autonóm Közösségben egy egyetemen (spanyol és baszk nyelven) folyik az oktatás, amelyek közül néhány már a 15. században is létezett (Barcelonai Egyetem). *Olaszországban,* Dél-Tirolban két vegyes nyelvű felsőoktatási intézmény jött létre: a Bolzanói Szabad Egyetem (1997) háromnyelvű (német [és landin], olasz, angol) interkulturális (ugyan kis létszámú: 3500 hallgató) intézmény és a Claudiana Egészségügyi Főiskola (2002) – (Salat 2012; Polonyi 2005; BSZE 2013). Polonyi (2005) a Bolzanói Szabad Egyetemmel kapcsolatban egy fontos alapítási momentumot említ: a helyi-regionális elit érvelését a német 24 és 65 év közötti lakosság kirívóan alacsony, 5%-os felsőfokú végzettségű részarányára, továbbá a „saját elit" képzését szolgáló intézményi keret szükségességére alapozta. A Nyugat-Balkán országainak vonatkozásában Horváth (2010) szintén a nyelvi és kulturális megosztottság alapjain kifejlődő, több új intézményt említ, a rendszerváltást (és a háborús forrongásokat) követő időszakban (Tetovo, Štip, Mostar).

az európai kommunikáció kontextusába is. A többnyelvű egyetem (kisebbségekkel tarkított, határ menti régiók esetében) jelenthet igazi és haladó szellemű alternatívát az uralkodó, egynyelvű felsőoktatási intézményekkel szemben.

Kozma (2005b: 35) tanulmányában aláhúzza: a kisebbségi felsőoktatási kezdeményezések Európa keleti felében *„egyszeri jelenségek"*, a megfelelő idő, azaz *„az 1989/90-et követő hatalmi vákuumok szülöttei"*. Jellemző a spontaneitás, a koordinálatlanság. Másrészt az új keletű „piacosítás" szellemében a döntéshozók egyben a kisebbségi oktatás megoldását is remélték, egyébként tévesen. Figyelmen kívül hagyta továbbá a támogatáspolitika a regionális kezdeményezéseket, köztük a változásmenedzserek személyes szerepét is a régiókban, valamint az egyházi érdekérvényesítés potenciális szerepkörét.

Nem nevezhető erősnek és egységesnek a *„fogadó fél"* sem (Kozma 2005b: 35), a *helyi (regionális) elit* kisebbségi felsőoktatási és tudományszervezési kezdeményezései a nemzetpolitikai változások függvényében gyakran meggyengülnek. Elbizonytalanodnak abban, hogy tényleg képes-e a lokális társadalom kiharcolni, majd befogadni az intézményt. Intézményalapításkor mindenképp szükség van: az önkormányzati-közigazgatási vezetőkre (polgármesterek, képviselők, nemzeti kisebbségi szervezetek stb.), a helyi értelmiségre (mint kritikus tömeg, szellemi potenciál), valamint a gazdasági elit képviselőire (vállalkozók, kisvállalatok mint munkaerőpiaci megrendelők), illetve a szakértelmiséggel kötött szövetségekre (Kozma 2003; 2004). Szükséges a komoly politikai akarat, majd a megegyezés az intézmény jogállását, létrehozási és fenntartási költségeit illetően (Polonyi 2005). Kozma (2003) a gazdasági vállalkozások, alapítványi konstrukciók és egyházi szervek alapítói-közösségformálói szerepét emeli ki, hangsúlyozva, hogy állami támogatottságra – kisebbségi közegben – szükség van. Egyébiránt az új intézmények komoly finanszírozási, infrastrukturális és emberi erőforrási nehézségekkel szembesülnek (Fábri 2001).

## Kisebbségi felsőoktatási intézmények Szlovákiában és Ukrajnában

A Kárpát-medencei kisebbségi magyar közösségek[3] a rendszerváltást követő időszakban megkezdték az önálló kisebbségi felsőoktatási intézmények kiépítését. A magyar állam, a szomszédos országok kisebbségi magyar szervezeteivel együttműködve, támogatták ezeket a kezdeményezéseket. Így jött létre Ukrajnában a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola[4] (1996), Romániában a Sapientia Erdélyi Magyar

[3] A *„kisebbségi magyar közösségek a Kárpát-medencében"* fogalmat Papp Z. (2012: 3; Szarka 1999 és Bárdi 2004 munkáira alapozva) az I. világháborút lezáró trianoni békekötést követő időszak eredményeként létrejövő „kényszerközösségként, maradványközösségként, vállalt akarati közösségként" értelmezi. Szinonimaként használandóak a „határon túli magyarok", „külhoni magyarok", „kisebbségi magyarok" megnevezések, amelyek a kötetben is, váltakozó jelleggel bukkannak fel.

[4] Jogelődje: Beregszászi Tanárképző Főiskola.

Tudományegyetem (2001) és a Partiumi Keresztény Egyetem (2001), Szlovákiában a Selye János Egyetem (2003) (Orosz & Szikura 2011; Salat et al. 2010; Albert 2009).[5]

Az anyanyelvű művelés kiszélesítése céljából, a rendszerváltást követő szlovák nemzetállam-építési harcok közepette, sikerült „életre kelteni a magyar felsőoktatás csíráját", amely a szlovákiai magyarság évtizedekre visszanyúló, alacsony iskolázottságának fejlesztését tűzi ki célul (Sidó 2002: 7).

Az önálló magyar egyetem létrehozási kísérletei sorra kudarcba fulladtak.[6] 2002-ben azonban az önálló, magyar Selye János Egyetem alapításának igénye bekerült a kormányprogramba (szándéknyilatkozat, törvénytervezet). 2003 októberében a szlovák parlament („történelmi igennel") elfogadta az egyetemalapításra vonatkozó törvénytervezetet. A Magyar Koalíció Pártjának 20 képviselője vett részt a parlamenti szavazásban. Az 1998-tól tartó, két kormányzati cikluson keresztüli, kisebbségi felsőoktatási koncepció politikai koalíciós tárgyalások eredménye volt ez. „Az egyetem egy politikai alku, egy politikai csata eredményeképpen született meg" (Albert 2009). A *Komáromi Városi Egyetem (Schola Comaromiensis)* a második generációs kisebbségi politikusok által, államilag megalapított egyetemnek adta át a helyét, biztosítva a legjobb feltételeket a szlovákiai magyar kisebbségi értelmiség kineveléséhez (Bordás 2010). A küldetésnyilatkozatában célokként leszögezve a szlovákiai magyarság felsőfokú végzettségének növelését, munkaerőpiaci esélyegyenlőségét, a magyarok által lakott területek gazdasági fellendülését, a közösség irányába elkötelezett magyar értelmiségi réteg és nemzetközi tudományosságot művelő elit kinevelését (Albert 2009).

Ma Révkomáromban,[7] az egyetemen mintegy 3000 hallgató tanul, három karon: gazdaságtudományi kar, tanárképző kar, református teológiai kar, a bolognai folyamatokkal összhangban, több szinten.

A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolának értelmiségmegtartó, értelmiség-újraszervező küldetése van, hiszen a legtöbb magyar hallgató oktatásáért felelős Kárpátalján, Beregszászban (Kész 2010). A kárpátaljai felsőoktatás intézményesülésének szükségességével kapcsolatban Orosz (1997; 2005) hangsúlyozza a kárpátaljai magyar közösség hátrányos helyzetét: alulreprezentáltság a felsőoktatásban, ukrán nyelv ismeretének hiánya. Véleménye szerint meg kell teremteni a

[5] A szerbiai/vajdasági helyi-regionális elittel készített interjúim során már egyértelművé vált, hogy önálló, államilag alapított intézményben gondolkodnak a felsőoktatás-változás menedzserei Szerbiában, amely egy – Kárpát-medencei viszonylatban – kisebb nemzeti közösség igényeit fogja majd kielégíteni. Lényegében esettanulmánynak ezért választottam egy önálló (nem magyar állami alapítású) kisebbségi intézményt (SJE, Révkomárom) és egy kisebb magyar nemzeti közösség (kárpátaljai magyarok) által alapított főiskolát (II. RFKMF, Beregszász), amelyek alapítási, működési feltételeit vizsgáltam, jövőbeli távlataikat értékeltem.

[6] Sidó (2002) kötetében részletesen beszámol a szlovákiai magyar egyetemalapítási tapasztalatokról.

[7] Révkomárom a komáromi járás 34 349 fős települése, ahol a magyarok kb. 60%-os abszolút többségben élnek. A hallgatók száma az SJE-n (2008/09-ben) 2695 fő volt. Szlovákiában a magyar hallgatók több egyetemen, karon is nagy számban tanulnak. Számuk a legnagyobb felsőoktatási intézményekben a következő: az SJE-t követően a Nyitrai Konstantin Egyetemen 1130 fő, a Pozsonyi Műszaki Egyetemen 961 fő és a szintén pozsonyi Comenius Egyetemen 793 fő (Albert 2009).

kulturális reprodukció, identitásőrzés, esélyegyenlőség, a hátrányos megkülönböztetés leküzdésének, továbbá a közösség felzárkózásának feltételeit.

A kárpátaljai önálló felsőoktatási intézmény (a szlovákiai magyar intézményalapítási kezdeményezéshez hasonlóan) nehézkes történelmi változások és politikai harcok eredményeként jött létre 1996-ban. A végleges alapításhoz egy fondorlatos politikai alku kellett, egy megfelelő politikai dimenzióba helyezett „történet" (egyszerre két kisebbségpolitikai igény: a vereckei emlékmű és a főiskolaprojekt), amely a meglepetés erejével hatott, de végül is a többségi nemzet által elfogadásra kerül.

Ma a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, Beregszászban[8] 934 hallgató tanul (a kihelyezett képzésen tanuló hallgatókat is beleértve), a következő tanszékeken: Történelem és Társadalomtudományi Tanszék, Pedagógia és Pszichológia Tanszék, Filológiai Tanszék (magyar, ukrán, angol csoportok), Matematikai Tanszék, Biológiai Tanszék és Földtudományi Tanszék.

## Kisebbségi felsőoktatási intézmény(ek) Szerbiában

Tekintettel Szabadka város[9] specifikus etnikai összetételére, nagyságára, a városban működő (nem önálló) felsőoktatási intézményekre,[10] az elmúlt 10 évben többször is felvetődött az egyetemalapítás kérdése (2002-ben, 2006-ban, 2010-ben, 2012 és 2013-ban), magyar és szerb (elkülönülő) kezdeményezések formájában.

Az intézményalapítás helyi-regionális elit általi támogatottságát vizsgálva két elkülönülő csoport jelenik meg: a „támogatók" és a „nem támogatók". A szerb vezetőségű karok és a szerb akadémiai elit (újvidéki egyetemi elkötelezettsége, munkahelyük stabilitása, a potenciális intézménnyel szembeni bizalmatlanság miatt) nem támogatják a Szabadkai Egyetem koncepcióját, viszont jogi, humán- és pénzügyi kondícióik megfelelők. A vajdasági magyar akadémiai elit hozzáállása is bizonytalan. A magyar érdekeltségű felsőoktatási intézmények nem tesznek eleget az egyetem megalakításához szükséges, önálló kari szervezési forma jogi követelményeinek (legkevesebb három akkreditált képzési program, három szinten [BSc, MSc, PhD]). A magánkarokat

[8] A Beregszászi járásban él Kárpátalján a legtöbb magyar (41 246 fő, 76,1%-os abszolút többségben). A hallgatók száma a főiskolán 1021 fő (2006/07-ben), míg más felsőoktatási intézményekben a következő: Ungvári Nemzeti Egyetem 714 fő, Kárpátaljai Állami Egyetem 57 fő, Munkácsi Technológiai Főiskola 41 fő, Munkácsi Humán Pedagógiai Főiskola 90 fő. Az értelmiség összetétele jellemzően egyoldalú, társadalomtudományi beállítottságú. Ennek oka, hogy a hallgatók az ukrán nyelv megfelelő ismerete nélkül nem tudnak ukrán nyelvű felsőoktatási programokat sikeresen befejezni (Kész 2010).

[9] Szabadka tradicionálisan többnemzetiségű: magyar, szerb, horvát/bunyevác (35,7% magyar, 27,0% szerb, 10,0% horvát, 9,6% bunyevác) nemzeti közösségek által lakott, 100 000 fős város.

[10] A szabadkai állami intézményekben – ÚE (Újvidéki Egyetem) Építőmérnöki Kar, ÚE Közgazdasági Kar, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadkai Műszaki Szakfőiskola, Óvóképző Szakfőiskola – 1282 magyar hallgató tanul. Az Újvidéki Egyetem karai közül legtöbben a Műszaki Tudományok Karán (547), a Természettudományi- és Matematikai Karon (459) és a Bölcsészettudományi Karon (299) tanulnak. Teljes létszámuk a Vajdaságban 3563 (TOMT VAT 2013).

képviselő intézményvezetők és az akadémiai elit szeretne együttműködni (viszont mások nem szeretnék az állami–magán vegyes alapítást). Az egyház mérsékelt, elzárkózó magatartást mutat (viszont szeretné megtalálni helyét a jövőbeli intézményben, vallástudományi kar alapításával). A városvezetés támogatja az egyetem létrehozását, a Magyar Nemzeti Tanács 2014-ig (aktuális politikai vezetés) szintén támogatta az alapítást.

A felsőoktatási törvény által biztosított lehetőségek ismeretében, valamint a helyi intézményi kapacitások mérlegelésével középtávon egy „Szakstúdiumi Akadémia" („önálló, regionális felsőoktatási intézmény") hozható létre Szabadkán. Egy ilyen intézmény független az újvidéki egyetemi struktúráktól (magyar érdekeltségű intézményvezetéssel), lehetőséget biztosítana egy regionális szinten szerveződő felsőoktatási intézmény megalapozásához. A (hiányzó) harmadik tudományterület lefedésére két megoldás létezik: természettudomány és matematika (korábbi munkaerőpiaci és gazdasági térszerkezeti indokoltsággal, kétszakos tanárképzés formájában is) és művészetek (többnemzetiségű közösség regionális, kulturális örökséget ápoló, művészi hagyományok és identitásőrzés intézményeként, a városvezetés támogatásával). Fontos, hogy multidiszciplináris képzési profilok tegyék változatossá a kínálatot (környezetvédelem, agrár-, jog- és műszaki tudományokat is ötvözve). A humán feltételeket illetően a (multietnikus) közösség rendelkezik megfelelő kapacitásokkal (potenciális 150–200 felsőoktatási alkalmazott, 6500–7000 hallgatóval). A financiális feltételeket mérlegelve az alapításban érdekelt szabadkai (még integrálatlan) intézmények pénzelése már megoldott (tartományi és magyarországi). Ezzel egy önálló, a Vajdaságban egyedülálló, multietnikus felsőoktatási intézmény jöhetne létre Szabadkán, európai értékeket képviselve (Korhecz 2014). A bázisintézmény alapot szolgáltathat azokhoz a CBC-együttműködésekhez a szerb–magyar határrégióban (Takács 2009; Takács 2012; Takács 2013), amelyek a felsőoktatás európai dimenziójában értelmezett nemzetköziesedést kiteljesíthetik, megakadályozhatják egy potenciális kisebbségi felsőoktatási intézmény elszigetelődését.

## Összegzés

Mivel a kisebbségek világszerte alulreprezentáltak az egyetemi képzésben, így a 89/90-es változások közepette, a megfelelő alkalmat megragadva, a kisebbségi helyi-regionális elitek is önálló intézmények alapításába kezdenek. *A Kárpát-medencei (kisebbségi) intézmény- és elitformálási folyamatok* a felsőoktatási szereplők kemény harcával és a *változásmenedzserek hosszadalmas küzdelmével* jellemezhetők. **Általában minden országban dominál az államnacionalizmussal szembeni, a „kisebbségvédelem" elvei mentén szerveződő intézményfejlesztés.** A határon túli magyarság szellemi központja – a felvidéki magyarok esetében Révkomárom, a kárpátaljai magyarok esetében Beregszász, a délvidéki magyarok esetében Szabadka. Az intézményalapítást megindító (nélkülözhetetlen) politikai akarat egysége megrendül, amennyiben az

egyéni érdekek (politikai elit és akadémiai oligarchia) a kollektív érdek fölé helyezkednek (pl. Révkomárom–Nyitra, Beregszász–Ungvár, Szabadka–Újvidék akadémiai körök érdekellentéte). Az önálló magyar egyetemet a magyar anyanyelvű helybeli tanárok bizalmatlansági és egyéni érdekek miatt „nem fogadják el". Alapítvány létrehozásával indulnak el a kezdeményezések, amelyekben a város is aktív szerepet vállal. A városvezetés nélkül nem lehet az alapítást véghezvinni. *Szövetségekre van szükség,* amelyek a politikai elit és „a kisebbségi felsőoktatás ügyét támogatók" (akadémiai elit, helyi értelmiség, egyházi és más érdekcsoportok) között köttetnek, a kölcsönös egymásrautaltság elve alapján. A többségi nemzettel kötött szövetség nem működik. Nem tudják a Kárpát-medencei (határon túli) új intézmények *a multikulturalizmus* mentén szerveződő (nyelvi elszigetelődést, ellenségeskedést megakadályozó), perspektivikus és modern, európai felsőoktatási mintákat átörökíteni. Az új, kisebbségi intézmény esetében cél, hogy magasan képzett magyar fiatalok diplomázzanak a szülőföldjükön (javuljon a közösség hátrányos, alulreprezentált helyzete, mérséklődjön a migráció), akik kulcskompetenciákkal rendelkeznek, elhelyezkedhetnek az állami szférában, vagy önfoglalkoztatásba kezdenek. Az önálló, kisebbségi felsőoktatási intézmények szerepe *a kisebbségi közösség kulturális reprodukciójában,* társadalmi pozíciójának erősítésében, a helyben maradó kisebbségi értelmiség kinevelésében nyilvánul meg.

## Hivatkozott irodalom


- Albert S. (2009). 5 éves a Selye János Egyetem. Komárom, Selye János Egyetem.
- Berényi D. (2005). Eredmények, következtetések és javaslatok összefoglalása. In Gábrity Molnár I. & Mirnics Zs. (szerk.): *Támogatás és hasznosulás – Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról.* Szabadka, MTT.
- Bordás A. (2010). A Komáromi Városi Egyetem. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás – A Partium esete.* Debrecen, CHERD.
- BSZE (2013). Bolzanói Szabad Egyetem.
- Csete Ö., Papp Z. A. & Setényi J. (2010). Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In Bitskey Botond (szerk.): *Határon túli magyarság a 21. században – Konferenciasorozat a Sándor-palotában 2006–2008 – Tanulmánykötet*. Budapest, Köztársasági Elnöki Hivatal.
- Fábri I. (2001). Magyar nyelvű felsőoktatás és tudományosság a Kárpát-medencében – A kisebbségi oktatás, illetve tudományművelés és a szakmai presztízs összefüggései. *Regio, 12,* (4), 132–158.
- Gábrity Molnár I. (2006). A vajdasági magyar felsőoktatás szerveződése. In Juhász E. (szerk.): *Régió és oktatás – A „Regionális egyetem" kutatás zárókonferenciájának tanulmánykötete*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Horváth Gy. (2010). Felsőoktatás, kutatás és fejlesztés. In Horváth Gy. & Hajdú Z. (szerk.): *Regionális átalakulási folyamatok a Nyugat-Balkán országaiban.* Pécs, MTA RKK.

- Kész A. (2010). A kárpátaljai magyar kisebbség értelmiségének megújulását befolyásoló tényezők változása. In Kozma T. & Ceglédi T. (szerk.): *Régió és oktatás – A Partium esete.* Debrecen, CHERD.
- Korhecz T. (2014). Tudósképzés és kutatás a Szabadkai Állami Egyetemen – Vízió. In Takács Z. & Ricz A. (szerk.): *Regionális kaleidoszkóp.* Szabadka, Regionális Tudományi Társaság.
- Kozma T. (2003). Változások hordozói, Kisebbségi felsőoktatási kezdeményezések Közép-Európában. *Educatio, 1,* 65–78.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, ÚMK.
- Kozma T. (szerk.) (2005a). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest, ÚMK.
- Kozma T. (2005b). Kisebbségi felsőoktatási és tudományszervezési kezdeményezések Közép- és Kelet-Európában. In Gábrity Molnár I. & Mirnics Zs. (szerk.): *Támogatás és hasznosulás – Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról.* Szabadka, MTT.
- Mandel K. (2005). Konszenzusos felsőoktatáspolitika esélye Romániában. In Pusztai G. (szerk.): *Régió és oktatás – Európai dimenzióban.* Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Mandel K. 2007. *A román felsőoktatás-politika változásai 1990–2003 között.* Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Orosz I. (1997). Esettanulmány a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola születéséről. *Magyar Kisebbség, 3–4.*
- Orosz I. (2005). A magyar nyelvű felsőoktatás jelentősége a kárpátaljai magyarok számára. In Pusztai G. (szerk.): *Régió és oktatás – Európai dimenzióban.* Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Orosz I. & Szikura J. (szerk.) (2011). Magyar főiskola Ukrajnában – A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Évkönyve (1996–2011). Ungvár, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Papp Z. A. (2012). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio, 21,* 3–23.
- Polonyi T. (2005). Dél-Tirol. In Kozma T. (szerk.): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában.* Budapest, Felsőoktatási Kutatóintézet – ÚMK.
- Salat L. (2012). Kisebbségi egyetemek a világ néhány térségében. *Educatio, 21,* 49–66.
- Salat L., Papp Z. A., Csata Zs. & Péntek J. (2010). Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In Szikszai M. (szerk.): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai – Támpontok egy lehetséges stratégiához.* Kolozsvár, MTA Kolozsvári Területi Bizottság.
- Sidó Z. (2002). *Közügy – A Komáromi Városi Egyetem jubileumi évkönyve (1992–2002).* Komárom, Schola Comaromiensis.
- Szabó I. (2006). Selye János Egyetem – Egy dinamikusan fejlődő felsőoktatási központ a Felvidéken. In Rácz Sz. (szerk.): *Regionális átalakulás a Kárpát-medencében.* Pécs, MRTT.

- Takács Z. (2009). Egyetemalapítási helyzetkép a Délvidéken. In Kötél E. & Szarka L. (szerk.): *Határhelyzetek II. Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
- Takács Z. (2012). Regionális és határon átívelő felsőoktatási intézménykapcsolatok és együttműködések Észak-Vajdaságban. *Educatio, 21,* 104–122.
- Takács Z. (2013). Felsőoktatási határ/helyzetek. MTT 15. Szabadka, Magyarságkutató Tudományos Társaság.
- TOMT VAT (2013). Tartományi Oktatásügyi és Művelődési Titkárság. Újvidék, Vajdaság Autonóm Tartomány.
- Tóth P. P. (2005). A kutatás során alkalmazott módszerek. In Gábrity Molnár I. & Mirnics Zs. (szerk.): *Támogatás és hasznosulás – Hatástanulmányok az anyaországi juttatásokról.* Szabadka, MTT.

Papp Z. Attila

# Kárpátaljai hallgatók doktori képzésbe kerülésének motivációi – Kísérlet egy doktorandusztipológiára

**Absztrakt**

A tanulmány a kárpátaljai fiatalok PhD-hez vezető iskolai útjainak rekonstruálására törekszik, ezért azokat a háttértényezőket igyekszik rendszerezni, amelyek elvezettek a doktori képzésbe való kerüléshez. Ez az út vélhetően nem minden esetben célirányosan egyenes vonalú, hanem sokkal inkább olyan változó, kísérletező, tudatos és nem tudatos tevékenységek eredménye, amely által az individuális és azon túlmutató tényezők hatására a doktori hallgató végül egyrészt összebarkácsolja jelenlegi, illetve másrészt valamiféle jövőtervbe is belehelyezi önmagát. Írásomban tehát azt tekintem át, hogy milyen tényezők érvényesültek a középiskola és az alapszak, illetve az alapszak és a doktori képzésbe kerülés oktatási átmenetei során. A két átmenethez kapcsolódó motivációk feltárása és összevetése során kísérletet teszünk jellegzetes hallgatói útvonaltípusok rekonstruálására is: azaz egy olyan tipológiát szeretnénk alkotni, amelynek segítségével a jellegzetes kisebbségi PhD-hallgatói típusok megragadhatók. A doktori tanulmányok funkciója a tudományos utánpótlásképzés, ami az esetek meghatározó részében teljesül is, ugyanakkor a felsőoktatás tömegesedésével a PhD-képzések is tömegesednek, s a hallgatók nem minden esetben kizárólag tudományos késztetésből vesznek részt ezekben. Az új típusú, nem szokványos hallgatók a doktori képzésekben is megjelennek. A tömegesedés magával hozza a kísérletezés lehetőségét, az egyéni magánéleti és szakmai utak többféle végiggondolását. Sajátos egyéni továbbtanulási életstratégiák alakulnak ki, amelyeket a családi háttér, az otthoni iskolai szocializáció, az egzisztenciális kényszerek, a kárpátaljai, ukrajnai strukturális gazdasági kényszerek, a magyarországi oktatási lehetőségek, illetve az ezeket támogató ösztöndíjrendszer és az egyén szakmai érdeklődése egyaránt meghatároznak.

## Bevezető

Noha a kárpátaljai magyar oktatás elmúlt évtizedekbeli leírására vonatkozóan relatív gazdag szakirodalom jött létre (Orosz 2005; 2012; Papp Z. 2010), a hallgatói motivációkra, illetve a PhD-sek leírására meglehetősen kevés elemzés fókuszált. Két vonatkozó elemzést azonban érdemes megemlítenünk. Csernicskó István és munkatársai a 2003-ig doktori képzésben részt vevők néhány szociodemográfiai adatát és

jövőtervét igyekeztek megragadni,[1] míg Erdei Itala a magyarországi képzésben részt vevő, többek között Kárpátaljáról is származó határon túli hallgatói csoportokat igyekezett a szocio-demográfiai jellemzőkön túlmenően is egyfajta tipológiába elhelyezni (Szentannai 2001; Erdei 2005). Ezeken kívül meg kell említenünk, hogy jelen kutatásunkkal részben párhuzamosan zajlott az *Aranymetszés 2013* vizsgálat is, amely már célirányosan a határon túli doktoranduszokat vette górcső alá.

A kifejezetten a kárpátaljai magyar oktatással foglalkozó elemzések nagy része oktatásstatisztikai ihletettségű, avagy az aktuális ukrajnai politikai változások keretében, hangsúlyozottan kisebbségi szempontból tárgyalja a tételezett magyar nyelvű iskolarendszert, azonban e megközelítésekből az egyéni motivációkról keveset tudunk meg. A jelen kutatás keretében használt kvalitatív megközelítésünk a részletek, árnyalatok feltárására és rendszerezésére törekszik.

A felsőoktatás szociológián belül az ún. felsőoktatásba kerülés kutatási hagyománya *(college access reacher)* a tanulmányok folytatását három szinten szokta elemezni: egyéni, szervezeti és szakterületi szinten (McDonough & Fann 2007). Az egyéni szint az egyes hallgatók motivációira, az ezt befolyásoló tényezőkre koncentrál, a szervezeti elemzési szint azokat az intézményesült mechanizmusokat vizsgálja, amelyek elősegítik a felsőfokú továbbtanulást (középiskolai gyakorlatok, előkészítők, konzultációk rendszere stb.), a szakterületi elemzés az olyan makrotényezőkre koncentrál, mint az ösztöndíjazás rendszere, a felvételi eljárásokkal kapcsolatos policyk stb. A felsőoktatási intézmények választásának kutatását *(college choice research)* ugyanakkor több elméleti paradigmában is lehet vizsgálni: szociálpszichológiai, közgazdasági és szociológiai keretekben. Szociálpszichológiai szinten az iskola, a kortárs csoport hatását, a tényleges intézményi választás fokozatait, illetve a választott intézménnyel kapcsolatos elvárásokat és elégedettséget érdemes vizsgálni. Közgazdasági logikában az egyetem vagy főiskola választása befektetésként tételeződik, és a megtérülés lehetőségeit és mértékét lehet elemezni, míg a szociológiai megközelítésben a felsőfokú intézmény választása, mint a társadalmi mobilitás eszköze, illetve a társadalmi státuselérés folyamatában játszott szerepe domborodhat ki (McDonough 1997).

Mivel kutatásunk során az érintettekkel, azaz a doktoranduszhallgatókkal készítettünk interjúkat, elemzésünk elsősorban az egyéni szintet, az individuális motivációkat érintheti, de ez nem jelentheti azt, hogy diszkurzíve ne jelennének meg a másik két elemzési szinttel kapcsolatos – szintén egyéni – vélemények. A felsőoktatásba kerülés kutatási hagyományának egyéni szintjein a következő elemeket szokták kiemelni: a (majdani) hallgatók szocioökonómiai státusa, az etnikai hovatartozás, a „továbbtanulás kultúrája", a család szerepe, a hallgató státusa (hagyományos vagy nem hagyományos hallgatói formában vesz részt), a kortárs csoport hatása, valamint a származás vagy kibocsátó közeg városi vagy falusi jellege. Egyik első kutatási kérdésünk tehát az lehet, a jelzett szakirodalomból ismert tényezők megjelennek-e a mi terepünkön, illetve ha igen, milyen sajátos kisebbségi alakzatokban érvényesülnek? Hipotézisszerűen

[1] http://www.karpatszemle.uz.ua/tudpol/tp051104.htm. Utolsó látogatás: 2016. 09. 06.

azt is megfogalmazhatjuk, hogy tekintve a kárpátaljai magyarok településszerkezetét, vélhetően a származási közeg rurális-urbánus jellege nem fog jelentős szerepet betölteni. Másik hipotézisünk viszont az lehet, hogy mivel eleve kisebbségi fiatalokkal folytattunk interjúkat, az etnikai, kulturális sajátosságok az elmesélések szintjén nagy szerepet kapnak. Ennek folyományaként valószínű kibontható a kárpátaljai fiatalok továbbtanulást ösztönző kultúrájának néhány eleme is.

## A kutatás és az elemzés módszerei

A kutatás keretében 49 interjút dolgoztunk fel. A félig strukturált interjúkat rögzítettük, majd Atlas.Ti programban kódoltuk. Mivel alanyainknak anonimitást ígértünk, az idézeteket ennek biztosítása érdekében helyenként szűkítettük. A felhasznált idézetek ugyan a beszélt nyelv sajátosságait tükrözik, az érthetőség kedvéért azonban helyenként kiegészítettük szögletes zárójelbe tett részletekkel. A zárójelbe tett három pont hiányzó szövegrészletekre utal. Az idézetek utáni számok az alanyok módszertani azonosítását szolgálják, nem fejeznek ki semmilyen növekvő vagy csökkenő sorrendet. Az elemzés során az elhangzott beszélgetésekből kívántuk rekonstruálni azt a társadalmi miliőt, amelyben a doktoranduszok élnek, mindennapi sikereiket és küzdelmeiket megélik. Az interjúk ugyan félig strukturáltak voltak, ezért bizonyos témákat minden interjúhelyzetben érintettek a kérdezők, ám ugyanakkor a 49 iskolai, családi, avagy a jövőtervek által keretbe helyezett élettörténet szekvenciáinak együttes kezelése lehetőséget ad a vélemények finomabb, néha rejtettebb vonatkozásainak a feltárására is. Az így feltárulkozó kép természetesen nem lesz, nem is lehet teljes, ám a mozaikszerű képekből mégiscsak kibontakoznak azok a beállítódások, egyéni stratégiák, amelyek a kárpátaljai magyar fiatalok tudományos próbálkozásainak megértéséhez vezethetnek.

## Családi hatások a felsőfokú továbbtanulásban

Az oktatásszociológia egyik alapállítása, hogy a különféle iskolai végzettség megszerzésében meghatározó szerepe van a családi háttérnek, a család iskolával kapcsolatos elvárásainak és stratégiáinak (Bourdieu 1978). Vitatott ugyanakkor, hogy a családi háttér és az iskolai teljesítmény a szülők kulturális tőkéjétől függetlenül, avagy éppen a kulturális tőkén keresztül hat: az előbbi a kulturális mobilitás, utóbbi pedig a kulturális reprodukció tézisét erősítené. A kulturális mobilitás logikában az alsóbb osztályokból érkezők profitálnak többet, a kulturális reprodukcióban pedig a magas státusú családból érkezők járnak jól.

Statisztikailag ugyan nem tudjuk itt tesztelni, hogy a kisebbségi kárpátaljai magyarok körében mely hipotézis állja meg a helyét, de megkockáztathatjuk, hogy a kulturális mobilitás nagyobb mértékű lehet, hiszen egy hagyományos, az iskolázottsági

mutatók tekintetében regionális alulreprezentáltsággal jellemezhető világra gyakorlatilag ráépül az eltömegesedett, modern felsőoktatás jegyeit hordozó rendszer, amely minden bizonnyal sok fiatalnak családi háttértől függetlenül formális státusnövekedést eredményez. Ez viszont nem jelenti azt, hogy az egyes alanyok esetében a családi háttér valamilyen módon ne hatna ki az iskolai életutak sajátosságaira. A család társadalmi-gazdasági státusa ugyanis az egyik legfontosabb magyarázó tényező a továbbtanulás tekintetében, ám a család hatása sokféleképpen érvényesülhet az egyes konkrét esetekben. Hossler, Schmit és Vesper például különbséget tesz a szülői biztatás *(parental encouragement)* és a szülői támogatás *(parental support)* között. Míg előbbi a szülők gyerekükkel történő, a továbbtanulás és a majdani munkaerőpiaci esélyeket latolgató folyamatos kommunikációját jelenti, addig a szülői támogatás elsősorban a pénzügyi fedezet előteremtését jelenti (Hossler et al. 1998).

Ugyanakkor fontos azt is rögzíteni, hogy iskolai végzettségtől és anyagi lehetőségektől függetlenül a szülők a maguk módján támogatják az iskolai előmenetelt és a továbbtanulást. Csakhogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők tudatosabban törekszenek a gyerekek iskoláztatására, nem utolsósorban azért is, mert nekik már megvannak a továbbtanulással kapcsolatos tapasztalataik, meghitt ismeretekkel rendelkeznek a ritka (magas presztízsű) pozíciókról, és társadalmi tőkéjük reprodukálása céljából ezt könnyen tudják alkalmazni utódaik iskoláztatási stratégiája során. Freeman (2005) szintén kvalitatív, fókuszcsoportos vizsgálatokkal kimutatta, hogy a családi hatás kisebbségi afroamerikai diákoknál három tényezőn keresztül érvényesül: 1. a továbbtanulás családon belüli automatizmusa (főleg azon családokban, ahol már a szülők is rendelkeznek felsőfokú végzettséggel kapcsolatos tapasztalatokkal); 2. a családtagok biztatása arra, hogy a gyereknek hozzájuk képest magasabb iskolai végzettsége legyen; 3. önreferenciális tényezők *(self-motivation),* illetve a családon belüli negatív példák elkerülése. Megjegyzendő, az önreferencialitás a legkevésbé kutatott, hiszen a vonatkozó vizsgálatok éppen a családi hatásra koncentráltak, és kevéssé arra, miként alakul ki egy diákban a közvetlen környezete által meg nem magyarázható továbbtanulási motiváció. E témakör részben összefügg a későbbiekben tárgyalandó reziliencia jelenségével is.

Kutatásunk keretében Kárpátalján a családi hatásokat, az alapképzésbe kerülés szintjén, illetve a PhD megszerzése során is megpróbáltuk azonosítani. A zömében rurális közegben élő, a regionális átlaghoz képest alacsonyabb iskolázottsági mutatókkal rendelkező világban feltételezhető, hogy különbségek vannak az első és másodgenerációsok pályája között. A felsőoktatás expanziója által a szülők konkrét „intelmekkel" valószínűleg már az egyetemi/főiskolai továbbtanulás során is nehezen tudnak szolgálni, a gyerek „péhádézása" pedig feltételezhetően még távolabbi cél lehetett a szülők számára. Ráadásul a PhD-tanulmányok helyszíne nagy valószínűséggel Magyarország, ami még inkább jelzi a szovjet és ukrán érákban szocializálódott és mindennapjaikat megélő szülőktől való fizikai és mentális eltávolodást is.

Ha e premisszákból indulunk ki, azt feltételezhetjük, hogy a doktori képzésben részt vevő fiatalok szüleinek iskolai végzettsége viszonylag magas, és egyre homogé-

nebb is. Az *Aranymetszés 2013* kárpátaljai adataiból (Papp & Csata 2013) az derül ki, hogy a kárpátaljai doktoranduszok közel egyharmadának szülei felsőfokú végzettséggel rendelkeznek. Ez az arány magas a legutolsó elérhető hivatalos adatokhoz képest (Csete et al. 2010). Mindez a kulturális reprodukció működését támasztja alá. Ugyanakkor azt is kell látnunk, hogy a doktoranduszok meghatározó többsége annak ellenére döntött úgy – formálisan legalábbis –, hogy kutatói pályát választ, hogy szüleinek nincs felsőfokú végzettsége.

A szakirodalomban atipikus hallgatói csoportnak nevezik azokat, akik az alacsonyabb társadalmi státusból származva magasabb iskolai végzettséget érnek el, avagy fordítva, akik kedvező családi háttér mellett nem érnek el a közvetlen felmenőikkel hasonló iskolai szinteket. Az előbbi, felfelé mobilis réteget rezilienseknek vagy rugalmas alkalmazkodó, sebezhetetlen, az utóbbiakat pedig sebezhető vagy védtelen csoportnak is hívják (Ceglédi 2011). Mindkét csoport vizsgálata során kérdés, milyen külső és belső rizikó-, illetve kompenzáló tényezők hatnak.

A felsőfokú végzettséggel nem rendelkező szülők doktorandusz gyerekeit méltán tarthatjuk reziliens iskolai populációnak, hiszen e csoport annak ellenére ért el iskolai sikereket, hogy családi háttere nem „predesztinálta" erre. Ha ily módon megkülönböztethetjük a reziliens és a nem reziliens doktorandusz rétegeket, akkor jogosan merülhet fel az a kérdés is, hogy van-e valamilyen tetten érhető sajátossága a két csoportnak. Az interjús vizsgálat alkalmas arra, hogy közelről is megvizsgálhatjuk az ily módon definiált rugalmas alkalmazkodónak nevezett csoportot és a feltételezhetően számbelileg kisebb nem reziliens (másodgenerációs) hallgatók iskolai útját.

Alanyaink egyharmada (16 személy a 49-ből) olyan családból származik, ahol az apának vagy az anyának, vagy mindkettejüknek felsőfokú végzettsége van. Ha közelebbről megvizsgáljuk a nem első generációs személyek életútját, szembetűnő, hogy szinte mindannyian így vagy úgy az Ungvári Nemzeti Egyetemhez kötődnek, mindössze négyen végeztek a beregszászi főiskolán, de ebből az egyik egy évig mesterképzésben vett részt az Ungvári Nemzeti Egyetemen, egy másik pedig a lembergi egyetemen doktori képzésbe járt. Ennek a nem reziliens társaságnak a tagjai szülői hátterüknek és az iskolai életútjuknak köszönhetően – saját bevallásuk szerint legalábbis – jól beszélnek ukránul, illetve más idegen nyelveken is. Szembetűnő továbbá, hogy szakterületük is nagy szórást mutat: találunk ugyan egy-két bölcsészhallgatót, de jóval kisebb arányban, mint azok között, akik a Főiskolát végezték el. E csoport tagjai zömét etológus, molekuláris biológus, orvos, geográfus, illetve politológiát, jogot, fizikát, kémiát tanuló PhD-hallgatók teszik ki.

A reziliens, azaz felsőfokú végzettséggel nem rendelkező szülőktől származó doktoranduszok zöme a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Magyar Főiskola[2] végzőse. A Főiskola választásában az intézmény szakkínálata és tannyelve mellett közelsége volt meghatározó, ami természetesen a szülők társadalmi-gazdasági lehetőségeiről és hatásáról is árulkodik. A felsőoktatás expanziója következtében kétkezi munkások, szakmunká-

[2] Az egyszerűség kedvéért a későbbiekben Főiskolaként használjuk.

sok gyerekei mindkét intézményben végeztek, és egy részük szintén a tömegesedéssel összhangban posztgraduális képzésbe is bekerül. Ezek a hallgatók egyénileg mobilisak, rugalmasak, egy részük Magyarországon tanul tovább, ám az elbeszélésekből az is kiderül, hogy sokan nem mennek vissza szülőföldjükre. Aki a PhD megszerzése után végleges szándékkal visszamegy, gyakran vagy a piac telítettségével szembesül, vagy azzal, hogy a helyi világban és intézményrendszerben, illetve a munkahelyen, valamint annak keresése során nem értékelik kellőképpen a tudományos fokozat birtoklását. Így fennáll a veszély, hogy a „közösség" két szinten is veszít: egyrészt a doktori képzésben való részvételt támogató „helyi kultúra" által megnövekszik a kivándorlás lehetősége, másrészt pedig a közösség éppen legmagasabban képzett értelmiségeit veszíti el az elvándorlás vagy a helyi intézményrendszer felszívóképességének korlátozottsága miatt. Sarkítva, annak ellenére, hogy egyéni szinten a reziliencia jótékony hatást fejt ki, fennáll annak is a veszélye, hogy az egyéni pályák összességéből eredeztethető intellektuális potenciál nem a közösség felé konvertálódik.

A reziliensek (első generációsok) esetében az iskolai életút a szó szoros és átvitt értelmében is elválik a szülőktől, hiszen nemcsak az iskolai pálya tér el tőlük, hanem gyakran ez fizikai elkülönülést, költözést is jelent. Igaz, nem ritka az sem, hogy a fiatalok kénytelenek az idősebbekkel együtt élni, amelynek nyilván egzisztenciális okai is vannak. A doktoranduszok egy része a munkaerőpiacon még csak félig-meddig van jelen, ezért tanulmányait otthonról folytatja, ami folyamatos ingázást, utazást jelent.

A szülői kontroll az első generációsok körében értelemszerűen megszűnik, a doktorandusznak mintegy magára utalva kell bizonyos lehetőségeket felfedeznie és kiaknáznia. E szemszögből valóban rugalmasan alkalmazkodik, hiszen a továbbtanulási lehetőségeket a felsőfokú intézményének adottságai (volt tanárok, kortársak, szakmai érdeklődés kialakulása stb.) határozzák meg, neki meg élnie kell ezekkel. E reziliensek első generációsok, és ezek habituális jegyeit is hordozzák, folyamatos késztetést érezhetnek hozott hátrányaik kompenzálására. Az egyik ilyen legtöbbször hangoztatott hátrány az ukrán nyelv ismeretének hiánya. Alanyaink gyakran beszámoltak az ezzel kapcsolatos félelmekről és küzdelmekről.

Néhány élettörténet alapján nem lehet fenntartások nélkül általánosítani, azonban, mivel eleve egy kis létszámú célcsoportot vizsgálunk, talán mégis kijelenthető, hogy az UNE jobbára a másodgenerációs doktoranduszoknak kedvezett, a beregszászi Főiskola pedig inkább az első generációsoknak. Kárpátaljai magyar mikroszinten tehát azt láthatjuk, az elit reprodukciós stratégiájában Ungvár, illetve az ukrán nyelv megtanulása kiemelt szerepet játszik. Az élettörténetekből ugyanakkor az körvonalazódik, hogy a beregszászi főiskola a felsőoktatás expanziójának kontextusában tölt be nagyon fontos szerepet, hiszen puszta léte gyakorlatilag közel hozta a felsőoktatás világát a kisebbségi társadalom összes rétegéhez. Ezzel magyarázható, hogy az első generációs doktoranduszok zöme innen került PhD-képzésbe.

A felsőoktatásba való kerülés útjait megragadhatjuk szubjektív és objektív szinten is. Objektív szinten természetesen a családi háttér, illetve a létező intézményhálózat vágyakra való kihatását vizsgálhatjuk. A PhD-hez vezető utat egyrészt megvizsgáljuk

az érettségi utáni továbbtanuláshoz vezető motivációkon keresztül, majd pedig azt vizsgáljuk, az egyetem/főiskola elvégzése közben és vagy utána hogyan jelentkezett a doktori képzésben való részvétel igénye (Veroszta 2011). A későbbiekben pedig az lesz a kérdés, a kétféle motivációegyüttes hogyan hat egymásra, hogyan egészítik ki egymást.

## A felsőoktatásba való kerülés motivációi

A felsőoktatásba lépés kutatása kapcsán három szakaszt szoktak megkülönböztetni: 1. a prediszpozíció, 2. a keresés és 3. a tényleges választás szakasza. Az első szakaszban dől el, hogy egyáltalán akar-e felsőoktatásba menni a középiskolás, avagy nem, a második szakaszban a diák és szülei keresgélnek az intézmények között, a harmadik szakaszban a választás beszűkül, és csak egy-két intézmény közül hozzák meg a végső döntést (Hossler et al. 1987).

Mivel kutatásunk során csak a hallgatókkal készítettünk interjúkat, elsősorban erre a „prediszpozíciós" szakaszra tudunk koncentrálni. E szakasz vonatkozásában a továbbtanulási hajlandóság kialakulásának szakaszában az egyéni, iskolai tényezőkön kívül jelentős szerepe van a diák környezetében tevékenykedő, létező „szignifikáns másiknak", azaz valamilyen példaképnek, viszonyítási pontnak (Freeman 2005). Kutatásunk keretében a felsőoktatásba való jelentkezést firtató kérdéseinkre adott válaszokat négy elkülönülő szinten besorolható markánsabb tényezőkként azonosítottuk az interjúk elemzése során. 1. Közösségi szinten találjuk a magyar és ukrán nyelv fontosságát, illetve az ezekkel összefüggő államnyelv ismeretének hiányát. 2. Intézményi szinten a felsőfokú intézmények kínálatát, illetve az egyes intézményekhez társított presztízst. 3. Családi szinten a szülői háttér közvetlen és közvetett formáit (pénz, ösztöndíj, lakóhely intézményektől való távolsága). 4. Egyéni szinten a szakmai vagy más típusú érdeklődéseket, a jövőkép jelenre való visszahatását, illetve a pedagógust, valamely családtagot vagy a kortárs csoporttagokat mint *szignifikáns másikat* azonosíthatjuk be. Az egyes szinteket analitikus szempontból különítettük el, hiszen a továbbtanulás döntéseiben egyszerre több tényező is közrejátszik.

Egy frissen érettségiző kárpátaljai magyar fiatalnak gyakorlatilag három nagyobb továbbtanulási útvonal kínálkozik: a szülőföldjén magyar tannyelvű felsőoktatási intézményben vagy államnyelven oktató intézményben tanul, vagy valamelyik magyarországi felsőoktatási intézményben kezdi el felsőfokú tanulmányait. Míg a második tanulmányi útvonal vagy ukrán nyelvű képzésbe, vagy legalábbis ukrán nyelvű környezetbe való kerülést jelent, addig a másik kettő magyar nyelvű világba való intézményesülést hordoz. Így a továbbtanulás intézménye melletti döntés óhatatlanul is nyelvi, nyelvtanulási stratégiákkal kapcsolatos döntéseket is jelent. A nyelvhez való viszony jelentheti az anyanyelv melletti elköteleződést, de jelentheti éppen azt is, hogy az államnyelv nem ismeretét felvállalva a fiatal éppen azért választ ukrán nyelvű képzést, mert így nagyobb eséllyel megtanulhatja azt.

Ha a reziliencia alapértelmét (rugalmasság) vesszük alapul (Reid et al. 2013), az interjúelemzésünk során közös elemnek találtuk a flexibilitást, amellyel rendelkeznie kell egy kisebbségi fiatalnak. A kárpátaljai mikrokozmoszban az interjúkban említett, a felsőfokú tanulmányok helyszínéül szolgáló települések közötti választást (Ungvár vs. Beregszász) meghatározó családi háttéren kívül mindenképpen meg kell említeni ezt a prediszpozíciót is. Az ukrán nyelv nem ismerete érdekes módon nem a magyar tannyelvű képzés felé orientálja, hanem ellenkezőleg, éppen arra sarkallja, hogy olyan továbbtanulási módot válasszon, amely potenciálisan lehetővé teszi ilyen értelemben vett hátrányainak leküzdését. Ehhez valóban egyéni rugalmasság szükségeltetik, a fennálló kisebbségi, anyanyelvű képzés fontosságát hirdető diskurzusok meghaladását (Ferenc 2013).

A felsőfokú intézmény közelsége viszont nem önmagában fontos, hanem pénzügyi racionalitás következménye. Ezt ugyanakkor tovább erősítheti az is, ha a kiválasztott intézmény nem alkalmaz tandíjat. Ez meglehetősen fontos motiváló tényező lehet, hiszen más konkurens intézményben nemcsak tandíjfizetés van, hanem gyakran a bekerülés, sőt az intézményben való maradás is anyagi szolgáltatások fejében lehetséges.

A szülőföldjükön tovább tanulók a magyar nyelvű lehetőség mellett az intézmény presztízsével is kalkulálnak, és az egyetem és főiskola titulusokból levezethető presztízsek közötti distinkciót is mérlegre teszik. Más esetekben éppen az előbbi distinkcióra épülő presztízsbeli különbség felülírhatja az anyanyelvi oktatás lehetőségét. A magyar nyelvű továbbtanulás tehát csak egy tényező, amelynek gyakran meg kell küzdenie más kisebbségi szempontból neutrálisnak számító tényezőkkel, mint az intézmény közelsége, a pénzügyi lehetőségek, az intézmény presztízse stb. A Magyarországra jelentkezők, megszabadulva a kisebbségi helyzetből fakadó nyelv- és intézményválasztás viszonylataitól, sok szempontból már teljesen úgy viselkednek, mint egy átlagos magyarországi fiatal: több intézményt megjelölnek, és lehetőleg igyekeznek magas presztízsű intézménybe kerülni. Ők még, ha bírják is az ukrán nyelvet, jóval könnyebben kísérletezhetnek életlehetőségeikkel, mint azok, akik csak egy nyelven merik megkockáztatni a továbbtanulást. Magyarország közelsége valójában kinyitja a továbbtanulási lehetőségeket, de az ottani sikertelenség ugyanakkor megnöveli a hazai siker lehetőségét.

## A doktori képzés elkezdésének motivációi

A doktori képzésben való részvételnek ideális esetben kutatási kérdések megválaszolásával kellene kezdődnie. Kevés mélyebb elemzést olvashatunk a doktoranduszok motivációiról, a doktori képzésbe kerülés mintázatairól. A tudomány művelése iránti elköteleződés valamilyen mértékben természetesen jelen van a doktoranduszok motivációinak szintjén, de szociológiai értelemben szűkítés lenne, ha e képzési típusban való részvételt kizárólag csak erre vezetnénk vissza. Mindenképpen fel kell tennünk azt a kérdést, hogy milyen más tényezők játszottak közre a doktori képzésbe való kerülés időszakában?

Interjús tapasztalataink alapján a doktori képzésben való részvételre vonatkozó motivációk között meg kell különböztetnünk a tudományos fokozat megszerzésére, egyszersmind a képzés elkezdésére irányuló szándékot a konkrét intézmény választásának szempontjaitól. Mindkét esetben a szubjektív és objektív tényezők keveredésével találkozhatunk, de a konkrét intézmény választásának sok esetben objektív intézményi és családi háttérrel kapcsolatos okai vannak. Kissé más dimenzióban, de itt is közrejátszik a képzési kínálat rendszere, illetve az intézmények közelsége, amely értelemszerűen összefüggésbe hozható a családi vagy ösztöndíjszerű támogatások létével. Az alapképzésbe kerülés elemzésekor használt sémát használva a motivációkat szintén négy szintre sorolhatjuk be, de ugyanakkor azt is észre kell vennünk, hogy az egyes szinteken vagy másképpen jelennek meg az előbbi tényezők, vagy új elemekkel is kiegészülnek a motivációs szintek.

Közösségi szinten az anyanyelv melletti elköteleződés explicite nem jelenik meg, hiszen a fokozatszerzés mintegy az alapképzés meghosszabbítása, és a „nyelvi harcok" már lezajlottak e korai szinten. A kárpátaljai magyar doktoranduszok nagy többsége magyarul tanul, és ritkaságnak számít az, ha valaki magyar nyelvű képzés után ukrán nyelven folytatja doktoriját. A közösségi motiváció tehát nem nyelvi dimenzióban érhető tetten, hiszen a magyar nyelv használata a doktori képzésben magától értetődő, hanem inkább a témaválasztás általi otthoni kötődések hangsúlyozásában. Mivel a doktoranduszok jelentős része humán tudományterületen tanul, a témaválasztás gyakran elválaszthatatlan valamiféle kisebbségi ideológiától. A szakmai érdeklődés ezekben az esetekben a kisebbségi közösséghez való kötődést erősítheti, a kárpátaljaiság folyamatos tudományos intézményesüléséhez vezet. Míg az alapképzés motivációjánál az anyanyelvi tanulás játszik szerepet, ennek mintegy meghosszabbításaként a szülőföldhöz való ragaszkodás tudományos megalapozását vagy annak kísérletét is tetten érhetjük a PhD-sek egy részénél. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a kibocsátó közeg (itt elsősorban a Főiskolára kell gondolni) továbbtanulást támogató intézményi kultúrája, illetve a magyarság ápolását célzó „rejtett tanterve" (kérdés, ez mennyire rejtett, hiszen elég nyilvánvaló) a szülőföldhöz való ragaszkodás „tudományos" alapjait teszi le, és ennek következtében a kárpátaljaiság *kategorikus imperatívuszként* tételeződik. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a szülőföld és szakmai érdeklődés összekapcsolása a természettudományok, reáltudományok területén doktorálók esetében is fennállhat.

A Magyarországon tanulók esetében a szülőföldhöz való ragaszkodást végigkíséri a hazatérés gondolata, azonban mivel a kutatás pillanatában azt nem tudhatjuk, hogy az érintett alanyaink valóban visszatérnek-e, ezért a közösségi motiváció inkább csak a diszkurzív hazatérés formájában érhető tetten. Az egyértelmű hazatérés ellen szólnak ugyanis azok az érvek, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a PhD-t kárpátaljai viszonylatban nem értékelik eléggé, sőt bizonyos munkahelyek megszerzésekor akár hátrány is lehet. Azok számára pedig, akik kárpátaljai oktatói vagy kutatói munkahellyel rendelkeznek, a doktori cím ukrajnai honosítása okoz gyakran problémát: egyrészt azért, mert gyakorlatilag újra kell védeni a dolgozatot az ukrán, gyakran korruptnak

és kuszának nevezett felsőoktatási világban, másrészt pedig azért, mert mindezt már ukránul kell megtenni.

Ezáltal többen egy csapdahelyzetbe kerülnek, ugyanis valamikor azért választották a magyar nyelvű képzést, mert a többségi nyelvi kompetenciáik hiányosak voltak, így bekerülve az anyanyelvű képzésbe ez hozzájárult a kisebbségi közösségbe vetett hitük megerősítéséhez, amelynek következtében viszont gyakran a tudományos érdeklődés is e perspektívából fogalmazódott meg. A magyar nyelvű tudományosság felvállalása doktori szinten ugyanakkor gyakran Magyarországon történik, és az esetleges végzés után a friss doktor pedig azzal szembesülhet, hogy egész eddigi munkásságát az általa kevéssé birtokolt ukrán nyelven is meg kellene ismételni. Az ukrán nyelvű honosítás rémétől való „diszkurzív szabadulás" nagy valószínűséggel hozzájárulhat a tényleges kivándorláshoz. Ez nem azt jelenti, hogy a honosítástól való félelem miatt vándorolnak ki a fiatalok, hiszen könnyen belátható, hogy a tényleges kivándorlást sokkal nagyobb mértékben befolyásolhatják a kortárs csoporttal, családi állapottal, munkahellyel kapcsolatos más tényezők és elvárások.

Mindazonáltal azt is rögzítenünk kell, hogy a doktori képzésbe való bekerüléssel kapcsolatos motivációk között nagyobb eséllyel bukkan fel a közösségi értékek nyílt vagy latens elutasításának, megkérdőjelezésének mozzanata. A főleg Magyarországon hosszabb időt eltöltő vagy egyáltalán anyaországi kutatási tapasztalattal rendelkező doktoranduszok között tapasztalni önreflexív, távolságtartó megjegyzéseket a szülőföldről, illetve az ott működő tudományos-szakmai életről és elitről.

A doktori képzésbe való bekerülés motivációját a kibocsátó közeg intézményi kultúrája is meghatározza. Akik az alapképzést már Magyarországon végezték, gyakran „házon belül", azaz ugyanabban az intézményben folytatják tanulmányaikat: ugyan ez sem minden esetben problémamentes, de talán mégsem olyan kihívásokkal teli, mint amikor a továbbtanulás intézmény- és országváltást, vagy legalább a két világ közötti folyamatos ingázást is jelent. A kibocsátó közeg esetünkben vagy a beregszászi Főiskola vagy az Ungvári Egyetem. A maga módján mindkét intézmény támogatja a továbbtanulást, ám az elmesélésekből az bontakozik ki, hogy a Főiskola ezt mintha tudatosabban tenné, nem utolsósorban azért, mert oktatóitól – nyilván akkreditációs nyomásra – elvárja a fokozat megszerzését. Az Ungvári Egyetemen pedig kimondva-kimondatlanul mintha etnikai kvóta létezne a magyar hallgatók rovására. Diszkurzív szinten ez egyfajta kényszer oktatási migrációt eredményez, hiszen a külföldi (magyarországi) továbbtanulást az otthoni, interetnikus okokra visszavezethető sikertelenséggel magyarázza alanyunk.

Az adminisztratív elvárásokon túl a maga módján a Főiskola intézményi klímája is támogatja a PhD megszerzését: a doktoranduszoknak kapcsolatokat, konferencia- és publikációs lehetőségeket is biztosít. De ami a legfontosabb, és ez mindkét kárpátaljai kibocsátó intézményre, illetve a befogadó intézményekre is érvényes, hogy a majdani doktorandusz kerüljön olyan szakmai kapcsolatba valamelyik oktatóval, aki erre építve támogatja továbbtanulását. A befogadó intézmények „feltérképezésére" az egyik be-

vált intézményesített módszer a részképzések rendszere. Ennek keretében a kárpátaljai magyar hallgatók néhány hetet vagy hónapot valamelyik magyarországi intézményben tölthetnek, és néhány elmésélésben ez az időszak meghatározó volt a doktori képzés és/vagy helyszíne melletti döntés végső meghozásában. A Magyarországon doktorálók közül több alanyunk is külön kiemelte az első év szerepét: ez egyfajta szocializációs, átmeneti évnek tekinthető, a friss doktoranduszok ekkor szembesülnek leginkább egy másfajta intézményi (gyakran bürokratikusnak tekintett) kultúrával, illetve más jellegű tudományos koncepciókkal és mintákkal. A doktori képzésben való részvétel során a családi háttér szintén meghatározó, amit itt is tetten érhetünk az intézmény választásának közelsége által is. A kárpátaljai fiatalok számára Debrecen regionális központként tételeződik, de nemcsak szakkínálata által, hanem közelsége, költséghatékony jellege miatt is. Mivel Debrecen közel van, gyakorlatilag egy nap alatt oda-vissza megtehető az út, a doktorandusz pedig akár otthoni munkavégzési kötelezettségeinek is eleget tud tenni. A doktorandusz lét sok esetben ingázó életmód felvállalását is jelenti, a fiatalok éveken keresztül nemcsak szakmai, hanem fizikai értelemben is állandóan úton vannak. Ezen életforma vállalásához a szerencsésebbek ösztöndíjat is kapnak, ami az elmesélések szintjén igazi motivációs tényezőt is jelentett. Kutatásunk idején a havi ösztöndíj összege kb. 90 000 forint volt, ami egy kárpátaljai fiatalnak, főleg, ha az ingázás által ideje nagyobb részét mégiscsak otthon tölti, nagy segítséget, sok esetben egzisztenciális biztonságot is nyújt.

A tudományos pályára lépés egyéni szintű motivációinál a szignifikáns másik (oktató vagy csoporttárs, barát) és az igazi tudományos érdeklődés meglétét emelhetjük ki. Az oktató szerepéről az intézményi tényezők szintjén az előbbiekben már szót ejtettünk, modellünkben azért soroltuk az egyéni szinthez is, mert kulcskérdésnek tartjuk a majdani doktorandusz és az egyetemi/főiskolai oktató intézményi kereteken túlmutató, a mindennapokba beépülő horizontális szakmai kommunikációját is. A referenciaszemélyek jelenléte ugyan már az alapképzésbe kerülés keretében is felbukkant, interjúink alapján azonban kiemelhető, hogy a doktori képzés melletti döntésben rendkívüli jelentőségűnek mutatkoznak a csoporttársaktól, barátoktól kapott információk, az egymás közötti mintaátadás. Ennek okát elsősorban az intézmények méretében kereshetjük, a Magyarországon tanulók körében pedig a migránsokra jellemző, kárpátaljai kisebbségi szolidaritás és halózat fenntartásában és továbbéltetésében.

Az egyetemi, főiskolai években létrejött baráti, informális kapcsolatok és hálózatok szintén hozzájárulnak a továbbtanulás helyi kultúrájának termeléséhez. Az intézmény mérete és az intézményi kötődések, lojalitások között összefüggés mutatható ki: Peter M. Blau klasszikus munkája alapján például ismert, hogy az intézmény mérete meghatározza – sok más tényező mellett – a hallgatók közötti interakciók természetét is (1994). Más kutatásokból pedig az derül ki, hogy a nagy intézményekben felértékelődnek a hallgatói szervezetek, kis intézményekben pedig a hallgatók pozitív önképe erősebb (Hurtado 2007). Logikusnak tűnik az is, hogy kis intézményekben szorosabb baráti kapcsolatok alakulhatnak ki, a hallgatói szubkultúra ilyen szempontból sűrű kapcsolatokra épülhet. A felsőfokú intézményekről alkotott képek, legendák fenntar-

tásában, átadásában és termelésében a hallgatói szubkultúra az egyik alaptényezőnek tekinthető (a tényleges tevékenységek és az alumniszervezetek szerepe mellett) (Clark 2016).

Tekintve, hogy a kutatásunk során kibocsátó közegnek minősülő két intézmény (az UNE és a beregszászi Főiskola) inkább kisebbnek tekinthető, érthető a baráti kapcsolatok felértékelődése. Igaz, a két intézmény között lényeges különbség van, hiszen az egyik teljesen magyar nyelvű képzést folytat, a másik pedig elsősorban ukránul, és ezen belül működnek magyar nyelvű csoportok és képzések. A részképzéssel, továbbtanulással, pályázatokkal kapcsolatos információk, a megcélzott intézmény belső életéről, az oktatókról alkotott vélemények a kis méretnek, illetve a belterjes kisebbségi klasszikus és internetalapú hálózatoknak köszönhetően hatékonyan terjednek.

Az eddig említett szociológiai tényezők mellett természetesen megtaláljuk – kis mértékben ugyan – az explicit tudományos érdeklődést is mint motivációt. Ugyan túlzás lenne azt állítani, hogy minden doktoranduszt ez a késztetés mozgatott kizárólag, de az is nyilvánvaló, valamilyen mértékben mindenki számára – legalábbis a PhD-képzésbe való jelentkezéskor – fontos volt választott szakterülete vagy témája. Az más kérdés (ezt a doktorandusztipológiákról szóló részben tárgyaljuk), hogy az idő teltével ez az érdeklődés milyen mértékben maradt meg.

Az egyéni szinthez kapcsolódó motivációegyüttesnél még két tényezőt mindenképpen meg kell említenünk. Egyik alanyunk az összes eddigi tényezőtől eltérően egyszerűen vallási okokra hivatkozva választotta a doktori képzést. Az egyéni életútban vélhetően sok tényező is közrejátszott abban, hogy végül „igei vezetésre" döntött a képzés folytatása mellett. Egy másik motivációs tényező egyéni szinten a felsőoktatás expanziójának és a munkaerőpiaci esélyek csökkenésének érzékelésére épül, ezért a doktori képzésbe való jelentkezés vagy a „papír" megszerzésére irányul, vagy csak egyszerűen az ifjúsági életszakasz meghosszabbításáról, a munkaerőpiaci belépés késleltetéséről szól, amihez az ösztöndíjasok esetében részben egyfajta anyaországi állami gondoskodás is hozzájárul.

A kárpátaljai fiatalok doktori programban való részvételét részben a megkésett vagy részben a kimaradó ifjúsági korszak visszaszerzésének időszakaként is értelmezhetjük (Gábor 2005). Míg a felsőoktatásba való bekerüléskor a kisebbségi helyzettel, valamint a családi és más külső szerkezetekkel kapcsolatos kényszerek markánsabban érvényesültek, addig a doktori képzés időszakában a kifejezett kisebbségi helyzettel kapcsolatos motivációk bizonyos értelemben háttérbe szorulnak. A magyar nyelven való továbbtanulás e szinten ugyanis már nem motiváció, hanem adottság: tannyelvváltás kisebbségi-többségi irányban gyakorlatilag nem is létezik, hiszen aki az alapképzést magyarul kezdte el, minden bizonnyal magasabb szinten is ezen a nyelven tanul.

Az ifjúsági korszak, mint az én kísérletezésének, az individualizálódás kibontakozásának a terepe a felsőoktatás eltömegesedésének természetes velejárója. Interjúinkból az bontakozik ki, hogy a felsőoktatásban folytatott tanulmányok során az egyéni érdeklődések, az individualizáció tényleges kibontakozása azért marad el, mert a fiatalok eleve (a számbeli kisebbség, a rurális világból való származás stb. miatt) nagyfokú tár-

sadalmi kontroll alatt tradicionális világban élnek. A doktori képzésbe való bekerülés elméletileg lehetővé teszi a társadalmi kontroll visszaszorulását, de helyébe markánsabban belép az egzisztenciális kötöttségekkel kapcsolatos, és ezért újólag is társadalmi kényszerként lecsapódó motivációegyüttes. A doktoranduszok egy része már házas és gyereke van, ugyanakkor vannak, akiknek munkahelyük mellett, avagy éppen annak megtartása érdekében kell kutatást végezniük. Ezek mind-mind olyan kényszerek, amelyek ezen a szinten sem teszik lehetővé az individuális szakmai érdeklődések maximális kiélését – legalábbis az alanyok egy jelentős részénél.

## Doktorandusztípusok

A felsőoktatás szociológiában a hallgatói szubkultúrák elemzése során használt klasszikus Clark–Trow-tipológia két dimenzió mentén elemzi a hallgatói típusokat (Clark 2008). A szerzők – szintén kvalitatív módszerekkel elemezve – egyrészt a *campusszal,* azaz az intézményi keretekbe zárt diákélettel való azonosulást, másrészt pedig a hallgatók képességeit, gondolatgazdagságának dimenzióját használják magyarázatként. E két dimenzió alapján akadémiai, nonkonformista, szakmaorientált *(vocational),* valamint a hallgatói létet középpontba helyező, „ifjúsági aranyéletet" folytatók bajtársi szubkultúrájáról *(collegiate)* beszélnek. Az akadémiai és nonkonformista típusok egyaránt szakmailag elkötelezettek, de az különbözteti meg őket, hogy előbbi azonosul az intézményi értékekkel, utóbbi pedig nem. Az ifjúsági aranyéletet képviselő bajtársi típusba azok a rendszerint középosztálybeli hallgatók tartoznak, akik ugyan szakmailag nem mutatnak fel sokat, ám intézményi elköteleződésük, a diákélet központba helyezése jóval átlagon felüli. Clark és Trow szakképzés-orientált típusát azok testesítik meg, akik ugyan nem nevezhetők kreatívnak sem, a diákéletben sem vesznek részt aktívan, ám mégis fontos számukra az intézmény mint a diploma megszerzésének eszköze. E típusba leginkább az alsóbb osztályokból származók kerülnek, és a szerzőpáros azt állította (már 1966-ban), hogy ez a típus fog a legjellemzőbb lenni. Ennek okát a felsőfokú képzettséget igénylő szakmák iparosítás általi elterjedésében, az oktatás mobilitási eszközként való tételeződésében, az intézmények szolgáltatóvá válásában, valamint az akadémiai szervezetek bürokratizálódásában látták.

Clark–Trow-tipológiájának az az üzenete, hogy a hallgatói szubkultúrákat kifejezetten a felsőoktatás világának jellemzőiből lehet levezetni, de ugyanakkor jelzi azt is, hogy az egyes típusokba való kerülés sajátos beállítódásokat, bourdieu-i kifejezéssel élve habitusokat feltételez, amelyeket azonban a családi háttér, a származásbeli sajátosságok is meghatároznak. Kérdés, a kárpátaljai doktoranduszok szubkultúrájának feltárásakor e dimenziók használhatók-e? Az talán sejthető, hogy a campusszal való azonosulás Clark-féle értelmezése egyértelműen nem használható, hiszen az amerikai felsőoktatási rendszer más modellben működik, míg térségünk felsőoktatása a kontinentális modellbe sorolható. A Clark–Trow-féle intézményi azonosulás dimenzióját

azért sem tudtuk használni, mert a kárpátaljai magyar doktoranduszok zöme ingázik, tehát az egyetemi világban nem úgy „bentlakó", mint aki valóban egy campusban él.

A PhD-képzésben való motivációk vizsgálatakor láthattuk, hogy az ezen a szinten való továbbtanulás indokai az alapképzéshez képest mintha letisztultak volna: a nyelvi késztetések (amelyek az alapképzésnél igencsak meghatározóak voltak) háttérbe szorultak, és az elhangzó tényezők gyakorlatilag egy egzisztenciális és egy akadémiai dimenzióba sorolhatók. Az előbbibe a pénz, az ösztöndíj fontossága, a család és képzés közötti egyensúlyra való törekvéseket találhatjuk, míg a másikba a doktori képzéssel való azonosulás, a szakmai elköteleződés megannyi alakzatát sorolhatjuk. Tipológiánkat ezért e két dimenzió keresztezése mentén fogjuk keresni és felállítani. A típusok felállításához szükséges dimenziók beazonosításához interjúink elemzése által jutottunk el, és ezek megtalálása az alap- és doktori képzések közötti motivációk összevetésére, a szimbolikus dimenziók zárójelbe tevésére, és a PhD-hallgatók szakmai elköteleződésének tételezésére épül. A tipológia alkotásához tehát két dimenziót használunk: egyrészt a hallgatók anyagi javakkal való rendelkezését, az ahhoz való viszonyukat a motivációk elmesélése során, másrészt pedig a szakmai előmenetel, az akadémiai karrierhez, illetve az akadémiai pályával és szakmai célokkal való azonosulás mértékét. Az ilyen tipológiák megalkotásakor természetesen jeleznünk kell, hogy ezek konstrukciók, weberi értelemben vett „ideáltípusok", azaz olyan szándékosan kinagyított, megrajzolt attitűd- és szakmai koncepcióegyüttessel rendelkeznek, amelyeket értelmetlen az egyes alanyokra egyértelműen „ráhúzni". A hallgatói szubkultúrák típusai valójában nem a hallgatókat magukat csoportosítják, hanem azt a jellegzetes mikrokozmoszt, habituális világot, amelyben a hallgatók élnek, és amelynek létrehozásában különféle társadalmi kényszereken keresztül ők maguk is részt vesznek. A típusok azonban segítenek a valóság sokféleségének megértésében, hiszen az, amit társadalmi valóságnak látunk, ezen típusok interakciójából áll össze. A szemléltetés kedvéért e típusokat jellegzetes életút-szekvenciákkal fogjuk bemutatni, ám újra jelezzük azt is, hogy ezen életutakból szándékosan emelünk ki meggyőző részleteket, és tudatában vagyunk, hogy az egyének életét, iskolai útját sok más tényező is mozgathatja.

Az általunk azonosított két dimenzió keresztezése mentén négy nagyobb kárpátaljai magyar doktoranduszтípus bontakozik ki: a *Hős, a Küszködő, a Pragmatikus halogató, illetve az Akadémiai karrierista*. Az első két típusba tartozók közös vonása az egzisztenciális kényszerek erős hatása, azonban míg előbbi mindezek ellenére szakmailag sikeres, addig a másik csak bukdácsolva veszi a szakmai akadályokat, és valójában kérdéses, megszerzi-e a doktori fokozatát. A második két típusba azok tartoznak, akikre nem „sorsszerűen" nehezednek egzisztenciális, pénzügyi problémák: vagy azért, mert még nincs saját családjuk, gyerekük, illetve szülői támogatásban is részesülnek még, vagy azért, mert ha léteznek is ilyen kihívások/kényszerek, ezeket relatíve könnyen leküzdik az adódó pályázati lehetőségekkel. A különbség azonban az e két markáns hallgatói stratégia között, hogy a karrierista ötvözni tudja a szakmai sikert a pénzügyi önfenntartási lehetőségekkel, míg a másik típus mondhatni vagy beszorul a pályázati

késztetésekbe, vagy folyamatosan dolgozik, vagy pályázati, pénzszerzési, munkahelyi lehetőségek után néz, és ezáltal szakmai előmenetele háttérbe szorul, késlelteti, mondhatni bolyong a PhD-hallgatói lét informális és formális labirintusaiban.

**1. táblázat.** Doktorandusztípusok

szakmai finalitás, azonosulás +

| **Hős** **pénz-** | **Akadémiai karrierista** **pénz+** |
|---|---|
| Küszködő | Pragmatikus halogató |

szakmai finalitás, azonosulás --

Az egyes típusba tartozók szemléltetése érdekében jellegzetes narratívákat fogunk ismertetni. Természetesen közelebbről vizsgálva mindegyik típusba lehetne még altípusokat beazonosítani, amelyekre részletesen nem térek ki, de éppen a sokrétűség jelzése céljából egy-két típus esetében több alany életútjából is felidézünk részleteket. Az egyes idézetekben helyenként kiemelek részleteket a narratív hangsúlyok érzékeltetése céljából.

***1. típus. A Hős: „az volt az ünnepnap, amikor nem mentünk dolgozni"***

A *Hős* típust megjelenítő hallgató első generációs értelmiségi, életkora alapján a doktoranduszok inkább idősebb generációjához tartozik, ebből kifolyólag már házas is. Felsőfokú tanulmányait Ungváron végezte, hiszen amikor ő érettségizett, a Főiskola még alig indult el, az általa választott szak sem létezett még, így számára Beregszász nem jelentett vonzerőt. Magyarországra sem akart jönni, hiszen akkoriban még elég nehezen lehetett átjárni a határon. Egyetemi tanulmányai befejezése után, mivel korábban volt részképzésen, egyik magyarországi tanár biztatására eldöntötte, megkezdi doktori tanulmányait. Amikor ezt otthon szüleinek bejelentette, a szülők nagyon meglepődtek, de ugyanakkor nem is ellenezték. Csakhogy ösztöndíjat nem kapott, így a magyarországi megélhetés, főleg az első évben rendkívül nehéz volt. Ismerősöknél lakott, diákmunkákból tartotta fenn magát. A doktori képzésben is az első év rendkívül nehéz volt, főleg azért, mert más intézményi kultúrával és elvárásszinttel találkozott. Kezdetben ő maga sem hitte, hogy el fogja valaha végezni a doktori iskolát. A munka és a tanulás között nehezen lehetett egyensúlyt tartani, többször feladta volna, de mivel választott témája nagyon érdekelte, ez elég motivációt adott arra, hogy végül megszerezze az abszolutóriumot, és nagyon közel álljon a fokozat megszerzéséhez. A PhD-be vetett hitét ugyan gyengíti, hogy látja azt, otthon, Kárpátalján a mindennapi munkájában nem nagyon segít a fokozat megszerzése, de az egész PhD-hallgatói időszak azért volt fontos, mert bebizonyította önmagának is és környezetének is, hogy mindezt képest, volt elvégezni saját költségen, és ezáltal nagyfokú önállóságra és munkabírásra is szert tett.

*„Első éven megmondom őszintén biztos voltam benne, hogy ebből nem lesz semmi. Ugye, ösztöndíjat nem kaptunk, először szállásunk sem volt. Tehát, ismerősöknél laktunk, diákmunkára jártunk, egy éven keresztül nyomdába, tizenkét órázni, és csak úgy, hogy már azon. És aztán már az első éven, ahogy [egyik tanárunk is] szokta mondogatni, hogy bámultunk, ültünk, meg sem mertünk szólalni. És lassan így az ő segítségével, mert ő tényleg nem azt mondta, hogy te azt csináld, meg ezt csináld, hanem csak így kinyitotta a lehetőségeket. […] Igen, én ott éltem kollégiumban. Havonta egyszer jártam haza, tehát mellette diákmunka mindenképp. […]* ***az volt az ünnepnap, amikor nem mentünk dogozni,*** *és vizsgaidőszakban nem dolgoztunk. […]*

*Mi például anyagilag soha nem voltunk, mi mindig csak, és ezt mindegyikőnkről mondhatom, mert ösztöndíjat csak egyszer kaptunk talán, ilyen negyvenötezer forintot, azt is az utolsó éven, tehát ilyen sok nem volt sehonnan. Na, de utólag már nem panaszkodunk, mert azóta már más lehetőségek nyíltak, de addig semmi. Úgyhogy kérdezték is, hogy hát te mit csinálsz itt, hát ez nem éri meg. És ezzel tudtak a legjobban kihozni a sodrunkból, hogy igen, hát anyagilag nem éri meg. Ösztöndíj nélkül, persze, hogy nem éri meg anyagilag, mert* ***rengeteg munkába kerül, rengeteg anyagi ráfordítás, és nem biztos, hogy megtérül.*** *De amikor az ember elkezd valamit, meg olyan témát talál ami érdekli, meg amit szeret csinálni, akkor az a lényeg, hogy befejezze.*

*Önállóbb lettem és magabiztosabb. […] Én az egyetemet is befejeztem, úgy hogy lelkileg sokkal gyengébb voltam. Megtanultam azt, hogy tudok keményen dolgozni, akár fizikai munkát is. […] A diplománkkal söprögetünk ott. De nagyon jó érzés utólag visszagondolva, hogy* ***a saját pénzemből csináltam, és képes vagyok olyasmire is.*** *Mert lehet, hogy most nem dolgozok fizikai munkát és otthon sem végzek annyi munkát, de tudom, hogy képes vagyok rá, mert ennyi éven keresztül dolgoztam. És mindig azt mondtuk, hogy* ***lehet, ha ösztöndíjat kapunk, be se fejezzük.*** *Lehet, hogy kényelmesen eléldegélünk."*

***2. típus. A Küszködő: „ha nem a megélhetési gondokkal kellene küszködnöm, akkor tudnék haladni előre"***

A *Küszködő* állandó mozgásban, keresésben van. Sok közös vonást mutat a Hőssel, hiszen első generációsként egzisztenciális háttere hasonló kényszereket fejt ki rá is. A Hőssel ellentétben, küszködik, de nem szenved: míg a Hős szenvedés után révbe ért, ez a típus sosem ér célba, úton van, keresi önmaga és szakmai boldogulását is, amihez folyamatoson külső segítséget vár. Ebből kifolyólag gyakran ellentmondások közötti mozgások jellemzik, amelynek eredményeképpen minduntalan bizonytalanságok is gyötrik: a Magyarországon folytatott PhD befejezése is bizonytalan, akárcsak az is, hogy egyáltalán otthon, Kárpátalján fog-e maradni. A bizonytalanságok, keresgélések korábbi életútját is végigkísérték, megfordult több felsőfokú intézményben is, több szakot is elvégzett, több minden is érdekli, ezért nehéz csak egy témára koncentrálnia. A PhD befejezése azért is kétséges, mert egyszerűen nincs hite, lelki ereje a külső anyagi és szociális feltételek miatt, hogy témájára koncentráljon. Abban sem hisz, hogy a PhD-nek későbbi élete során különösebb haszna lenne. Jellemző ellentmondásossága kifejeződéseképpen a doktori képzés időszaka után – narratívája szerint – otthon

keresett, de végül Magyarországon talált munkahelyet. A Küszködőnek folyamatosan szüksége lenne támaszra, de ezt csak félig-meddig kapja meg, magánéletében is keresgél, és külső-belső bizonytalanságait hajlamos vallásos úton feldolgozni.

> *„Úgy fejeztem be a három év után a képzést, hogy ennek [a disszertációnak] két éven belül meg kell lennie. Csak azzal nem számoltam, jó-jó, a disszertációt, azt írni is kell, az nem maradhat még csak egy néhány hétre sem ki, tehát nem állhatok le vele. Viszont szembesülnöm kellett azzal a problémával, hogy nincs munkám. […] **Amennyiben viszont továbbra is megélhetési gondokkal küszködöm, akkor ez lényegesen hátráltatja ezt a folyamatot.** Sajnos. […]*
> ***Nem biztos, hogy könnyebb lesz elhelyezkednem bárhol is,** mert már eleve, hogy az önéletrajzomban benne van a PhD-képzés, elég sok állásinterjún megfordultam, illetve benyújtottam a pályázatomat, és bizony néhol, ahol visszakérdeztem, hogy miért nem kapom meg, akkor bizony túlképzettnek számítottam.*
> *Az igazat megvallva, ez sem véletlen, hogy eddig még nem szereztem meg, mert ugye, munkakereséssel voltam elfoglalva, de ha lenne egy olyan motivációs tényező, hogyha x időn belül megvédem a disszertációmat, és egy adott felsőoktatási intézményben én állást kapnék, mint tanár, akkor az lényegesen motiválna egyrészt. Másrészt meg, **ha tényleg nem a megélhetési gondokkal kellene küszködnöm, akkor tudnék haladni előre, és akkor azt mondanám, hogy ez lenne az előnye, hogy akkor igen, lenne biztos állás. Na de ez keveseknek adatik meg.** Akinek nem adatik meg, annak el kell azon gondolkodnia, hogyha sikerülne olyan állásban elhelyezkedni, ami mellett én írhatnám a disszertációt, akkor már csak azért is megírnám, mert elkezdtem valamit. És nagyon szeretném befejezni, lezárni, bár tudom, hogy egy kutatást nem lehet lezárni, befejezni, de jó lenne pontot tenni, legalább amit elkezdtem, arra. Tehát, jó lenne azt a disszertációt teljes formába önteni. És aztán, **hogy a későbbiekben ezt Isten, hogy látja célszerűnek, hogy ezt felhasználjam, vagy éljek azzal a doktori címmel, azt még nem tudom.** […]*
> *Aki nem egyszerűen ambiciózus, hanem tudja azt, hogy nemcsak tudásilag vagyok elég erős, hanem **lelkileg is, hogy ne roppanjak össze** netalántán ezekben a megrekedt hónapokban. No, szerintem ez a három tényező [ismeretségi, anyagi, lelki] ott kell legyen mögötted ahhoz, hogy te előre haladhass. És, hogyha előre haladsz, akkor nem tudom, hogy ki állíthatna meg, mármint emberileg ki állíthatna meg, ha látják rajtad azt, hogy motivált vagy, látják azt, hogy **nem küszködsz fölöslegesen.**" (11)*

***3. típus. A Pragmatikus halogató: „nem tudnám teljes pályául választani a tudományos életet"***

A *Pragmatikus* nagy valószínűséggel másodgenerációs, ezért iskolai előmenetele gördülékeny volt, illetve a szülők anyagilag és kapcsolataik által is támogatták tanulmányai során. Ebből kifolyólag relatíve hamar függetlenedett is, illetve saját életcélokat is megfogalmazott. A pragmatikusak között egyaránt találunk már családot alapított és még független doktoranduszokat is. E típus esetében is egyfajta szakmai elköteleződés tetten érhető, de a vágyak, jövőtervek szintjén ez az elköteleződés nem kapcsolódik össze mindenáron a PhD-fokozat megszerzésével: vagy azért, mert azt gondolja, a doktori fokozat megszerzése önmagában nem nyújt különösebb gyakorlati hasznot, vagy azért, mert olyan szakmai terveket dédelget, amelyhez nem kell föltétlenül PhD.

Ugyanakkor érzi azt is, bizonyos körökben jó lenne, ha a „papír" meglenne, de ennek megszerzése nem kizárólagos cél, és nem hisz abban egyértelműen, hogy meg is fogja szerezni. Ezt egyértelműen jelzi az is, hogy ugyan gondolatban még nem tett le, avagy nem meri bevallani, hogy lemondott a disszertáció megírásáról, a konkrét tervei szintjén már csak egy távoli, és ezért egyre homályosabb halasztásként jelenik meg. Ha viszont a Pragmatikus közel is áll a PhD megszerzéséhez, konkrét jövőtervei szintjén nem köti össze szakmai életével. A Pragmatikust munkája, munkahelye jobban érdekli, mint egy esetleges majdani tudományos karrier lehetősége. A típust többféle szakterületen is megtalálhatjuk, ezért több narratívát is bemutatunk.

*„Amíg a gyerek kicsi, az is most elég sok időt elvesz ugye,* ***biztos, hogy nem fogok kutatni,*** *mert nem lesz időm rá hát, hogy ha azt mondjuk 10 év múlva lesz 12 éves, akkor lehet, hogy már bele fog inkább férni, hogy így hobbiból nyugdíjas koromra megírjam ezt csak úgy, hogy meglegyen ez, és kipipálva. […] Én azt látom, hogy* ***egy gyakorló [szakember] mindig többet tud, mint aki csak kutat*** *[…] [Sok oktatónak] tudod nem elég csak a kutatás. Muszáj, hogy gyakorlatba lásd, mert akkor látod, hogy hol vannak a hibák. Akkor tudsz jó disszertációt írni. […]* ***Az kevés, hogy az elméletet tudod."*** *(42)*

*„****Fel sem merült, hogy ne tanuljak tovább****, tehát ez családi indíttatás. Azt, hogy Magyarországon, igazából ennek se nagyon merült fel alternatívája, a [családban már] van, aki akkor már Magyarországon tanult, és hát nagyjából akkor Kárpátalján magyar szakot lehetett volna végezni, ami magyarul volt, de ez engem nem mozgatott, úgyhogy egyszerűen ez valahogy így alakult ki. Semmi határozott pillanatra nem emlékszem, hogy akkor döntöttem volna, egyébként jogász akartam lenni, és amiatt gondolom.*

*Amikor végeztem [az egyetemmel], akkor nem volt még elképzelésem arról, hogy merre-merre tovább, és foglalkoztatott az, hogy ott maradok a tudományos életben. Most már úgy gondolom, hogy* ***nem tudnám teljes pályául választani a tudományos életet,*** *de mondjuk tanítani igen szerettem tehát. Illetve úgy gondolom, hogy most már egy egyetemi diploma sokkal kevesebbet ér. Tehát most már tulajdonképpen a doktori fokozat az, ami valaha az egyetemi diploma volt. […]*

*2005 tavaszán végeztem és* ***2005-ben már el is kezdtem a PhD-t.*** *Úgyhogy azt már korábban tudtam, hogy szeretnék PhD-zni. […] [Befejezni]* ***2014-ig semmiképpen sem*** *[fogom], […] [és kérdés az is utána] mennyire számítanak itt a munkámra. Tehát,* ***ha számítanak, akkor nyilván ezt fogom választani, nem a disszertáció írását.*** *[…] Fontos, a tudomány hiányzik, de a jelenlegi munkám mellett ezt nem tudom…" (44)*

*„Az úgy történt, hogy… 5 grivnyát befizetett anyám a beregszászi főiskolán, hogy próbáljam meg a NEI-s felvételit, bár* ***akkor én még nem akartam Magyarországra jönni tanulni,*** *nem igazán szerettem a magyarokat, és Magyarországot. […] Akkor eljöttem, egy évig voltam NEI-s, […] utána felvételiztem az ELTE-re, […] azt végeztem, majd szakmán kívül dolgoztam 3 évet. Aztán egy volt évfolyamtársam küldött egy e-mailt, hogy ahol ő dolgozik, vagy ahol ő PhD-zik, ott lehetőség van arra, hogy egy […] PhD-s helyet kapjon. Vagy állami ösztöndíjas, vagy pedig egy pályázatból fizetik az ösztöndíjat, mivel megnyertek egy borzasztó nagy NKTH-s pályázatot, és szükség van négy PhD-s hallgatóra. Felvételiztem, rengetegen felvé-*

*teliztünk, valamiért engem választottak, hogy miért azt nem tudom, hogy azért, mert fiú vagyok, […] vagy túl szimpatikus vagyok, vagy nem tudom… **Aztán felvettek, aztán rájöttem, hogy egy nagy humbug az egész, és most már alig várom, hogy vége legyen.**"*

***4. típus. Az Akadémiai karrierista: „a szakmához hivatástudat kell"***

Hasonlóan a Pragmatikushoz, az *Akadémiai karrierista* nagy valószínűséggel szintén másodgenerációs, aminek köszönhetően családi automatizmus volt a felsőoktatásba kerülés. Szülei jóvoltából középiskolai diákként valószínű magánórákra is járt, a doktori iskola elvégzésének költségeibe pedig – ösztöndíjazás hiányában is – a szülők is be tudtak segíteni. E típus legfontosabb jellemzője az, hogy látja, érzi a PhD megszerzésének fontosságát, nem utolsósorban azért, mert olyan munkahelye van, ahol ez elvárás is. Ez egyértelműen azonban nem jelenti a fokozat mindenáron való megszerzését, hiszen az egyéni életútban itt is tetten érhetők azok a vonások (halasztás, késleltetés, szakmai keresgélés), amelyeket a Küszködőnél vagy a Pragmatikusnál is láthatunk. Mindazonáltal az Akadémiai karrierista sok szempontból kivételezett pozícióban van, hiszen olyan intézményi kötődései, és ezáltal szakmai lehetőségei és kapcsolatai vannak, amelyeket könnyen tud hasznosítani a PhD megszerzése során, ezért neki van a legnagyobb esélye a fokozat megszerzésére. Mindehhez szorosan kapcsolódik sajátos, sok esetben szakmai fejlődését lépésről lépésre is követő hivatástudata is, amely elköteleződésén kívül azt a meggyőződését is táplálja, hogy hosszú távon is ezt a szakmát fogja űzni. Kérdés azonban, hogy az ehhez szükséges kitartás és szakmai optimizmus továbbra is fennmarad-e.

*„Úgy éreztem, hogy a főiskolán megszerzett, illetve az itt elsajátított történelem szakon megszerzett [ismeretek], azok elég alapot jelentenek ahhoz, hogy a politológiát tovább vigyem. […] És akkor ezen az irányon mentem tovább, így kerültem **Budapestre** a Corvinus Egyetem keretein belül működő képzésre, és a **Pécsi Egyetemen** is a Doktori Iskolába. […] Hát egyrészt szerettem volna mindenképp, hogyha meglesz [a PhD-m]. **Apámnak volt egy ilyen ígéretem,** hogy majd egyszer doktorálni fogok. Másrészt én **2002-től a főiskola befejezését követően,** mikor elkezdtem levelező tagozaton tanulmányokat folytatni, **tanársegédként kezdtem el dolgozni.** És ugye, [ahhoz] hogy én itt majd továbbra is oktatói tevékenységet folytathassak, az volt az első, hogy **fokozatot kell szerezni.** Egyrészt a szükség is úgy hozta, de ha nem, **akkor is elmegyek és folytatom a tanulmányaimat.**" (16)*

*„Édesapám felcser volt, […] édesanyám könyvelő. Tehát a családból senki nem volt orvos, valahogy **nekem gyermekkoromban született ez az álmom,** mégis csak orvos szeretnék lenni. A férjem szintén orvos, vele itt ismerkedtem meg az egyetemi tanulmányaim folyamán. […] Gyerekünk nincs egyelőre és most jelenleg a PhD-tanulmányaimat folytatom, **tulajdonképpen be is fejeztem, most a védés alatt áll disszertációm.** […]*

*Az orvosoknál van egy ilyen kikötés, hogyha nincs magiszteri diplomád, akkor 3 évet kell várnod, gyakorolnod, tehát valahol orvoslással foglalkoznod és csak aztán mehet a doktorira felvételizni. Ezen én spóroltam egy jó kis időt, azon nyomban felvételiztem, és mivel a magisztratúra alatt én úgy gondoltam, hogy ez is az enyém, ez*

*is tetszik, megpróbáltam és felvételt nyertem. […] Maga a magiszteri képzés* ***alatt volt egy nagyon jó témavezetőm****, és szereztem néhány olyan* ***nagyon komoly kollégát****, én bátran mondhatom, hogy* ***barátokat*** *is, akik igazgattak ezen a nehéz úton, és ők javasolták, hogy nagyon jó lenne, mert beillő képességeim alapján, hogy bátran próbáljam meg, felvételizzek. […] Végeztem az egyetemi tanulmányok alatt különböző tudományos munkát, de nem mondhatom, hogy még akár az első, a magiszteri tanulmányaim első évfolyamán gondolkodtam esetleg arról… Nem gondolkodtam abszolút a doktori iskoláról.* ***Egy év múlva, körülbelül a második éven kezdtünk el beszélni arról****, hogy hát ez igen, ez nagyon jól sikerült, meg elég jó folyamatban van, nem kellene ezt befejezni, hanem folytassuk és így fokozatosan. A második év folyamán tulajdonképpen, érett meg a dolog, hogy meg kellene próbálni októberben. […] Én azt gondolom, maga* ***a szakmájához, tehát hivatástudat kell****, hogy legyen benne. Szeresse a szakmáját. Ha szereti a szakmáját, akkor én úgy gondolom, hogy fogja tudni, melyik az az út, amit választani kell, hogy tökéletesítse a saját tudását. Ez az egyik, és a másik, ami* ***nagyon fontos a szorgalom****, hogy elég időt töltsön azzal, amit […] Tehát nem elég szeretni a szakmádat, hanem hogy meglegyen az a szorgalom, hogy igen is, én egy nagyon minőséges disszertációt szeretnék összeállítani, minőséges adatokkal, minőséges következtetésekkel. Szerintem ez a kettő, ami a legfontosabb. […]* ***És az optimizmus a harmadik.****" (40)*

## Összegzés

Tanulmányomban amellett érveltem, hogy a doktori képzéshez vezető út nem értelmezhető lineáris mozgásként. Az iskolai út sok tudatos és nem tudatos döntésből áll össze, amelynek során az egyén véletlen és strukturális hatások eredményeképpen valójában „kaleidoszkópszerű készséggyűjtögető tevékenységsorozatot" folytat.[3] Kvalitatív vizsgálatunk során igyekeztünk körüljárni a középiskola és alapképzés, illetve az alapképzés és a doktori képzés közötti iskolai átmenetek sajátosságait, egyéni szinten megragadható motiváció együtteseit. Az egyes motivációkat szintekbe helyeztük, és elkülönítettük a közösségi, intézményi, családi és egyéni szinten megfogható, értelmezhető mozgatórugókat. Mivel kutatásunk során csak a hallgatókkal készítettünk interjúkat, ezért közelről az egyéni motivációk ragadhatók meg, a többi szinthez tartozó tényezőt csak áttételesen, alanyaink narratíváján keresztül értelmeztük.

A felsőfokú képzésbe való kerülés egyik központi motivációját az anyanyelvi képzésben való részvétel lehetősége, valamint az ukrán nyelv nem ismerete szolgáltatta. A többi szinten az intézményi kínálat és társadalmi presztízsük, a családi háttér jellegzetessége, egyéni szinten pedig a „szignifikáns másik", azaz valamilyen referenciaszemély jelenléte azonosítható be. Míg a felsőoktatásba való bekerüléskor a motivációk sokféleségével találkoztunk, a doktorandusz-képzésben a vágyak mintha kissé letisztulnának: a tetten érhető egzisztenciális kényszer mellett az intézményi közelség és a

[3] Magyar Ifjúság 2012: 100.

magyar nyelv további használata implicit módon jelent mozgatórugót. Az is megállapítható, hogy az államnyelv elsajátításával kapcsolatos motivációk eltűnnek, hiszen gyakorlatilag nem találkoztunk olyan esettel, aki magyar nyelvű alapképzés után ukrán nyelvű doktori képzésre adta volna a fejét. Aki magyarul végezte az alapképzést, nagy valószínűséggel Magyarországon kezdi el a doktori tanulmányait is, akikhez részben csatlakoznak azok is, akik ukrán nyelven végezték az alapképzést. Itt vélhetően szintén tetten lehet érni gazdasági motivációkat: a magyarországi ösztöndíj többszöröse az Ukrajnában esetleg elnyerhető ösztöndíjnak, illetve továbbra is érvényesül a pénzügyi megfontolásból az intézmény közelségére épülő választás.

A doktori képzés során az általunk közösségi szintnek nevezett motivációk átalakulnak, az anyanyelvi kérdések háttérbe szorulásával párhuzamosan kialakul egyfajta „tudományos hazaszeretet". Tekintve, hogy a doktoranduszok zöme Magyarországon folytatja tanulmányait, a kárpátaljai származás meghatározóvá válik. Ez egyrészt érthető azok esetében, akik egy másik országba, Magyarországra kerültek, hiszen egy más adminisztratív és szakmai elvárásrendszerbe kénytelenek integrálódni. Ugyanakkor az is kimutatható, hogy a szülőföldhöz való „tudományos" ragaszkodás nemcsak a humán és bölcsész szakterületeken aktívak esetében, hanem a reáltudományok művelői körében is tetten érhető.

Elemzésünk során csak kis mértékben érvényesítettük a szakspecifikusságot, noha tudatában vagyunk annak is, hogy a felsőoktatás világát különféle, diszciplinárisan is szerveződő akadémiai törzsek összessége alkotja (Betcher & Trowler 2001). A terjedelmi korlátokon túl azért döntöttünk így, mert elsősorban a hallgatók családi háttérrel összefüggő sajátosságait igyekeztünk megragadni, illetve a kárpátaljai hallgatói világ belső szegmentáltságát, területi tagoltságát (Ungvár vs. Beregszász) akartuk érzékeltetni. Ezért a különféle motivációk összevetése, illetve a családi, egzisztenciális tényezők figyelembevételével felállítottunk egy négyes tipológiát, amellyel azt gondoljuk, hogy a doktoranduszok sajátos stratégiái megragadhatók. E négy típus *a Hős, a Bolyongó, a Pragmatikus halogató és az Akadémiai karrierista*. Időben tekintve talán azt fogalmazhatjuk meg, hogy a kilencvenes évek a hősöké volt, az ezredforduló környéki felsőoktatási expanzió pedig a bolyongóknak kedvezett. Manapság, az expanzió részleges kifulladásával, illetve a globális veszélyek térségünkbe való begyűrűzése által talán a pragmatizmus, illetve az akadémiai szempontból nem mindig sikeres kísérletezés és halogatás hordoz komoly kihívásokat.

E típusok valójában metaforikusan megragadott doktorandusz-életstratégiákról szólnak, és mint ilyenek, az egyéni iskolai életpályán belül is alakulnak, váltogathatják egymást. Az természetes ugyanis, hogy a doktorandusz valamiféle szakmai és identitáskereséssel kezdi el tudományos bolyongását, a későbbiekben pedig valamiféle pragmatizmust fel kell vállalnia, hiszen majdani sikere feltétele a manapság inkább csapatmunkában zajló kutatásokba való bekapcsolódás, amelyhez pályázni, kapcsolatokat építeni és fenntartani kell. És csak remélni lehet, a disszertáció lezárása időpontjának közeledtével a szakmai hivatástudat, elköteleződés megerősödik, hiszen az elkezdett disszertációkat meg kell írni, be kell fejezni: van egy pont ugyanis, amin túl már nem

lehet vagy nem érdemes halogatni. És ha sikerül ezt az (idő)pontot megtalálni, és a védés is megtörténik, valójában minden volt doktorandusz egy kicsit hőssé válik. Vagy legalábbis környezete annak tartja – és utána talán indulhat a tudományos élet.

## Hivatkozott irodalom


- Betcher, T. & Trowler, P. R. (2001). Academic Tribes and Territories – Intellectual enquire and the culture of disciplines. Buckingam, Open University Press.
- Bourdieu, P. (1978). A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Budapest, Gondolat.
- Ceglédi T. (2012). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier. *Szociológiai Szemle, 22,* (2), 85–110.
- Clark, B. R. (2008). On Higher Education. Selected Writings, 1956–2006. Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Clark, B. R. (1971). Belief and Loyalty in College Organization. *The Journal of Higher Education, 42,* (6), 449–525.
- Erdei I. (2005). Hallgatói mobilitás a Kárpát-medencében. *Educatio, 2,* 334–359.
- Ferenc V. (2013). A határon túli magyar felsőoktatás tannyelve. *Kisebbségkutatás, 1,* 7–32.
- Freeman, K. (2005). *African Americans and College Choice – The Influence of Family and Schools*. New York, State University of New York.
- Gábor K. (2005). Bevezetés – A perifériáról a centrumba – Előzetes hipotézisek a határon túli magyar fiatalok helyzetének az értelmezéséhez. In Gábor K. & Veres V. (szerk.): *A perifériából a centrumba – Az erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után.* Szeged–Budapest, Belvedere, Max Weber Társadalomkutató Alapítvány.
- Hossler, C., Stage, F. & Gallagher, K. (1988). The relationship of increased instructional time to student achievement. Bloomington, in Consortium on Educational Policy Studies School of Education, Indiana University.
- Hossler, D. & Gallagher, K. S. (1987). Studying student college choice – A three-phase model and the implications for policymakers. *College and University, 62* (3), 207–222.
- Hurtado, S. (2007). The Study of College Impact. In Gumport, P. J. (ed.): Sociology of Higher Education. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- McDonough, P. & Fann, A. J. (2007). The Study of Inequalities. In Gumport, P. J. (ed.): *Sociology of Higher Education – Contributions and their contexts.* Baltimore, The John Hopkins University Press.
- McDonough, P. (1997). Choosing Colleges – *How Social Class and Schools Structure Opprtunity*. New York, State University of New York.
- Orosz I. (2005). *A magyar nyelvű oktatás helyzete Kárpátalján az ukrán államiság kialakulásának első évtizedében (1989–1999).* Ungvár, Poli Print.
- Orosz I. (2012). *Két évtized távlatából*. Ungvár, Poli Print.

- Papp Z. A. (2010). A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás rendszere és néhány aktuális kihívása 2009-ben. In Fedinec Cs. & Vehes M. (szerk.): *Kárpátalja 1919–2009* – Történelem, politika, kultúra. Budapest, Argumentum – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete.
- Reid, R. & Botterrill, L. C. (2013). The Multiple Meanings of 'Resilience' – An Overview of the Literature. *Australian Journal of Public Administration, 72* (1), 31–40.
- Szentannai Á. (2011). Magyarországon tanult fiatalok karrierkövetése. *Régió, 12* (4), 113–131.
- Veroszta Zs. (2011). A mesterképzésig juttató erők – A felsőoktatás bachelor/master átmenet szelekciós tényezőinek feltárása. In Garai O. & Veroszta Zs. (szerk.): Frissdiplomások 2011. Budapest, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Felsőoktatási Osztály.

Veres Valér

# A romániai magyarok oktatási esélyegyenlőtlenségei és a felsőoktatási expanzió, a népszámlálások alapján*

**Absztrakt**

Kisebbségi helyzetben az oktatás szerepének nem csupán a tudásátadó és nevelő funkciója fontos, hanem az identitásformáló funkciója is kiemelkedő jelentőséget kap. Ez utóbbi funkció a többségi népesség számára is létezik, az iskola a nemzeti identitás formálásának egyik terepe, egyrészt az államnyelv és a történelemoktatás, másrészt a pedagógusok informális szerepén keresztül a tanulók elsajátíthatják a nemzeti ideológia alapelemeit, forgatókönyveit és rituáléit.

Az erdélyi magyarság oktatási helyzetének és iskolai végzettség szerinti rétegződésének vizsgálatában rendszerint kiemelkedő fontosságúnak tekintjük ezt az identitásformáló funkciót, ami csak akkor tud érvényesülni, ha a fiatalok magyar tannyelvű oktatásban vesznek részt. Az expanzió hatása, a közép- és a felsőoktatásba bekerülők számának nagyarányú emelkedése változásokat hozott az erdélyi, és általában a romániai fiatalok általános iskola utáni szintekre való bejutásában, ám ennek körülményei a rendszerváltás társadalmi hatásai által meghatározottak. A tanulmány fő kutatási kérdései a következők: Hogyan változott a romániai magyarok iskolázottsága, különösen a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 2002 és 2011 között? Hogyan érvényesül az oktatási expanzió a társadalmi méltányosság kiteljesülésében és az etnikai-nyelvi esélyegyenlőtlenségek csökkentésében/felszámolásában? Melyek a fő esélyegyenlőtlenségi tényezők az erdélyi magyarok vonatkozásában? Milyen strukturális tényezők gátolják a román többséghez való „felzárkózást"? Az elemzések empirikus alapját elsősorban a 2002. és 2011. évi népszámlálások végleges adatai képezik, míg a tanuló fiatalok számának vizsgálatakor felhasználtuk a bukaresti Országos Statisztikai Intézet (INS) hivatalos, nyilvánosan is megjelent statisztikáit, valamint az oktatási minisztérium adatait is.

## Az oktatás expanziója és az iskolázottság szerkezetének átalakulása, 1992–2011

Történelmi szempontból három szervezőelv vezérelte az oktatási esélyek alakulását: az örökölt „érdemek", a jogegyenlőség és a méltányosság elvei. Az örökölt „érdemek" ('inherited merit') a felsőoktatásba való bekerülés első korszakát jellemezte.

* A tanulmány az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Olyan „örökölt" érdemeket jelent, amelyek alapján az érintett fiatalok felvételt nyertek az egyetemre, de ezek az érdemek a társadalmi körülmények függvénye volt, hogy valakinek volt-e szerencséje előnyös társadalmi környezetbe, pozícióba beleszületni. A legelőnyösebb a felső osztálybeli, városi, (fehér) férfi pozíciója volt, helyi változatosságokkal fűszerezve (Roemer 1998; Clancy et al. 2007: 139).

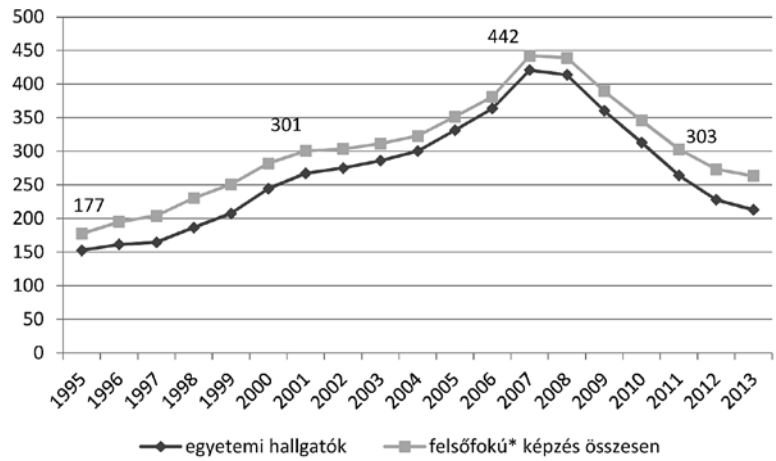
A második korszak a 20. század közepén kezdődött, amikor a jogegyenlőség eszméje nevében rendre a nők, illetve az etnikai, faji kisebbségek és hátrányosabb társadalmi származásúak egyetemre jutása elől az akadályokat elgördítették. Bár a felsőoktatás tömegesedni kezdett, ezzel együtt a társadalmi egyenlőtlenségek reprodukálódtak a felsőoktatás szerkezetében, amely ágazat, intézménytípus és tudományterület szerint differenciálódott. Az utóbbi két évtizedben az egyetemre jutást irányító domináns normává a méltányosság, esélyegyenlőség elve lett (Clancy et al. 2007: 138). Ebben a harmadik fázisban indul el a felsőoktatás nagyobb intenzitású tömegesedése is, országonként eltérő ütemben.

Romániában az oktatási expanzió hatása jelentős változást hozott a népesség iskolázottsági szintek szerinti összetételében, és a méltányosság elvének az érvényesülésében is. A jelenséget három szempont szerint vizsgáljuk, az életkor, a lakhely státusa, a nemek szerint, és mindezeket az össznépesség és a romániai magyar nemzetiségű népesség összehasonlításában, esetenként más nemzetiségekkel is összehasonlítva.

Az oktatás expanziója hatással van a fiatalok foglalkoztatottságára, és ezáltal az egész társadalom szerkezetének átalakulásában is meghatározó szerepet játszik. Már az 1990-es évek elejétől a középfokú végzettség megszerzése az akkor kötelező 8. osztályos általános oktatási szintet befejező fiatalok többsége számára realitássá vált, ezt követően pedig a 2000-ben bevezetett oktatási reform kezdetével az érettségizők jelentős része felsőfokú képzettséget adó intézményben tanulhatott tovább, ez részben a középosztályosodás folyamatának feltételeit vetíti előre a magyarországi tapasztalatok alapján (Kolosi 2000; Gábor 1993).

Bár Romániában már 1990-től kezdve évről évre bővültek a beiskolázási számok a közép- és felsőoktatásban, ez a bővülés a középiskolai oktatásban az 1990-es évek közepére leállt, mert a helyek száma a szakiskolai osztályokkal együttvéve lassan elérte a vonatkozó korosztályból továbbtanulni szándékozók számát. Így a 2000-es években még sikerült csökkenteni az iskolai szintek közötti lemorzsolódást, ahogy azt a beiskolázási számok korcsoportos elemzéséből látni fogjuk. A felsőoktatásban azonban ez a bővülés tovább tartott, és a 2000-es évek közepére a tandíjas helyeket számos egyetemen nem tudják betölteni. 2011-ben pedig már a tandíjmentes helyek betöltése is gondot okoz, még a nagy egyetemi központokban is. Hangsúlyosan igaz ez a magyar nyelvű felsőoktatásra, ahol még az őszi pótfelvételire is maradnak be nem töltött helyek. Az ezredforduló után bontakozott ki igazán a felsőoktatás expanziója Romániában, vagy legalábbis 2002-re „ért be" jelentősebb mértékben, meghaladva a 300 hallgatót 10 000 lakosra, a csúcsérték pedig 2007-ben volt, amikor 442 hallgató jutott 10 000 lakosra (1. ábra). Így 2011-re joggal számíthattunk arra, hogy a népesség jelentősebb arányban fog közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezni, mint korábban.

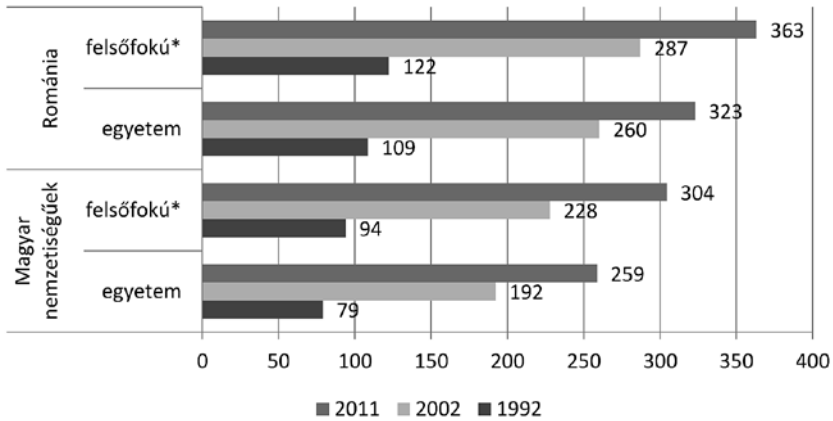
Összehasonlításképpen Magyarországon az 1990 körüli 100 hallgatóról 1995-ben 200, 2000 körül 300 hallgatóra emelkedett, és a romániai csúcsérték előtt egy évvel, 2006-ban pedig elérte az eddigi 400 fős csúcsértéket, 10 000 lakosra vetítve (Kozma 2008: 9). Kozma értelmezésében a magyar felsőoktatási politika korlátozza a felsőoktatást, arra hivatkozva, hogy „az expanzió megállt Magyarországon". A nemzetközi vizsgálatok alapján viszont inkább folytatódik az expanzió, és kiterjed világviszonylatban (Kozma 2008: 17).




**1. ábra.** Az egyetemi hallgatók és az összes felsőfokú* képzésben részt vevők száma 10 000 lakosra, Románia, 1995–2013.
*Forrás: Tempo online: insse.ro (INS, 2015).*
*Az évközepiösszépességet az 1992, 2002 és 2011 évi népszámlálási adatok alapján korrigáltuk*

Megjegyzés: * A felsőfokú képzésben részt vevők: az összes BA-, MA-hallgatót és a posztliceális (felsőfokú szakképzés) képzésben tanulókat tartalmazza.

Romániában csak a népszámlálások időpontjában van elegendő adatunk arra, hogy a magyar nemzetiségű népesség körében is meg tudjuk mérni a felsőoktatási expanzió értékét. Ezek alapján elmondható, hogy a 10 000 romániai magyar népességre jutó egyetemi hallgatók száma alacsonyabb, 2011-ben mintegy 16%-kal, mint az országos átlagérték, ez a lemaradás még 1992-ben 21%-os volt, 94 magyar diák a 122 romániaihoz képest (2. ábra).




**2. ábra.** Az egyetemi hallgatók és az összes felsőfokú* képzésben részt vevők száma 10 000 lakosra, a népszámlálások alapján, Románia és a magyar nemzetiségűek, 1992, 2002, 2011.
*Az adatok forrása: 1992., 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS: 1994, 2004, 2013a)*

Megjegyzés: * A felsőfokú képzésben részt vevők: az összes BA-, MA-hallgatót és a posztliceális (felsőfokú szakképzés) képzésben tanulókat tartalmazza.

Az oktatás ilyen irányú expanziójának eredményeként 2011-ben a népszámlálás végleges eredményei szerint a romániai, 10 évet betöltött és idősebb össznépesség 14,4%-ának van felsőfokú végzettsége. Ez jelentős emelkedést, megduplázódást jelent a 2002-es állapothoz képest, amikor mindössze 7,1% volt ez az arány, 1992-ben pedig 5,1%.

A felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányának növekedését látva felvetődik az a kérdés, hogy ezáltal leértékelődhet az egyetemi diploma, vagy növekedhet a diplomás munkanélküliség? A magyarországi vizsgálatok azt mutatják, hogy a diplomások iránti kereslet növekedése 2000-ig meghaladta a kínálat növekedését, ezt követően azonban a kereslet emelkedése megállt, a kínálat növekedése viszont nem feltétlenül jelenti azt, hogy a frissen diplomázott fiatalok foglalkoztatási esélyei is romlottak volna. A foglalkozások növekedő képzettségigénye a foglalkozási hierarchia egészére kiható tendencia (Kertesi & Köllő 2006: 222–223).

Romániában országos szinten a 10 éves és idősebb népességből középfokú, érettségit adó végzettséggel rendelkezett 1992-ben 18,4%, 2002-ben 21,4%, 2011-ben pedig 24,4%, ami az érettségivel rendelkezők számának a jelentős emelkedését jelenti, tekintve, hogy az egyetemet és posztliceális képzést végzettek is rendelkeznek érettségivel. A 2011. évi népszámláláskor a középfokú végzettségűek aránya összesen 55,9%, ebből érettségizett 42%, míg 2002-ben még az érettségizettek aránya 31,3% volt. A szakiskolával rendelkezők aránya enyhe csökkenést mutat, 10 év alatt 1,4%-ot, ami arra utal, hogy többen választják a diplomás pályákat. Az általános iskolával rendelkezők aránya (ez lehet 8 vagy 10 osztály) nem változott 2002 és 2011 között, 27% körül maradt. Az

elemi iskolai szinten megrekedt népesség aránya (leszámítva a 10–14 éveseket, akik életkori okokból idesorolódnak be) bár csökkent 27-ről 20%-ra közel 20 év alatt 1992 és 2011 között, de továbbra is viszonylag magas (1. táblázat) (Veres 2015; Papp 2008).

Megvizsgáltuk a 15–29 éves népesség körében, korcsoportok szerint is, az iskolázottság szintjének változását. A 15–19 évesek még többnyire tanulnak, ebben a korosztályban az elemi iskola után lemorzsolódottak aránya 1992-ben 6%, ugyanez az arány 2002-ben 12%-ra emelkedik, viszont 2011-re újra sikerült visszaszorítani az arányukat 6,2%-ra. A 20–24 évesek körében 2002-ben a középfokú (szekunder) oktatásban részesültek aránya 68%, ebből 17,1% szakiskolai képesítést, 44%-uk pedig középiskolát végzett és nem tanult tovább (még). A középiskolát végzettek aránya már 1992-ben is hasonló volt, ám míg 1992-ben csupán 1,2%-uk végzett egyetemet, 2002-re 4%-uk már felsőfokú végzettséggel rendelkezik. A 20–24 évesek 2,6%-a 2002-ben posztliceális szakképzettséggel rendelkezik. A 25–29 évesek 12%-a végzett egyetemet, jó 4%-kal többen, mint 1992-ben. A 20–29 évesek körében az elemi iskolai szinten megrekedő népesség aránya 2011-re már csak 4%, ám továbbra is magas az általános iskolai végzettséggel megrekedtek aránya, 20,2%. Ezek aránya mindössze 3%-ot csökkent 2002 óta e korcsoportokon belül (1. táblázat).

Itt meg kell jegyezni, hogy a népszámlálási adatok nem tükrözik teljes egészében az oktatási expanzió hatását Romániában, mert míg 2002-ben több mint 700 000 fős, 2011-ben pedig már több mint 2 milliós nagyságrendű, az országból több mint egy éve az Európai Unió más országaiba kivándorolt népesség iskolázottságát nem ismerjük, de feltehetően jelentős része ugyancsak a magasabban iskolázottak köréből került ki, legalábbis 2002-ig (később, a tömeges kivándorlásból már minden iskolázottsági csoport kivette a részét, bár nem biztos, hogy arányosan). A 2011. évi népszámlálás szerint a Romániából ideiglenesen vagy huzamosan távol levő népesség körében, amely kategóriák a ténylegesen eltávozottak egy részét, még felét sem tartalmazzák, az egyetemet végzettek alulreprezentáltak voltak az ország 10 év fölötti össznépességéhez képest, ezért erről a kérdésről nincs egyértelmű álláspontunk (Veres 2015: 222).

**1. táblázat.** A 10 éves és idősebb népesség iskolai végzettsége Romániában összesen és a 15–29 éves korcsoportok, százalékos eloszlásban, az 1992., 2002. és a 2011. évi népszámlálások alapján

| Korcsoport | | 15–19 | 20–24 | 25–29 | 15–29 összesen | Összesen 10 éves és idősebb* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Felsőfokú | 1992 | | 1,2 | 8,2 | | 5,1 |
| | 2002 | – | 4,1 | 12,6 | 5,6 | 7 |
| | 2011 | 0 | 16,5 | 33,4 | 17,5 | 14,4 |
| Posztliceális | 1992 | – | 0,3 | 0,6 | | 2 |
| | 2002 | – | 2,6 | 3,8 | 2,1 | 2,9 |
| | 2011 | 0 | 1 | 2,2 | 1,1 | 3,2 |

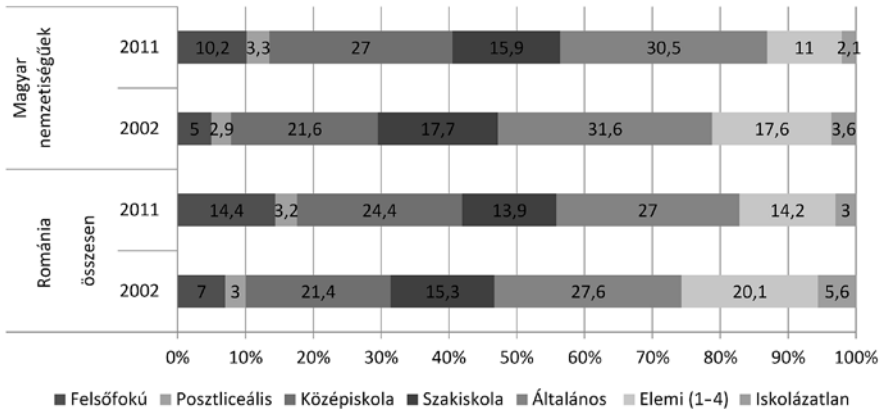
| Korcsoport | | 15–19 | 20–24 | 25–29 | 15–29 összesen | Összesen 10 éves és idősebb* |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Középfokú (líceum) | 1992 | 12,1 | 45,2 | 39 | | 18,4 |
| | 2002 | 9,6 | 44 | 32 | 28,9 | 21,4 |
| | 2011 | 14,2 | 48,4 | 27,2 | 31 | 24,4 |
| Szakiskola | 1992 | 9,8 | 23 | 21,1 | | 14,1 |
| | 2002 | 6,8 | 17,1 | 19,4 | 14,5 | 15,3 |
| | 2011 | 2,3 | 8,5 | 10,9 | 7,5 | 13,9 |
| Általános iskola | 1992 | 70,7 | 27 | 27,3 | | 32,1 |
| | 2002 | 67,1 | 23,1 | 26,4 | 38,4 | 27,6 |
| | 2011 | 76,3 | 20,2 | 20,2 | 36,7 | 27 |
| Elemi iskola (1–4) | 1992 | 6 | 2 | 2,3 | | 23,6 |
| | 2002 | 13,2 | 6 | 3,6 | 7,6 | 20,1 |
| | 2011 | 6,2 | 3,8 | 4,1 | 4,6 | 14,2 |
| Iskolázatlan és egyéb** | 1992 | 2,4 | 2,1 | 2,4 | | 4,7 |
| | 2002 | 3,1 | 3 | 2 | 2,7 | 5,6 |
| | 2011 | 0,9 | 1,6 | 2 | 1,5 | 3 |

*Forrás: Veres (2015). Az adatok forrása: 1992., 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS 1994, 2004, 2013a), valamint a 2011. évi népszámlálás nem publikált (rendelésre közölt) részeredményei. A százalékok a szerző számításai.*

* 1992-ben a 12 éves és idősebb népességre számolták az arányokat.
** Iskolai végzettség nélkül és nem nyilatkozott.

## A magyar nemzetiségű népesség iskolai végzettsége

A romániai magyar nemzetiségű, 10 éves és idősebb népesség iskolázottságáról 2002-ben Papp Z. Attila megállapította enyhe általánosítással, hogy az alacsonyabb iskolai szinteken rendszerint magasabb a magyarok aránya, míg a magasabb szinteken, a felsőfokú oktatásban alacsonyabb (Papp Z. 2008: 217). A kijelentés nagyobbrészt érvényes maradt 2011-ben is, a 10 éves és idősebb, magát magyar nemzetiségűnek valló népesség körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 2011-ben mindössze 10,2%. Tehát több mint 4%-kal alacsonyabb, mint az ország össznépessége, és több mint 4,5%-kal alacsonyabb a román nemzetiségű népesség körében. A 2002. évi iskolázottsági helyzethez képest viszont jelentős növekedés következett be a romániai magyarság körében is: míg 2002-ben a 10 éves és idősebb korú magyarok 5%-ának volt felsőfokú végzettsége, ez az országos átlaghoz hasonlóan megduplázódott (3. ábra).

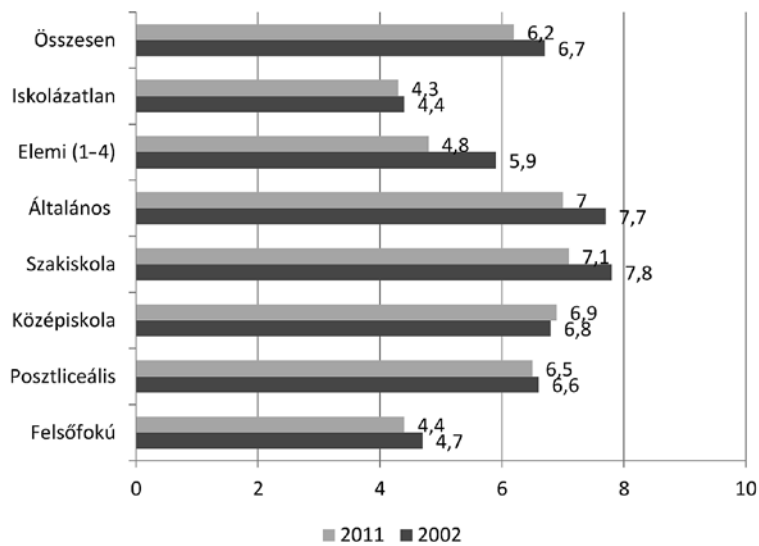



**3. ábra.** A 10 éves és idősebb népesség iskolai végzettsége Romániában összesen és a magyar nemzetiségű népesség körében, 2002 és 2011 (%).
*Forrás: A 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások (INS 2004, 2013b). A százalékok a szerző számításai*

Ezáltal, bár az össznépességhez képest a magyarság körében a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya alacsonyabb maradt, mégis a Papp Z. Attila által jelzett „képzési olló" kiegyenlítődése már 2002-ben megfigyelhető volt: miközben 1992 és 2002 között több mint 15%-kal csökkent az iskoláskorú populáció, ezen belül pedig negyedével csökkent az elemi iskolai szinten tanulók száma, a felsőoktatásban tanulók aránya 114%-kal emelkedett 2002-ig 1992-höz képest (Papp Z. 2008: 216; Csata et al. 2010: 67). Ennek kontextusában megvizsgáltuk, az egyes iskolai szinteken belül hogyan változott a magyarság részaránya 2002-től 2011-ig.

Az eredmények nem mutatnak lényeges változást a felsőfokú végzettséggel rendelkezők körében országos szinten: a magyarság 2002. évi 4,7%-os részaránya 2011-re 4,4%-ra csökkent, miközben a 10 éves és idősebb össznépességen belül is a magyar nemzetiségűnek bejegyzettek részaránya 6,7-ről 6,2%-ra változott. Ezzel szemben 2011-ben a posztliceális és a középiskolát végzettek részaránya magasabb néhány tizeddel, mint a teljes 10 éves és idősebb népesség aránya, ez már 2002-ben is így volt (6,5–6,6%; 4. ábra). Sajnos, az „ismeretlen" nemzetiségűek viszonylag magas aránya miatt, akikről viszont azt tudjuk, hogy átlag fölötti arányban iskolázottak, nem tudhatjuk egyértelműen, hogy az egyetemet végzettek arányán belül a magyarok aránya valóban csökkent-e, vagy maradt a 2002-beli arány. Az viszont tény, hogy a korábbi felsőfokú iskolázottságbeli lemaradást a romániai magyarság nem tudta „ledolgozni" 2011-re sem. E jelenség kialakulása hosszabb időre vezethető vissza. Már az 1977. évi népszámlálás alapján a felsőfokú végzettséggel rendelkezők részaránya a magyar népességen belül is alacsonyabb volt az össznépességnél, de kismértékű lemaradás már korábban is megfigyelhető volt (Kiss 2010). Minden új lehetőség ellenére, amely a magyar nyelvű felsőoktatásban 2000 óta megjelent és kibontakozott (Sapientia EMTE megjelenése, bővülő magyar nyelvű szakkínálat a BBTE-n), két strukturális hátrány

továbbra is megmaradt: az egyik, hogy a lakhely településtípusa hatással van a továbbtanulás mértékére, és a fővárosiak tanulnak tovább egyetemen a legnagyobb arányban, ezt követik a több százezer lakosú nagyvárosok. Ám Bukarest a magyarság erdélyi életterületétől távol esik, a településtípus hatása a továbbtanulásra azáltal is érvényesül, hogy 2011-re már a magyarság az össznépességnél 2-3%-kal kisebb arányban városlakó (Veres 2015: 31). Amennyiben viszont az erdélyi fiatalok egy része Budapesten tanul tovább egyetemen, és az ott végzettek nagy része nem tért vissza Romániába, így kikerült a romániai népszámlálás hatóköréből. A másik strukturális tényező, hogy az össznépesség iskolázottsága a korábban alacsonyabb végzettségű 40 éves idősebb népesség körében nem sokat változik tíz év alatt. Emellett vannak társadalmi tényezők is, amelyek összefügghetnek a kisebbségi helyzettel. A korábbi kutatások szerint (Csata 2004; Veres 2007) a magasabb iskolai végzettségűek gyerekei tanulnak tovább a legnagyobb arányban, és ezt erősíti az is, hogy városban többen rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, mint falun, és a nagyvárosokban is nagyobb arányban, mint a kisvárosokban. Egy újabb vizsgálat többváltozós elemzése szerint az egyetemi továbbtanulás esélyét a leginkább a szülők iskolai végzettsége befolyásolja, ezt követi a település típusa: a városiak gyermekei nagyobb eséllyel végeznek egyetemet, mint a falun élőké. Az etnikai hovatartozás szerepe akkor jelenik meg, ha együtt jár a szülő alacsony iskolai végzettségével (Kiss 2014: 202–209).




**4. ábra.** A magyar nemzetiségűek aránya iskolai szintenként Romániában, 2002, 2011 (%).
*Forrás: A 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások (INS 2004, 2013b).*
*A százalékok a szerző számításai*

A 2011. évi népszámlálás szerint posztliceális[1] végzettséggel és (érettségi utáni) mesteriskolával a romániai népesség 3,2%-a rendelkezik, a románoknak és a magyaroknak pedig a 3,3%-a. Középiskolai végzettséggel az össznépesség közel egynegyede rendelkezik, akárcsak a román nemzetiségűek körében (24,7%), a magyarok körében a középiskolai végzettségűek aránya mintegy 2,5%-kal magasabb az országos átlagnál, 27%. A szakiskolát végzettek körében van egy 2%-os „előnye" a magyaroknak, 15,9%, az országos 13,9%-hoz képest, hasonlóan, az általános iskolát végzett romániai magyarok aránya 30,5, a románoké pedig 26,6%, az össznépesség körében ez 27%. Az elemi szintű iskolázottsággal rendelkezők körében a magyarok aránya alacsonyabb (11%), mint a románok (13,8), illetve az össznépesség körében, és az iskolázatlanok aránya is kissé alacsonyabb (2,1%) a magyarok körében (3. ábra).

Megfigyelhető, hogy a roma nemzetiségűnek jegyzett népesség körében messze rosszabb az iskolázottság helyzete, mint a magyaroké. Mindössze 0,7%-uk rendelkezik felsőfokú diplomával, és 4,9% középiskolával, 34%-uknak csak elemije van és 20,2%-uk nem járt iskolába, ezek túlnyomórészt funkcionális vagy tényleges analfabéták (2. táblázat).

Nemek szerint megfigyelhetünk bizonyos sajátosságokat: először is a 2002. évi állapothoz képest 2011-re megfordult a helyzet, mára már a nők iskolai végzettsége magasabb, tehát a nők 15, míg a férfiak 14,4%-a végzett egyetemet országos szinten. A romániai magyarok körében is tükröződik ez, itt a férfiak 9,8, a nők 10,6%-a rendelkezik felsőfokú végzettséggel. Posztliceális és középiskolai végzettségűek esetében a nők és a férfiak aránya megegyezik, a szakiskolát végzettek körében megmaradt a hagyományosan jellemző férfi többség (2. táblázat).

**2. táblázat.** A 10 éves és idősebb népesség iskolai végzettsége, a lakhely típusa és nemzetiség szerint, 2011 (%)

| Népesség | Felsőfokú | Posztliceális | Középiskola | Szakiskola | Általános (8 osztály) | Elemi (1–4 osztály) | Iskolázatlan | Összes |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Összesen | 14,4 | 3,2 | 24,4 | 13,9 | 27 | 14,2 | 3 | 100 |
| Román | 14,8 | 3,3 | 24,7 | 14,3 | 26,6 | 13,8 | 2,5 | 100 |
| Magyar | 10,2 | 3,3 | 27 | 15,9 | 30,5 | 11 | 2,1 | 100 |
| Roma | 0,7 | 0,2 | 4,9 | 4,2 | 35,7 | 34,2 | 20,2 | 100 |
| Városok Összesen | 22,4 | 4,6 | 30,3 | 13,2 | 19 | 8,5 | 1,9 | 100 |
| Román | 23,4 | 4,8 | 30,9 | 13,5 | 18,1 | 7,9 | 1,4 | 100 |
| Magyar | 15,3 | 4,8 | 32,5 | 15,2 | 23,1 | 7,6 | 1,4 | 100 |
| Roma | 1,3 | 0,4 | 7,7 | 5,2 | 35,2 | 31,2 | 19,1 | 100 |
| Községek Összesen | 4,7 | 1,5 | 17,2 | 14,7 | 36,6 | 20,9 | 4,3 | 100 |

[1] Felsőfokú szakképzés.

| Népesség | Felső-fokú | Poszt-liceális | Közép-iskola | Szak-iskola | Általános (8 osztály) | Elemi (1–4 osztály) | Iskolá-zatlan | Összes |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Román | 4,8 | 1,6 | 17,5 | 15,2 | 36,4 | 20,8 | 3,7 | 100 |
| Magyar | 4,7 | 1,7 | 21 | 16,6 | 38,6 | 14,7 | 2,8 | 100 |
| Roma | 0,3 | 0,1 | 3,2 | 3,5 | 36 | 36 | 20,9 | 100 |

*Forrás: Veres (2015). Az adatok forrása: a 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013b).*

Jelentős iskolázottsági különbségeket figyelhetünk meg a lakhely típusa szerint, amely egyébként Romániában régóta jellemző. A városi népesség 22,4%-ának van egyetemi és 30,3%-nak középiskolai végzettsége, addig a falusi népesség mindössze 4,7%-ának van egyetemi és 17,2%-nak középiskolai végzettsége. A magyar nemzetiségű népesség körében a jelentős, 7%-os iskolázottságbeli hátrány városban jelenik meg, ott a magyarok 15,3%-ának van felsőfokú végzettsége a románok 23,4%-ához képest és 32,5% végzett középiskolát. A magyar nemzetiségű falusi népesség az összpopulációval megegyezően 4,7%-a végzett egyetemet, 21%-a középiskolát, ami közel 3%-kal több, mint az országos átlag (2. táblázat).

Nemek és a lakhely típusa szerint a városi nők a legiskolázottabb csoport: 23%-uk egyetemet végzett, amíg a községekben élő nőknek csak 5%-a. A városi nők 1,1%-kal előzik meg a városi férfiakat az egyetemi végzettség arányában. A városban élő magyar népesség esetében mindkét nem esetében 15,3% a felsőfokú végzettségűek aránya. A községekben élő népesség körében is magasabb a felsőfokú végzettséggel rendelkező nők aránya, de az eltérés országos szinten mindössze 0,5%, amíg a magyarok körében 1,1% (3. táblázat).

**3. táblázat.** A 10 éves és idősebb népesség iskolázottsága nemek és településtípus szerint, nemzetiségenként, 2011 (%)

| Románia | Felső-fokú | Poszt-liceális | Közép-iskola | Szakis-kola | Általános (8 osztály) | Elemi (1–4 osztály) | Iskolá-zatlan | Összes |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Férfiak** összesen | 13,8 | 3,2 | 24,4 | 19,1 | 24,9 | 12,1 | 2,5 | 100 |
| Román | 14,2 | 3,4 | 24,8 | 19,6 | 24,5 | 11,5 | 2 | 100 |
| Magyar | 9,8 | 3,2 | 26,4 | 23 | 26,2 | 9,5 | 2 | 100 |
| Roma | 80,7 | 0,2 | 5,5 | 5,8 | 37,2 | 33,6 | 17,1 | 100 |
| Városok | | | | | | | | |
| Összesen | 21,9 | 4,5 | 30,2 | 17,5 | 16,7 | 7,5 | 1,8 | 100 |
| Román | 22,8 | 4,8 | 30,8 | 17,8 | 15,8 | 6,7 | 1,4 | 100 |
| Magyar | 15,3 | 4,8 | 31,7 | 21,7 | 18,5 | 6,5 | 1,4 | 100 |
| Községek | | | | | | | | |
| Összesen | 4,5 | 1,7 | 17,8 | 21 | 34,3 | 17,4 | 3,4 | 100 |

| Románia | Felső-fokú | Poszt-liceális | Közép-iskola | Szakis-kola | Általános (8 osztály) | Elemi (1–4 osztály) | Iskolá-zatlan | Összes |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Román | 4,6 | 1,8 | 18,1 | 21,7 | 34,2 | 16,9 | 2,8 | 100 |
| Magyar | 4,1 | 1,6 | 20,8 | 24,3 | 34 | 12,6 | 2,6 | 100 |
| Roma | 0,3 | 0,1 | 3,7 | 5,1 | 37,8 | 35,4 | 17,6 | 100 |
| **Nők** összesen | 15,0 | 3,2 | 24,3 | 9 | 29 | 16,1 | 3,5 | 100 |
| Román | 15,4 | 3,3 | 24,7 | 9,3 | 28,5 | 16 | 2,9 | 100 |
| Magyar | 10,6 | 3,5 | 27,6 | 9,5 | 34,5 | 12,3 | 2,1 | 100 |
| Roma | 0,7 | 0,2 | 4,3 | 2,5 | 34,2 | 34,8 | 23,4 | 100 |
| Városok | | | | | | | | |
| Összesen | 23 | 4,6 | 30,4 | 9,4 | 21,1 | 9,5 | 2 | 100 |
| Román | 23,8 | 4,7 | 31,1 | 9,7 | 20,2 | 8,9 | 1,5 | 100 |
| Magyar | 15,3 | 4,9 | 33,2 | 9,6 | 27,1 | 8,5 | 1,4 | 100 |
| Roma | 1,4 | 0,4 | 7 | 3,4 | 34,1 | 31,7 | 22,0 | 100 |
| Községek | | | | | | | | |
| Összesen | 5 | 1,4 | 16,7 | 8,5 | 38,8 | 24,4 | 5,3 | 100 |
| Román | 5,1 | 1,5 | 16,9 | 8,8 | 38,6 | 24,5 | 4,6 | 100 |
| Magyar | 5,2 | 1,8 | 21,1 | 9,2 | 43 | 16,7 | 2,9 | 100 |
| Roma | 0,4 | 0,1 | 2,6 | 1,9 | 34,2 | 36,6 | 24,2 | 100 |

*Forrás: A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013a, b). A százalékok a szerző számításai.*

A népesség iskolázottságát Erdélyben is külön megvizsgáltuk. A 10 éves és idősebb népesség körében megállapítható, hogy az egyetemet végzettek aránya megegyezik a 14%-os országos átlaggal, és mindössze 1%-kal magasabb a középiskolát, illetve szakiskolát végzettek aránya, mint a teljes Románia népessége körében. Nemzetiségek szerint azonban óriási különbségek vannak. Amíg a román népesség iskolázottsága magasabb az országos átlagnál és a többi régió népességénél is, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya 15,9%, majdnem 2%-kal több az országos átlagnál, és közel 6%-kal magasabb, mint a magyarok körében. A magyar népesség hátrányát az egyetemet végzettek körében az országos tendenciák vizsgálatánál is láthattuk, most ennek a hangsúlyosabb formáját figyelhetjük meg Erdélyen belül. A romák iskolázottsági helyzete Erdélyben is ugyanolyan aggasztó, mint országos szinten. Kevesebb mint 1%-uk végzett egyetemet, a középiskolát és szakiskolát végzettek aránya együttesen sem éri el a 10%-ot, mintegy 71%-uk mindössze elemit vagy általános iskolát végzett, és közel 20%-uk nem járt iskolába (4. táblázat).

**4. táblázat.** A népesség legmagasabb iskolázottsága nemzetiség szerint Erdélyben, 2011 (%)

| | Összesen | Román | Magyar | Roma | Német |
|---|---|---|---|---|---|
| Népesség 10 év fölött | 6 079 416 | 4 345 946 | 1 109 714 | 204 144 | 31 102 |
| Felsőfokú | 14,3 | 15,9 | 10,1 | 0,6 | 16,5 |
| Posztliceális | 3,3 | 3,5 | 3,3 | 0,2 | 4,3 |
| Középiskola | 25,6 | 26,3 | 27,1 | 3,9 | 24,4 |
| Szakiskola | 14,1 | 14,4 | 15,9 | 4,1 | 14,1 |
| Általános iskola | 27,5 | 26,4 | 30,6 | 35,6 | 29,7 |
| Elemi | 12,3 | 11,5 | 11 | 35,9 | 9,6 |
| Iskolázatlan | 2,8 | 2,1 | 2,1 | 19,7 | 1,4 |
| Összes (%) | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

*Forrás: A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013b).*

A népesség iskolázottsága terén az erdélyi megyék között jelentős eltérések vannak. Két jellegzetességet figyelhetünk meg. Egyrészt a felsőfokú végzettséggel és (érettségit adó) középiskolával rendelkezők aránya eltérő. Azon megyékben, ahol a 200 000 fő fölötti nagyvárosok vannak, és egyetemi központok is működnek (pl. Kolozs, Temes, Brassó), a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya a 20%-ot is eléri, és az érettségizett középfokú végzettségűek aránya pedig 20–30% között mozog, vagy azt is meghaladja, így jóval az országos 25, vagy az erdélyi 25%-os átlag fölött. A megyei átlagértékek mögül kitűnnek a nemzetiségi sajátosságok is. Másrészt a magyar nemzetiségű népességnek az országos vagy erdélyi átlagnál jóval alacsonyabb, 10%-os felsőfokú iskolázottsági szintje tükröződik vissza a székely megyékben, ahol ők alkotják a népesség nagy többségét. A román népességgel való összehasonlításban a legtöbb megyében megfigyelhető néhány százalékos lemaradás a magyar diplomások arányában, a legnagyobb, 6-7%-os lemaradás a nagy egyetemi központokban figyelhető meg, a legkisebb, 1% alatti eltérések pedig az alacsony iskolázottsággal jellemezhető megyékben: Máramaros, Beszterce, Krassó-Szörény, itt a magyarok aránya 10% alatt van; kicsi az eltérés Hunyad megyében is, 1,7%. A székely megyékben is a románok körében a felsőfokú végzettségűek aránya 13% körüli (Maros megyében 14,7), a magyaroké meg 9-10%-os (Veres 2015: 92–94).

## A beiskolázottak helyzetének vizsgálata

Az oktatási expanzió mértékének értékeléséhez először megnéztük, hogy a középiskolai, illetve egyetemi oktatásban részt vevő, beiskolázott fiatalok száma mekkora, a korosztályi népességhez viszonyítva. Míg 2002-ben a 15–19 éves fiatalok 32,4%-a befejezte már a tanulmányait, 2011-ben mindössze 18,9% lépett ki az oktatási rendszerből, míg a többi 81,1% tanult, ebből 7,8%-uk egyetemen (4. táblázat).

Az egyetemi hallgatók arányát vizsgálva a 20–24 évesek körében, országos szinten 2002-ben mintegy 20,7%-a járt egyetemre, míg 2011-ben pedig arányuk 27,2%-ra emelkedik. A 25–29 éveseknek 2002-ben több mint 95%-a befejezte tanulmányait Romániában, 2011-ben pedig 90%, így 7,8%-uk tanult még egyetemen, a többi alacsonyabb szinten (5. táblázat).

A magyar nemzetiségű fiatalok körében, 2011-ben a 15–19 évesek még 1%-kal nagyobb arányban vannak beiskolázva, mint az országos átlag, ám a 20–24 évesek körében már lényeges a lemaradás, mindössze 23,5%-a tanul egyetemen, míg az országos átlag 27%.

**5. táblázat.** A felsőfokú képzésben tanuló hallgatók aránya korcsoporton belül 2002, 2011, Románia és a magyar nemzetiségűek (%)

| Év | Korcsoport | Tanul | | Befejezték tanulmányaikat | Egyetemi hallgatók a beiskolázottak %-ában |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Egyetemi szinten | Alacsonyabb szinten | | |
| Románia összesen | | | | | |
| 2002 | 15–19 | 5,1 | 62,5 | 32,4 | 7,6 |
| | 20–24 | 20,7 | 3,8 | 75,5 | 84,5 |
| | 25–29 | 3,8 | 0,7 | 95,5 | 83,8 |
| 2011 | 15–19 | 7,8 | 73,3 | 18,9 | 9,6 |
| | 20–24 | 27,2 | 4,5 | 68,3 | 85,8 |
| | 25–29 | 7,8 | 2,2 | 90,0 | 78,2 |
| Magyar nemzetiségűek | | | | | |
| 2011 | 15–19 | 8,1 | 74,0 | 17,9 | 9,8 |
| | 20–24 | 23,5 | 4,5 | 72,0 | 83,9 |
| | 25–29 | 6,0 | 2,4 | 91,6 | 71,4 |

*Forrás: A 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS 2004, 2013b) (a százalékok a szerző számításai).*

A romániai magyar nemzetiségű népesség körében az iskoláskorú évjáratok lélekszáma 1990 és 2011 között, 22 év alatt, nagymértékben csökkent, mintegy felére, 22 000 körüli lélekszámról 11 000 körülire, évjáratonként. A 10 és 24 éves magyar fiatalok száma Romániában 2002 és 2011 között 25–30%-kal csökkent, de a 6–10 éves népesség körében is megfigyelhetünk 8–15% között mozgó csökkenést (6. táblázat). Ennek okai a termékenység 1990 utáni csökkenése, illetve a termékeny korúak nagy kivándorlása 1988–2000 között (Veres 2011: 225).

**6. táblázat.** Az erdélyi iskoláskorú (6–24 éves) magyar fiatalok száma korévenként, 2002, 2011 (%)

| | Lélekszám | | |
|---|---|---|---|
| Korév | 2002 | 2011* | Csökkenés (%) |
| 6 | 12 421 | 11 318 | 8,9 |
| 7 | 12 700 | 10 822 | 14,8 |
| 8 | 12 511 | 11 009 | 12,0 |
| 9 | 13 800 | 10 887 | 21,1 |
| 10 | 14 730 | 11 316 | 23,2 |
| 11 | 15 905 | 11 644 | 26,8 |
| 12 | 19 484 | 11 652 | 40,2 |
| 13 | 19 099 | 11 765 | 38,4 |
| 14 | 19 178 | 11 704 | 39,0 |
| 15 | 19 826 | 11 521 | 41,9 |
| 16 | 18 879 | 11 571 | 38,7 |
| 17 | 18 522 | 11 883 | 35,8 |
| 18 | 17 870 | 11 548 | 35,4 |
| 19 | 18 442 | 13 214 | 28,3 |
| 20 | 19 851 | 13 013 | 34,4 |
| 21 | 21 513 | 15 355 | 28,6 |
| 22 | 21 543 | 16 138 | 25,1 |
| 23 | 21 884 | 16 394 | 25,1 |
| 24 | 22 673 | 15 814 | 30,3 |

*Forrás: A 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS 2004, 2013b). A százalékok a szerző számításai.*

* A 2011. évi százalékok a nemzetiségükről nyilatkozott népességből vannak számítva.

Romániában 1992-ben a 12 éven aluli magyar népesség aránya, akik 2002-ben a 10 és 22 évesek iskoláskorú népesség lettek, nem éri el sem az össznépességi arányt (7,1, 6,6, illetve 6,5%). 2011-ben a 6–12 éves népességen belül a magyarok aránya nem haladja meg a 6%-ot, és a 2002. évi adatokhoz képest a 6-7 éves korúak esetében inkább magasabb, a 8–12 évesek esetében inkább alacsonyabbak az arányok.[2]

A továbbiakban megvizsgáltuk a beiskolázottak abszolút számának alakulását országos és magyar vonatkozásban is. Míg országos szinten 1992-ben 4 055 825 beiskolázottat tartottak nyilván, ami a lakosság 17,8%-át tette ki, 2002-re a beiskolázottak

[2] Itt megjegyzendő, hogy a koréves nemzetiségi arányok esetében kisebb becslési torzítás is előfordulhat, mert a nemzetiség nélkül utólag összesített népesség korösszetétele csak 5 éves korcsoportos bontásban volt hozzáférhető, ezért az éves adatok ebből lettek átlagolva.

száma jelentéktelen mértékben 3 908 489 főre csökkent, így az ország nagyobb mérvű lélekszámcsökkenésének eredményeként ez a népesség 18,1%-át tette ki. 2011-re a beiskolázott népesség száma tovább csökkent, 3 284 322 főre, aránya pedig 16,2%-ra változott (Veres 2015: 73). Ezzel együtt, mivelhogy a termékenység csökkenése és az elöregedés következtében a korszerkezet is megváltozott, a beiskolázottak száma a korosztályi népességen belül jelentős mértékben növekedett, akárcsak 1977 és 1992 között (Varga 1998: 286; Veres 2015: 74). Lényegesen növekedik a felsőoktatásban részt vevők számaránya a beiskolázott népességen belül: 1992-ben mindössze 6,1; 2002-ben már 14,4; 2011-ben pedig 19,8%-uk felsőfokú intézményekben tanult, ami több mint kétszeres növekedésre utal 1992 és 2002 között, míg 2002 és 2011 között 37,5%-ot növekedett az arányuk. Az 1992 és 2002 közötti növekedést támasztja alá Erdei–Papp írása, amelyben az 1989/90. és 1999/2000. évi egyetemi hallgatói létszámokat vetették össze, és kimutatták, hogy a diákok létszáma megháromszorozódott (Erdei & Papp 2001: 107.) Nyilván 1990 és 1992 között a felsőoktatási keretszámok is jelentősen bővültek, ezért a két népszámlálás közötti hallgatói létszámnövekedés mintegy 2,3-szoros (Veres 2015: 74).

Az egyetemen tanulók létszáma országos szinten az 1992. évi 247 754 főről 2002-re 563 991, majd 2011-re 649 955 főre növekedett, amely 1992-től 2002-ig 127,6, majd 2002 és 2011 között 15,2%-os növekedést jelentett. A magyar nemzetiségű egyetemi hallgató népesség az első időszakban valamivel mérsékeltebb ütemben, 114,3, majd 2002 és 2011 között az országossal megegyező, 15,3%-ban növekedett. A középiskolás (líceumi) népesség az 1990-es években, 2002-ig országosan 12, magyar vonatkozásban 29,4%-kal csökkent, aminek oka a fent ismertetett korosztályi népesség csökkenése, ami a magyarok körében fokozottabb volt, mint országos szinten, majd 2002 után újra növekedni kezdett a középiskolások száma, országos szinten 21,2, a magyarok körében is hasonló nagyságrendben, 19,4%-kal. Ez a növekedés már nem a korosztályi lélekszám változásával, hanem az expanzióval magyarázható. Ezt jól mutatják az általános és elemi szinten tanulók számának változásai, amelyek 40, illetve 20%-os csökkenést mutatnak a magyarok körében, de országosan is hasonló, bár ennél 3-4%-kal kisebb mértékű (7. táblázat).

A beiskolázottak belső eloszlását vizsgálva a népszámlálások éveiben látható, hogy 1992 és 2002 között lecsökkent a szakiskolákban tanulók számaránya, az 1992. évi 7,3-ról 5,7%-ra 2002-ben, míg 2011-ben 1% alá csökkent (8. táblázat). A drasztikus csökkenés egy átmeneti intézkedés miatt alakult így, 2009-ben E. Andronescu miniszteri mandátuma idején a szakiskolai képzést, különösen a nem technológiai területeken, jelentősen visszaszorították.[3] A szakiskolások számának csökkenése összefüggésben van az érettségit adó középiskolai képzés, majd a felsőfokú képzések tömegesedésével. Az 1989/90. évi rendszerváltással és az ezt követő évtizedek társadalmi-gazdasági fejlődésével munkaerőpiaci átrendeződések következtek be. A fizikai munka iránti igény

[3] Később, 2012-től újra részlegesen visszaállt a korábbi helyzet, viszont a 2011-ben felvett népszámlálási adatok még nagyrészt tükrözik a korábbi intézkedést.

**7. táblázat.** A beiskolázottak száma és növekedése százalékban iskolai szintenként Romániában, 1992, 2002 és 2011 között

| Iskolai szintek | Abszolút számokban | | | | | | Növekedés (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Románia | | | Magyar nemzetiségűek | | | Románia | | Magyarok | |
| | 1992 | 2002 | 2011 | 1992 | 2002 | 2011 | 1992–2002 | 2002–2011 | 1992–2002 | 2002–2011 |
| Beiskolázva összesen | 4 055 825 | 3 908 489 | 3 284 322 | 254 890 | 21 5216 | 17 3496 | –3,6 | –16 | –15,6 | –19,4 |
| Egyetem | 247 754 | 563 991 | 649 955 | 12 842 | 27 522 | 31 730 | 127,6 | 15,2 | 114,3 | 15,3 |
| Posztliceális | 31 393 | 58 383 | 80 986 | 2416 | 5083 | 5622 | 86 | 38,7 | 110,4 | 10,6 |
| Líceum | 813 714 | 716 401 | 868 082 | 55 977 | 39 519 | 47 172 | –12 | 21,2 | –29,4 | 19,4 |
| Szakiskola | 298 299 | 222 028 | 12 831 | 19 370 | 13 650 | 857 | –25,6 | –94,2 | –29,5 | –93,7 |
| Általános | 1 423 409 | 1 354 486 | 841 983 | 90 106 | 73 834 | 44 239 | –4,8 | –37,8 | –18,1 | –40,1 |
| Elemi | 1 241 256 | 993 129 | 830 485 | 74 179 | 55 602 | 43 876 | –20 | –16,4 | –25 | –21,1 |

*Forrás: Az 1992., a 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS 1994, 2004, 2013b).*
*A százalékok a szerző számításai.*

csökkent, a rutin szellemi munkát igénylő pozíciók növekedtek, így az érettségit nem adó szakiskolai képzés presztízse leértékelődött, és az érettségire, valamint a felsőfokú képzettség megszerzésére irányuló igény megnőtt.

**8. táblázat.** A beiskolázottak százalékos megoszlása iskolai szintenként Romániában, 1992, 2002, 2011

| Iskolai szint | 1992 | 2002 | 2011 |
|---|---|---|---|
| Egyetem | 6,1 | 14,4 | 19,8 |
| Posztliceális | 0,8 | 1,5 | 2,4 |
| Líceum | 20,1 | 18,3 | 26,4 |
| Szakiskola | 7,3 | 5,7 | 0,4 |
| Általános és elemi | 65,7 | 60,1 | 51 |
| Összesen | 100 | 100 | 100 |

*Forrás: Az 1992., 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS 1994, 2004, 2013c). A százalékok a szerző számításai.*

A beiskolázott népesség körében Romániában a fiúk és a lányok aránya összességében kiegyensúlyozott, ám oktatási szintenként lényeges eltérések figyelhetők meg.

2002–ben még a magasabb iskolai szinteken a „feminizálódás" jelensége jellemző, a beiskolázott nők aránya 53,8%-os volt, de 2011-re arányuk lecsökkent 52,6%-ra, ám a líceum utáni, posztliceális[4] szakképzésben még 2002-ben már majdnem kétharmad arányban nők vesznek részt, 2011-re a férfiak és nők aránya kiegyensúlyozódik közel 50-50%-ra. A középiskolai képzésben a 2002. évi 53,2%-os nőtöbblet 2011-re lecsökken 49%-ra. A szakiskolákban, immár hagyományosan, számottevő, 60%-ot meghaladó a férfiak aránya 2002-ben és 2011-ben is (Veres 2015: 75). Magyarországon, az 1990-es években, a 2002. évi romániai arányokhoz hasonlóan a középfokú gimnáziumokban női többlet volt kimutatható (Andor & Liskó 2000: 109–110).

A beiskolázott népesség nemzetiségi összetételét vizsgálva 1992 és 2011 között elmondható, hogy míg 1992-ben a magyar tanulók 6,28%-os összaránya az 5,8%-os (6–20 éves) korosztályi arányt jócskán meghaladta, a különböző iskolai szintek között igen eltérő a helyzet. Az elemi (1–4. osztályos) iskolai szinten a magyarok aránya viszonylag pontosan megegyezik a korosztályi aránnyal. Az általános iskolákban 1992-ben több mint 6% magyar nemzetiségű gyermek tanult országszerte, addig ez 2002-re már 5,5%-ra csökkent, 2011-re pedig kissé újra emelkedett, 5,7%-ra. A középiskolások és a főiskolának megfelelő posztliceális képzésben tanulók körében a magyarok felülreprezentáltak, 6,88%-kal 1992-ben, de ez az arány 2002-re lecsökken 5,5%-ra, majd 2011-ben újra emelkedik 5,8%-ra, elérve a korosztályi arányt. Az 1992-ben 2–6 éves magyar nemzetiségű fiatalok 2002-re középiskolás korúak voltak, 2011-ben pedig egyetemen tanultak, arányuk pedig országos szinten valahol az 5,5–5,7%

[4] Érettségi utáni szakképzést jelent, Romániában nem számít felsőfokú végzettségnek.

körül mozgott (Veres 2015: 83). A felsőfokú oktatási intézményekben tanuló magyar fiatalok 1992-ben 5,2%-ot képeztek az ország diákságából, ami alacsonyabb, mint a 20–24 éves korcsoporton belül a magyar fiatalok 6,1%-os aránya. Ám ha 2002-ben a Magyarországon felsőoktatási intézményekben tanuló erdélyieket is beszámítjuk, akkor az országos korosztályi arányt már jobban megközelítik a magyar nemzetiségű egyetemi hallgatók (9. táblázat).

**9. táblázat.** A beiskolázottak aránya nemzetiségenként és iskolai szintenként Romániában, 1992–2011 (%)

| 1992 | Románok | Magyarok | Romák/cigányok | Egyéb |
|---|---|---|---|---|
| Beiskolázva összesen | 91,09 | 6,28 | 1,35 | 1,28 |
| Egyetem | 93,28 | 5,18 | 0,11 | 1,43 |
| Posztliceális | 91,15 | 7,7 | 0,12 | 1,03 |
| Líceum | 91,68 | 6,88 | 0,29 | 1,15 |
| Szakiskola | 91,88 | 6,49 | 0,58 | 1,05 |
| Általános | 90,83 | 6,33 | 1,56 | 1,28 |
| Elemi | 90,37 | 5,98 | 2,28 | 1,37 |

| 2002 | Románok | Magyarok | Romák és egyéb nemzetiségűek |
|---|---|---|---|
| Beiskolázva összesen | 90,9 | 5,5 | 3,6 |
| Egyetem | 93,3 | 4,9 (5,4*) | 1,8 |
| Posztliceális | 90,4 | 8,7 | 0,9 |
| Líceum | 92,9 | 5,5 | 1,5 |
| Szakiskola | 91,5 | 6,1 | 2,3 |
| Általános | 90,2 | 5,5 | 4,4 |
| Elemi | 88,9 | 5,6 | 5,5 |

| 2011 | Románok | Magyarok** | Romák/ cigányok | Egyéb | Ismeretlen (n. a.) |
|---|---|---|---|---|---|
| Beiskolázva összesen | 89,1 | 5,7 | 3,9 | 1,3 | 8,8 |
| Egyetem | 92,7 | 5,2 | 0,2 | 1,8 | 6,5 |
| Posztliceális | 90,6 | 7,4 | 1,1 | 0,9 | 7,1 |
| Líceum | 90,2 | 5,8 | 2,9 | 1,1 | 7,0 |
| Szakiskola | 87,1 | 7,7 | 3,8 | 1,4 | 15,3 |
| Általános | 87,7 | 5,8 | 5,4 | 1,1 | 10,3 |
| Elemi | 86,2 | 5,9 | 6,8 | 1,1 | 11,2 |

*Források: Az 1992. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 1994). A 2002. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2004). A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013b). A százalékok a szerző számításai.*

* Korrigált adat a Magyarországon tanulók 3090-es hivatalos létszámával.
** A százalékos eloszlások az ismert nemzetiségű beiskolázott népességre vannak arányítva.

A felsőoktatás tömegesedésének érvényre jutásával 2011-ben mintegy megháromszorozódott az egyetemen tanulók aránya a teljes beiskolázott népességen belül. Az egyetemen tanuló magyar fiatalok 19,9%-os aránya ekkor is alacsonyabb, 2,7%-kal elmarad a románok 21%-ától. A posztliceális szakképzésben tanuló magyar fiatalok aránya viszont 0,7%-kal magasabb a románokénál. Azt figyelhetjük meg, hogy a magyar fiatalok egy része a kisebb presztízsű, de könnyebben elvégezhető főiskolaszerű, ún. posztszekunder képzést választja az egyetem helyett. A Mozaik 2001 kutatás eredményei azt mutatták, hogy az erdélyi magyar fiatalok, különösen a megyei kisebbségben és szórványban élők jelentős, korosztályukat meghaladó arányban tanulnak közép- és felsőfokú oktatási intézményekben, ám a Székelyföldön az egyetemen tanulók aránya az átlagnál alacsonyabb volt 2001-ben (Csata 2004).

Jelentős különbségek vannak a magyar fiatalok körében nemek és településtípus szerint a különböző iskolai szinteken való részesedést illetően. Az egyetemi képzésben tanulók körében 2011-ben a magyar városi férfiak mutatták a legnagyobb lemaradást az országos arányokhoz képezt, mintegy 4%-kal maradva le a városi nők 1%-os lemaradásához képest. A községekben élő magyar vidéki népesség még kissé nagyobb arányban tanult egyetemen (8,3%), mint az össznépesség és a román nemzetiségűek (7,6%) (10. táblázat és Veres 2015).

**10. táblázat.** A magyar nemzetiségű beiskolázott népesség eloszlása iskolai szintenként, nemek és településtípus szerint, 2011 (%)

| | Egyetem | Posztliceális | Líceum | Szakiskola | Általános | Elemi |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Összesen** | 19,8 | 2,5 | 26,4 | 0,4 | 25,6 | 25,3 |
| Magyarok | 18,3 | 3,2 | 27,2 | 0,5 | 25,5 | 25,3 |
| Nemek | | | | | | |
| **Férfiak** | | | | | | |
| **Összesen** | 18,6 | 2,4 | 26,6 | 0,5 | 26,2 | 25,7 |
| Magyarok | 16,7 | 3,4 | 27,6 | 0,6 | 26 | 25,8 |
| **Nők** | | | | | | |
| **Összesen** | 21 | 2,5 | 26,2 | 0,3 | 25,1 | 24,9 |
| Magyarok | 19,9 | 3,1 | 26,8 | 0,4 | 25 | 24,8 |
| Település típusa | | | | | | |
| **Városok** | | | | | | |
| **Összesen** | 30 | 2,4 | 24,6 | 0,3 | 21,3 | 21,4 |
| Magyarok | 28 | 3,1 | 25,3 | 0,4 | 21,7 | 21,5 |
| **Községek** | | | | | | |
| **Összesen** | 7,2 | 2,5 | 28,7 | 0,5 | 31 | 30 |
| Magyarok | 8,3 | 3,4 | 29,1 | 0,6 | 29,4 | 29,2 |

*Forrás: A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013c). A százalékok a szerző számításai.*

Egy részletesebb kép érdekében megvizsgáltuk a 2011. évi 6–24 éves magyar nemzetiségű beiskolázott népesség korévek szerinti arányát és eloszlását. Megfigyelhetjük, hogy a 7 évesek 87,5, majd a 8–12 évesek 97-98%-a beiskolázott, és a lemorzsolódás 13–16 éves korig alig 1%-os. A 15–17 évesek 88–90%-a középiskolában tanult 2011-ben, és aztán a 19–20 évesek mindössze fele tanul még tovább. A 20. éves népesség körében 35%-uk tanul egyetemen, ami elmarad a 40%-ot meghaladó Belgium (46), Finnország (44), Franciaország (40,5) és AEÁ (42,9) beiskolázási arányaitól, de hasonló több más EU-tagországhoz, mint Spanyolország (Clancy & Goastellec 2007).

A 20. éves korban egyetemre beiskolázottak aránya egyben a legmagasabb a romániai fiatalok körében korévek szerint nézve, általuk képet kaptunk arról, hogy mekkora az egyetemi expanzió mértéke egy kohorszon belül, hiszen ekkor már nem középiskolások, de még nem is fejezhették be az egyetemet. A 22 éves kor után egyre többen befejezik a tanulást, így fokozatosan csökken a tovább tanulók aránya. A posztgraduális képzésben vagy alapszintű egyetemi képzésben részt vevők aránya 25 éves korban már csak 10% körüli, és 29 éves korra már csak 5%-uk tanul, különböző szinteken (11. táblázat).

**11. táblázat.** A magyar nemzetiségű beiskolázott népesség eloszlása iskolai szintenként, életkor (korévek) szerint, 2011 (%)

| | Beiskolázva összesen | Felső-fokú | Poszt-liceális | Líceum | Szak-iskola | Általános | Elemi |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Összesen | 14,1 | 2,6 | 0,5 | 3,8 | 0,1 | 3,6 | 3,6 |
| 6 éves | 19,5 | – | – | – | – | – | 19,5 |
| 7 éves | 87,5 | – | – | – | – | – | 87,5 |
| 8 éves | 95,6 | – | – | – | – | – | 95,6 |
| 9 éves | 97 | – | – | – | – | – | 97 |
| 10 éves | 98,4 | – | – | – | – | 25,6 | 72,9 |
| 11 éves | 98 | – | – | – | – | 87,7 | 10,3 |
| 12 éves | 97,4 | – | – | – | – | 92,5 | 4,9 |
| 13 éves | 96,6 | – | – | – | – | 90,6 | 6 |
| 14 éves | 95,3 | – | – | 28,7 | 1 | 62,2 | 3,5 |
| 15 éves | 97,7 | – | – | 88,3 | – | 9,4 | – |
| 16 éves | 96,9 | – | – | 91,5 | 0,1 | 5,3 | – |
| 17 éves | 93,5 | – | – | 88,2 | 2,1 | 3,1 | – |
| 18 éves | 73,8 | 6,4 | 0,7 | 63,2 | 1,5 | 1,9 | – |
| 19 éves | 52,6 | 30,9 | 2,9 | 17,3 | 1 | 0,6 | – |
| 20 éves | 44,6 | 35,5 | 3,8 | 4,9 | 0,4 | – | – |
| 21 éves | 37,1 | 31,4 | 3,2 | 2,3 | 0,2 | – | – |
| 22 éves | 27,1 | 23,4 | 2,3 | 1,3 | 0,1 | – | – |
| 23 éves | 21,1 | 18,5 | 1,7 | 0,9 | 0,1 | – | – |
| 24 éves | 13,9 | 11,3 | 1,5 | 0,9 | 0,1 | – | – |

*Forrás: A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013c). A százalékok a szerző számításai.*

Az egyetemen való továbbtanulás esélyeit megvizsgáltuk az ún. esélyhányadosok[5] alapján is. Az elemi iskolai szinten tanuló magyar nemzetiségűek egyetemi továbbtanulási esélyhányadosa 2011-ben 0,72-re emelkedett, a középiskolában tanulók esetében pedig 0,67 (12. táblázat). Tíz évvel korábban, a 2002. évi népszámlálás szerint a magyar elemi iskolások esélyhányadosa 0,49, a középiskolás diákoké pedig 0,69 volt (Csata et al. 2010: 67).

Nemzetiség szerint vizsgálva megfigyelhetjük, hogy minden iskolai szinten alacsonyabbak a magyarok esélyhányadosai az össznépességhez képest. Még inkább érvényes ez a román nemzetiségűekhez viszonyítva, akiknek az esélyhányadosai az elemi oktatás esetében több mint 15, a középiskolások esetében mintegy 10%-kal magasabbak a magyar nemzetiségű diákokénál, ha a jelenlegi felsőoktatási beiskolázási számok maradnának nemzetiségi eloszlásban négy, illetve nyolc évvel később. Számottevők továbbá a nemek szerinti eltérések is, minden nemzetiség esetében. A magyar elemi iskolás fiúk továbbtanulási esélyhányadosa 0,65, 15%-kal lemaradva a lányok 0,80-as értékétől (12. táblázat).

A középiskolások esetében 2002 és 2011 között az egyetemre jutási esélyek nem változtak lényegesen, az elemi iskolások esetében lényeges a növekedés. Ennek egyik fő oka az, hogy 2002 és 2011 között a 6–10 éves elemi iskolás korú magyar nemzetiségű népesség száma lényegesen csökkent, és hogy a felsőoktatásban részt vevő magyar népesség száma ebben a periódusban nem emelkedett nagymértékben. 2002-ben 27 522, a 2011. évi népszámláláskor pedig 31 730 a magyar nemzetiségű egyetemi hallgatók száma (Veres 2015: 86). Csata és társai egy korábbi elemzés során nagyobbra becsülték az expanzió várható mértékét 2002 és 2011 között, több mint hétezerrel, az oktatási expanzió korábbi üteme alapján (Csata et al. 2010: 67). Ez azonban nem következett be, a felsőoktatás expanziója 2002 után lelassult a korábbi időszakhoz képest, és ez a magyar fiatalok esetében is így történt.

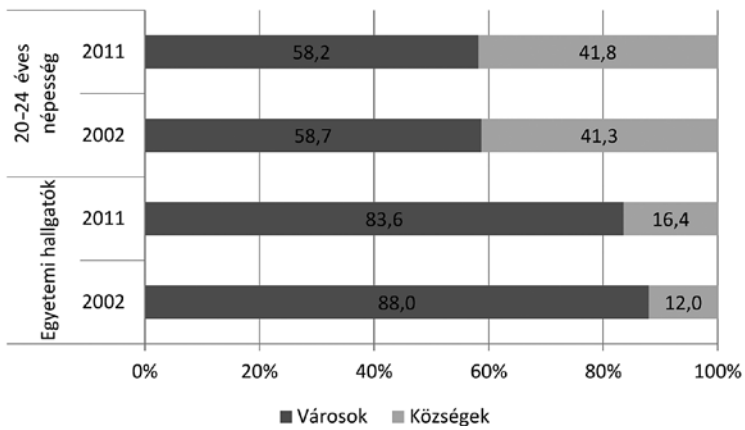
**12. táblázat.** A felsőoktatásba való bekerülés esélyhányadosai az elemi, általános és középiskolai oktatásba beiskolázottak esetében, nemzetiség szerint, 2011 (%)

| Nemzetiség | Líceum | Általános | Elemi |
|---|---|---|---|
| Összesen | 0,75 | 0,77 | 0,78 |
| Románok | 0,77 | 0,85 | 0,88 |
| Magyarok | 0,67 | 0,72 | 0,72 |
| Romák | 0,06 | 0,04 | 0,03 |
| Egyéb | 1,3 | 1,32 | 1,33 |
| Férfiak | | | |
| Összesen | 0,7 | 0,71 | 0,72 |
| Románok | 0,72 | 0,78 | 0,82 |
| Magyarok | 0,6 | 0,64 | 0,65 |

[5] A felsőoktatásban beiskolázottak száma és az adott iskolai (pl. elemi) szinten tanulók számának hányadosa.

| Nemzetiség | Líceum | Általános | Elemi |
|---|---|---|---|
| Romák | 0,06 | 0,03 | 0,03 |
| Egyéb | 1,44 | 1,45 | 1,45 |
| Nők | | | |
| Összesen | 0,8 | 0,84 | 0,85 |
| Románok | 0,83 | 0,92 | 0,95 |
| Magyarok | 0,74 | 0,8 | 0,8 |
| Romák | 0,07 | 0,04 | 0,03 |
| Egyéb | 1,15 | 1,17 | 1,2 |

Az egyetemi hallgatók társadalmi hátterét vizsgálva településtípus szerint megfigyelhető, hogy nagyon alacsony volt a falusi környezetből származó egyetemista fiatalok aránya: 2002-ben mindössze 12%-a származott faluról az egyetemistáknak, és 2011-ben is arányuk csak 16%-ra emelkedett, miközben a 20–24 éves korú fiatal népességen belül a községekben élők aránya 41% körüli (5. ábra).




**5. ábra.** Az egyetemi hallgatók és a 20–24 éves korú népesség eloszlása az állandó lakhely típusa szerint, Románia, 2002, 2011 (%).
*Forrás: A 2002. és a 2011. évi romániai népszámlálások végleges eredményei (INS 2004, 2013c). A százalékok a szerző számításai*

Megvizsgálva az esélyhányadosokat nemek és településtípus szerint, a magyar és más nemzetiségek esetében, megfigyelhetjük, hogy rendkívül nagy az eltérés a városi és a falusi fiatalok egyetemre kerülési esélyei között. Amíg a városi illetőségű elemi, általános vagy középiskolás fiatal esélyhányadosa 1 fölötti, addig a falun élők esélyhányadosa 0,25 körüli országos szinten. A városi magyar fiatalok esetében az egyetemre jutás esélyhányadosainak értéke rendszerint 0,1-del elmarad az országos átlagértéktől, és még többel a románokhoz képest, 0,15 körüli értékkel a középiskolások esetében, és 0,30-dal kisebb a magyar elemi iskolások esetében. A városi magyar fiúk és lányok

egyetemi továbbtanulási esélyhányadosainak a románokhoz viszonyított eltérései között nincsenek lényeges különbségek. Tehát itt nem igazolódik vissza az, hogy csak a városi magyar fiúk esetében lenne esélyhátrány, sajnos a lányok esetében is megfigyelhető, hasonló mértékben. A községekben élő magyar fiatalok egyetemre jutásának esélyhányadosai viszont nem kisebbek a román többségieknél, hanem inkább magasabbak, igaz, hogy jelentéktelen mértékben, 0,01–0,03-dal. A legnagyobb előnnyel a vidéki magyar lányok rendelkeznek román társaikhoz képest, 0,06 értékkel (13. táblázat).

**13. táblázat.** A felsőoktatásba való bekerülés esélyhányadosai az elemi, általános és középiskolai oktatásba beiskolázottak esetében, nemek, településtípus és nemzetiség szerint, 2011

| | Városok | | | Községek | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Összesen | Líceum | Általános | Elemi | Líceum | Általános | Elemi |
| Románia | 1,22 | 1,41 | 1,40 | 0,25 | 0,23 | 0,24 |
| Románok | 1,27 | 1,58 | 1,61 | 0,26 | 0,25 | 0,26 |
| Magyarok | 1,11 | 1,29 | 1,3 | 0,28 | 0,28 | 0,28 |
| Romák | 0,11 | 0,07 | 0,06 | 0,03 | 0,02 | 0,01 |
| Egyéb | 2,62 | 2,94 | 2,98 | 0,27 | 0,25 | 0,26 |
| Férfiak | 1,15 | 1,32 | 1,31 | 0,22 | 0,20 | 0,21 |
| Románok | 1,19 | 1,48 | 1,52 | 0,22 | 0,21 | 0,23 |
| Magyarok | 1,01 | 1,18 | 1,2 | 0,23 | 0,23 | 0,23 |
| Romák | 0,11 | 0,07 | 0,06 | 0,03 | 0,02 | 0,01 |
| Egyéb | 2,9 | 3,24 | 3,25 | 0,26 | 0,25 | 0,25 |
| Nők | 1,3 | 1,51 | 1,49 | 0,28 | 0,27 | 0,28 |
| Románok | 1,35 | 1,69 | 1,71 | 0,29 | 0,28 | 0,3 |
| Magyarok | 1,21 | 1,4 | 1,42 | 0,33 | 0,34 | 0,34 |
| Romák | 0,12 | 0,08 | 0,06 | 0,03 | 0,02 | 0,01 |
| Egyéb | 2,32 | 2,61 | 2,68 | 0,27 | 0,26 | 0,27 |

*Forrás: A 2011. évi romániai népszámlálás végleges eredményei (INS 2013b).*

## A romániai magyar fiatalok az oktatás nyelve szerint

Kisebbségi helyzetben nem csupán az oktatási szinteken való arányos részvétel, hanem az oktatás nyelve is fontos tényező az oktatási helyzet elemzésében.

Papp Z. tipológiája értelmében *anyanyelvi oktatásról* beszélünk, ha egy nemzetiségi kisebbség tagjai saját nyelvükön részesülnek oktatásban, és ha ez az oktatás kiterjed a rendszer egész vertikumára (Papp Z. 2011: 5).

Romániában viszonylag kiterjedt magyar nyelvű oktatási hálózat működik minden szinten, de nem minden területen, szakmai és földrajzi értelemben sem. Az elemi, ál-

talános és a középfokú oktatás szintjén viszonylag kiterjedt magyar tannyelvű oktatási hálózat működik, főleg azokban a megyékben, ahol ennek a feltételei létszám-okokból biztosítottak. Mint láttuk, a magyarok aránya a beiskolázott népességen belül a különböző közoktatási szinteken többé-kevésbé közelíti a magyar nemzetiségűek korosztályi arányait. Még 2002-ben az elemi és általános iskolai szinten magyar nyelven tanulók aránya 82,3% volt, 2011-re 99,4%-ra emelkedett. A líceumi (gimnáziumi) képzési szinten is az anyanyelvű oktatásban részesülők aránya 71-ről 78%-ra emelkedett az említett időszakban (14. táblázat). Középiskolai szinten a magyar nyelvű iskola választásának növekedése több okra vezethető vissza. Ezek között megemlítendő a magyarság nagymértékű területi szóródása, aminek eredményeként a szórványvidékeken, mint Dél-Erdély és a Bánság, Beszterce-Naszód, Máramaros megyék vagy Kolozs megye keleti felében sok esetben egy településen, községben létszámokokból[6] egyetlen magyar nyelvű osztály létrehozása is gondot okoz, továbbá az ott élő magyar fiatalok sok esetben anyanyelvi szinten beszélnek románul is, így sokan a megyéjük nagyobb szakspecializálódást nyújtó román tannyelvű iskolahálózatának kínálatából választanak (Veres 2015: 88). A felsőoktatásban sajátos a helyzet, az állami magyar nyelvű felsőoktatás csak a tudományegyetemeken, művészeti és orvosi területeken biztosított, műszaki és agronómiai területen nem. A magánjellegű magyar felsőoktatási intézmények (Sapientia EMTE, PKE) csak kevés műszaki területen indítottak képzést, és sok olyan tudományegyetemi szakon, ahol egyébként is működött magyar nyelvű egyetemi képzés. Ezen sajátosságok mellett, 2011-ben a magyar nyelven tanulók aránya növekedett a 2002. évi helyzethez képest.

**14. táblázat.** A magyar nemzetiségű beiskolázott népesség eloszlása az oktatás nyelve szerint, 2002, 2011 (%)

| Iskolai szintek 2002 | Oktatási nyelv | Létszám | Százalékban | Arány országos szinten |
|---|---|---|---|---|
| Általános és elemi | Magyar | 106 515 | 82,3 | 5,6 |
| | Román | 22 921 | 17,7 | |
| Líceum | Magyar | 28 301 | 71,6 | 5,5 |
| | Román | 11 218 | 27,8 | |
| | Magyarország | 900 | 0,6 | (+0,15) |
| Szakiskola | Magyar | 7 090 | 51,9 | 6,5 |
| | Román | 6 560 | 48,1 | |
| Posztliceális | Magyar | 2 001 | 39,4 | 8,7 |
| | Román | 3 082 | 60,6 | |

[6] Az 1/2011. évi felsőoktatási törvény értelmében egy iskolai osztály indításához legalább 10 gyermekre van szükség.

| Iskolai szintek 2002 | Oktatási nyelv | Létszám | Százalékban | Arány országos szinten |
|---|---|---|---|---|
| Egyetem | Magyar | 9 268 | 33,7 | 4,9 |
| | Román | 18 254 | 59,6 | |
| | Magyarország | 3 090 | 6,7 | (+0,5) |
| Összesen | | 89 764 | 100 | |

| 2011 | Oktatási nyelv | Létszám | Százalékban | Arány országos szinten |
|---|---|---|---|---|
| Általános és elemi | Magyar | 87 605 | 99,4 | 5,8 |
| | Román | 510 | 0,6 | |
| Líceum | Magyar | 36 872 | 78,2 | 5,8 |
| | Román | 10 300 | 21,8 | |
| Szakiskola | Magyar | 153 | 17,9 | 7,7 |
| | Román | 704 | 82,1 | |
| Posztliceális (felsőfokú szakképzés) | Magyar | 1 382 | 24,6 | 7,4 |
| | Román | 4 240 | 75,4 | |
| Egyetem | Magyar | 12 195 | 38,4 | 5,2 |
| | Román | 19 535 | 61,6 | |
| | Magyarország | 3 005 | | (+0,4) |
| Összesen | | 173 496 | | 5,7 |

*Források: A 2002. és 2011. évi népszámlálások (INS 2004, 2013b) és az oktatási minisztérium anyanyelvi beiskolázási adatai: Tempo online: insse.ro (2015).*

Megjegyzés:
1. A román nyelven tanulók számát a 2002. és 2011. évi népszámlálások és a minisztériumi adatok összevetésével kaptuk (Murvai 2002).
2. A Magyarországon tanulók száma 2002-ben ottani hivatalos minisztériumi jelentésből származik 2011-ből (Papp Z. 2010: 23).

A szakiskolai képzés, amely arányaiban 2011-re visszaszorult, anyanyelvű megszervezése a leginkább problematikus, az ott tanuló magyar fiatalok közül 2002-ben mindössze 51,9%-uk tanult magyar nyelven, 2011-ben pedig ez a képzési forma töredékére szorult vissza, és magyarul csupán 17,8%-uk tanulhatott.

A posztliceális (főiskolai) képzéseken a magyarok számarányon felül tanultak mindkét időpontban (8,7, illetve 7,7%). A posztliceális képzési szinten 2002-ben 60, illetve 2011-ben 75%-uk románul tanult. Itt a románul tanulók magas arányának oka a középiskolai helyzethez képest annyiban egészül ki, hogy a szakosodás itt még fontosabb, és számos megyében részben a létszámkeret, részben meg más okokból kifolyólag nem is tudnának magyar nyelvű posztliceális osztályokat szervezni, illetve egyes román tannyelvű intézmények „vonzó" ajánlatát választják a fiatalok.

Az egyetemi képzésben részt vevő magyar nemzetiségű hallgatók száma 2002-ben 30 612 fő, 2011-ben számuk kis mértékben, 31 730 főre növekedett. 2002-ben Romániában a magyarul tanulók aránya 33,7% és még további 6,7% tanult Magyarországon. 2011-ben a Romániában magyarul tanulók aránya 38%-ra növekedett, a Magyarországon tanuló romániaiak száma csökkent, nappali tagozaton 1697-re (arányaiban pedig 57,7% az összes romániaiból).[7] De nem tudhatjuk, hogy a más, külföldi országokban tovább tanuló magyarok száma mekkora, különösen a román fiatalokhoz képest.

## Következtetések

A különböző iskolai szinteken magyarul tanulók arányát vizsgálva elmondható, hogy 2002 és 2011 között növekedett a magyar nemzetiségű beiskolázottak száma és országos aránya az általános és középiskolai (líceumi) képzési szinten is. Ebben az időszakban jelentősen emelkedett az anyanyelven tanulók aránya az elemi és általános iskolákban, elérve a 99%-ot, amely arra utal, hogy az erdélyi magyar kisebbségpolitikai törekvések nem voltak hiábavalók, és az oktatáson keresztül történő asszimilációs veszélyek lényegesen csökkentek.

Romániában a felsőoktatás expanziója a kétezres évek végére lelassult a korábbi (1992–2001) tízéves periódushoz képest, amikor a bővülés országosan 127, magyar vonatkozásban 114%-os volt. 2002 és 2011 között a beiskolázott egyetemi hallgatók számának bővülése mindössze 15%-os volt, mind az országos, mind pedig a magyar nemzetiségű népesség körében. Ennek egyik fő oka az iskoláskorú népesség csökkenése, amely elérte az egyetemeket is. A középiskolás népesség száma emelkedett a korosztályi népességen belül, és az érettségit adó középiskolát végzettek száma is jelentősen emelkedett. Másrészt az az egyetemi továbbtanulás esélyhányadosainak elemzése alapján kimutatható, hogy 2011-ben még a méltányosság elve nem minden tekintetben érvényesült. A felsőoktatási etnikai esélyegyenlőtlenségek magyar–román vonatkozásban (és roma–román vonatkozásban még inkább) továbbra is fennmaradtak. A magyarok mind nemek, mind pedig településtípus szerint kisebb eséllyel kerülnek be egyetemre 2011-ben is, mint arra 2002 vonatkozásában Papp Z. (2008: 217) és Csata és mtsai. (2010) is rámutattak. A legnagyobb esélyhátrány a városi férfiak (fiúk) esetében figyelhető meg, ennek köze lehet ahhoz, hogy a műszaki és agrár-felsőoktatás, amelyet inkább a férfiak választanak, állami oktatási rendszerben magyar nyelven nem érhető el Romániában (néhány műszaki szak kivételével, amelyek a Sapientián és a BBTE-n működnek magyar nyelven).

[7] Az összesítésünkből ki is hagytuk a 2011-ben Magyarországon tanulókat, mivel számuk már nem jelentős, és mivel a további más országokban tanulókat sem tudtuk összesíteni. A 2008/9. tanévben az erdélyi magyarok mindössze 1,2%-a tanult Magyarországon, a közoktatásban romániai magyar nemzetiségűek száma 1948 (Papp Z. 2010:16).

Az egyetemi képzésben tanuló magyar fiatalok aránya is emelkedett, a Romániában beiskolázott egyetemi hallgatók körében arányuk a 2002. évi 4,9%-ról 5,2%-ra emelkedett 2011-re, de ez még mindig alacsonyabb a 6% körüli 20–24 évesek korosztályi arányától. Különösen a magyar városi férfi népesség egyetemi továbbtanulásában látunk lemaradást az esélyhányadosok alapján. Ennek lehet egy olyan oka is, a meglévő szociodemográfiai és településszerkezeti okok mellett, hogy inkább a férfiak által kedvelt műszaki oktatás tekintetében vannak a legnagyobb hiányosságok Erdélyben az anyanyelvű továbbtanulás vonatkozásában. Az egyetemre való továbbjutás esélyhányadosait illetően a romániai magyarok átlagban minden kategóriában mintegy 10–15%-os hátrányban vannak a többségi népességhez képest, nemek és a lakhely típusa szerint. A vidéki, községekben élő népességen belül a magyarságnak nincsen jelentős lemaradása a felsőfokú végzettségűek körében, ám általában véve a falusi népesség nagyon kis része, mindössze 5%-a rendelkezik egyetemi végzettséggel, ami még az egynegyedét sem éri el a városi népesség egyetemi végzettséggel rendelkezők arányának. Az oktatási expanzió tehát csak kismértékben tudta csökkenteni a magyar népesség románokhoz viszonyított strukturális egyenlőtlenségeit a felsőfokú végzettség terén a 2002–2011 közötti időszakban, viszont a periódus végére az egyébként nagy esélyhátránnyal rendelkező falusi népességen belül a magyarok hátrányai nem halmozódnak a románokhoz képest. A 2015. évi egyetemi hallgatói vizsgálatok meg azt mutatják, hogy az expanzió a faluról származó fiatalokat is elérte, jelentős arányban bejutottak a kolozsvári egyetemekre, és ebben a vonatkozásban a magyar fiatalok körében is ugyanez a trend vált jellemzővé (Veres & Papp 2015). Az esélyegyenlőtlenségek ilyen vonatkozású csökkenését oktatási expanzióval magyarázzák, mint strukturális kiegyenlítődést, aminek eredményeként elsősorban az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekeinek esélye növekedhet a felsőoktatásba való bekerülésre, mivel az expanzió korábbi szakasza mondhatni az összes magasabb iskolázottságú szülő gyermekének esélyt adott a felsőoktatásba való bekerülésre, és a felsőoktatás további bővülését, demográfiai okokból, csak az alacsonyabb iskolai hátterű fiatalok bekerülésével lehetett elérni (Shavit & Blossfeld 1993; Shavit et al. 2007).

## Hivatkozott irodalom


- Andor M. & Liskó I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás*. Budapest, Iskolakultúra.
- Clancy, P. & Goastellec, G. (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective. *Higher Education Quarterly, 61,* 136–154.
- Csata Zs. (2004). Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom, 1,* 99–133.
- Csata Zs., Márton J., Papp Z. A., Salat L. & Péntek J. (2010): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai – Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

- Gábor K. (1993). A középiskolát végzettek középosztályosodása. In Gábor K. (szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság*. Szeged, Szociológiai Műhely.
- INS (1994). *Recensământul general al populaţiei şi al locuinţelor din Româniaînanul 1992*, vol I–IV. Bukarest, Comisia Naţională de Statistică.
- INS (2004). *Recensământul general al populaţiei şi al locuinţelor din Româniaîn 2002. Rezultate finale IV. Structura etnică şi confesională*, INS, Bukarest (lásd még: www.insse.ro/recensamant).
- INS (2013a). *Recensământul populaţiei şi al locuinţelor din România, la 20 octombrie 2011, vol I. Populaţie – Structură demografică,* INS, Bukarest.
- INS (2013b). *Recensământul populaţiei şi al locuinţelor din România, la 20 octombrie 2011, vol II, Populaţie – Structura etnică şi confesională,* INS, Bukarest.
- Kertesi G. & Köllő J. (2006). Felsőoktatási expanzió, „diplomás munkanélküliség" és a diplomák piaci értéke. *Közgazdasági Szemle, 53,* 201–225.
- Kiss T. (2010). Támpontok az erdélyi etnikai rétegződési rendszer vizsgálatához I. *Pro Minoritate, 2,* 3–28.
- Kiss T. (2014). Etnikai rétegződési rendszer Erdélyben és Romániában – A magyarok társadalmi pozíciói. *Regio, 2,* 202–209.
- Kolosi T. (2000). *A terhes babapiskóta*. Budapest, Osiris.
- Kozma T. (1998). Expanzió. *Educatio, 1,* 5–18.
- Papp Z. A. (2008). Átmenetben: a romániai magyarok társadalmi pozícióinak alakulása 1992–2002 között. *Régió, 4,* 155–230.
- Salat L., Papp Z. A., Csata Zs. & Péntek J. (2010). Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. In Csata Zs., Márton J., Papp Z. A., Salat L. & Péntek J. (szerk.): *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai – Támpontok egy lehetséges stratégiához*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Shavit, Y., Arum, R. & Gamoran, A. (2007). *Stratification in Higher Education. – A Comparative Study*. Stanford, Stanford University Press.
- Shavit, Y. & Blossfeld, H. P. (1993). *Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, Colo, Westwiew Press.
- Varga E. Á. (1998). *Fejezetek a jelenkori Erdély népesedéstörténetéből*. Budapest, Püski.
- Veres V. (2007). *Esantionul cercetarii si situatia materiala a studentilor UBB.* In Miscoiu, S. (főszerk.): Percepţii si atutidini ale studenţilor Universitaţii – „Babes–Bolyai" fata de Uniunea Europeană. Kolozsvár, EFES.
- Veres V. (2011). Népesség (IV). In Benedek J. (szerk.): *Románia – Tér, gazdaság, társadalom*. Kolozsvár, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Veres V. (2015). *Népességszerkezet és nemzetiség*. Kolozsvár, Egyetemi Kiadó.
- Veres V. & Papp Z. A. (2015). A szakválasztás és az iskolai kompetenciák társadalmi háttere és motivációi, nemzetiség szerint, a kolozsvári tudományegyetemek diákjai körében. *Erdélyi Társadalom, 13,* 35–64.

Bernáth Krisztina

# A hallgatók tanulási attitűdjei a Partium régió felsőoktatási intézményeiben

**Absztrakt**
A kelet-európai oktatási expanzió meghatározó sajátossága, hogy a térség államaiban szinte párhuzamosan zajlottak azok a tömegesedéshez vezető folyamatok, amelyek évtizedeken át tartottak a fejlett országok oktatási rendszereiben. A felsőoktatásban megfigyelhető expanziót követően az elmúlt években egy részben stagnálásra, részben pedig csökkenő diáklétszámra utaló folyamat jelei tapasztalhatók, melyek egy újabb oktatáspolitikai korszak előjeleinek is tekinthetőek. A tömegesedés, majd stagnálás ilyetén kontextusában a továbbtanulás és a pályaválasztás témaköre számos tudományterület eszköztárával és kérdésfelvetése mentén közelíthető meg. A témával kapcsolatban számos kutatás készült és készül, ezek egyike sem törekedhet teljességre, hanem egy „szociológiai mozaik" újabb és újabb részelemét alkotják meg. E „mozaik" kirakásához szeretnénk mi is hozzájárulni jelen elemzéssel, melyben a hallgatói tanulási attitűddel kapcsolatos kérdéskör kvantitatív szempontú vizsgálatát tűztük ki célul a Partium régió felsőoktatási térségében.

## Bevezetés

A kelet-európai felsőoktatás számos területen különbözött a nyugati és távol-keleti felsőoktatástól: míg utóbbira a tömeges felsőoktatás mutatói jellemzőek, az általunk vizsgált térségben a felsőoktatás csak egy igen szűk társadalmi réteg számára volt hozzáférhető. A változást a kilencvenes évek rendszerváltásai hozták meg, ezt követően beindultak és nagyrészt le is zajlottak már azok a nemzetközi oktatáspolitikai és az oktatási rendszerre is kiható gazdasági, társadalmi és politikai folyamatok, amelyek átalakították a térség felsőoktatását is. A térség felsőoktatására korábban a politikai és ideológiai okok miatt fenntartott alacsony – elit típusú felsőoktatásra utaló – hallgatói létszám volt jellemző, miközben a nyugati felsőoktatás már akkor tömeges, illetve általános jellegű volt. A felsőoktatás tömegessé válásának folyamatát a szakirodalom a felsőoktatás expanziójaként említi (Hrubos 2012; Kozma 2004; 2006; Kozma & Rébay 2004; Ladányi 1994; Polónyi 2010; Temesi et al. 2012).

A kelet-európai oktatási expanzió meghatározó sajátossága az, hogy a térség államaiban szinte párhuzamosan zajlottak azok a tömegesedéshez vezető folyamatok, amelyek évtizedeken át tartottak a fejlett országok oktatási rendszereiben. Feltehetően ez a legfőbb oka annak, hogy Kelet-Európában a köz- és felsőoktatás szintjén egyaránt

komoly, az oktatás minőségét érintő problémák alakultak ki, például csökkent az oktatási módszerek hatékonysága, a hallgatók felkészületlenebbekké váltak stb. (Hrubos 2012; Kozma 2004; Pusztai 2011). A felsőoktatásban megfigyelhető expanziót követően az elmúlt években egy részben stagnálásra, részben pedig csökkenő diáklétszámra utaló folyamat jelei tapasztalhatók meg, melyek egy újabb oktatáspolitikai korszak előjeleinek is tekinthetőek. A tömegesedés, majd stagnálás ilyetén kontextusában a továbbtanulás és a pályaválasztás témaköre számos tudományterület eszköztárával és kérdésfelvetése mentén közelíthető meg. Ha a kérdést az oktatásszociológia keretében, az átalakuló felsőoktatás oldaláról elemezve szeretnénk feltárni, akkor eredményként többnyire olyan komplex magyarázó tényezősorokat kapunk, melyek mindegyike újabb és újabb problémafelvetések irányába tereli a téma elemzésére vállalkozó kutatót. A felsőoktatás kutatásának egy másik kontextusát ma az adja, hogy miközben a továbbtanulási lehetőségek számos új formája jelenik meg, a továbbtanulásra jelentkezők csoportjai a makrotársadalmi folyamatok sodrásában folyamatosan és igen gyorsan változnak (például a nem szokványos hallgatók „jelensége"). Ezzel egy időben, kisebb-nagyobb megszakításokkal, de folyamatosan zajlik az oktatási rendszer meglehetősen inkonzisztens reformja, amelynek társadalmi következményeit még nem sikerült megfelelően feltárni. A témával kapcsolatban számos kutatás készült és készül, ezek egyike sem törekedhet teljességre, hanem egy „szociológiai mozaik" újabb és újabb részelemét alkotják meg. E „mozaik" kirakásához szeretnénk mi is hozzájárulni jelen elemzéssel, melyben a hallgatói tanulási attitűddel kapcsolatos kérdéskör kvantitatív szempontú vizsgálatát tűztük ki célul a Partium régió felsőoktatási térségében.

Az egyéni életpálya fontos állomásaként a diákévek a jövőre való felkészülésben jelentős szocializációs terepet és közeget nyújtanak. Az egyetemista közösséget alkotó kortárs csoport sajátos kultúrával rendelkező társadalmi alrendszerré formálódik, mely mintaadó szerepénél fogva társadalomformáló tényezővé válik.

Coleman (1998) elmélete szerint az iskolaközösségek kapcsolathálózati struktúrája és a kapcsolathálóban közvetített információk, értékek és normák tartalma, valamint a szervezeti célokhoz való viszonya jelentősen befolyásolja az egyén magatartását, a hasonló értékeket valló tanulói közösségek pedig – zárt rendszert alkotva – eredményesebbek a felsőoktatásban is (Pusztai 2011).

## A vizsgálati módszerek és a minta bemutatása

Az általunk vizsgált adatok forrása a HERD[1] projekt keretében megvalósult kvantitatív, kérdőívalapú keresztmetszeti kutatás. A kutatás megvalósításában három intéz-

[1] A HERD betűnév, a kutatás hivatalos megnevezése: „*Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area*". A kutatást az Európai Unió Regionális Fejlesztési Alapja finanszírozta, a Magyarország–Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program keretében. Az adatfelvételre 2012 tavaszán került sor (N = 2728). A kutatás fő célkitűzése a felsőoktatás társadalmi kohézió erősítésében betöltött szerepének vizsgálata.

mény, a Debreceni Egyetem, a Nagyváradi Egyetem és a Partiumi Keresztény Egyetem (főként szociológusokból álló) kutatócsoportjai működtek együtt. A felmérés kérdőíveit összesen 2728 válaszadó töltötte ki.

Kutatási kérdéseinek megválaszolásához a teljes minta egy részét vettük igénybe: a vizsgálatba bevont tíz felsőoktatási intézmény hallgatói közül azokat vizsgáltuk, akik a román–magyar határ menti térségben működő felsőoktatási intézmények alapszakán Nagyváradon, Debrecenben vagy Nyíregyházán tanulnak. Az általunk vizsgált öt felsőoktatási intézmény alapszakos hallgatóit magába foglaló almintában szereplő válaszadók döntő többsége a Debreceni Egyetemen tanul (N = 886), a Nagyváradi Egyetemre jár 565 hallgató, a Partiumi Keresztény Egyetemen 400-an tanulnak, 125 válaszadó a Nagyváradi Emanuel Egyetem diákja, 144-en pedig a Nyíregyházi Főiskola hallgatói. Az összesen 2120 alapszakos válaszadó közül 35,5 százalék férfi, 64,5 százalékuk pedig nő.

## A vizsgálat tanulási attitűddel kapcsolatos főbb eredményei

A HERD-kutatásban a tanulással és az akadémiai közösségben való boldogulásra vonatkozó attitűddel kapcsolatosan egy 23 állítást összesítő kérdéssort állítottunk össze. A kérdések kapcsán a válaszadók egy 4 fokozatú skálán jelölték meg véleményüket, ahol az 1-es jelentette az *egyáltalán nem ért egyet,* a 4-es pedig a *teljesen egyetért* kategóriát. A saját attitűd kifejezésén túl arra kértük a válaszadókat, hogy azt is ítéljék meg, hogy véleményük szerint csoporttársaik hogyan vélekednek ezekről a kérdésekről. A kérdésekre adott válaszokból feltételezhetően kirajzolódik a hallgatók attitűdje az egyetemi élet néhány fontos normájával kapcsolatosan, melyekben a válaszadók értékrendje materializálódik.

A kérdésblokkban a következő 23 állítás szerepelt: természetes a kötelező irodalmakat elolvasni, természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett; szakdolgozatot pénzért venni elfogadható; a rendszeres puskázás az egyetemen elfogadható; elfogadható, ha csak a magasabb ösztöndíj miatt tanul az ember; jegyzetet kölcsönadni természetes; elfogadható az órát rendszeresen ellógni; elfogadható, hogy csak az engem érdeklő tárgyakból törekedjek alapos tudásra; más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni elfogadható; fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy; elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át; természetes minden beadandót magunk elkészíteni; elfogadható hazudni, ha nem készülünk el a beadandóval vagy nem készülünk fel vizsgára; kerülni kell azokat az oktatókat, akik szigorúan osztályoznak vagy sokat követelnek; elfogadható teszt vagy vizsga esetén lesni; elfogadható teszt vagy vizsga esetén súgni; elfogadható bibliográfiában kitalált forrásokat, el nem olvasott irodalmat vagy nem

A kutatás további részletei megtekinthetők a projekt weboldalán: http://unideb.mskszmsz.hu/. Az adatbázis felhasználását a kutatás vezetői engedélyezték. A vizsgálat kérdőívét kérésre az érdeklődők rendelkezésére bocsátjuk.

odavonatkozó cikkeket szerepeltetni; elfogadható beadandót készíteni kizárólag jegyzetek alapján; elfogadható szándékosan manipulálni kutatási eredményeket; elfogadható mással megíratni a saját beadandónkat; elfogadható más diák helyett vizsgázni; elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből; ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech.

A fenti változókat, főkomponens-elemzést használva három különálló faktorba tömörítettük, melyeknek a normaszegő, célorientált és normakövető tanulási attitűd neveket adtuk. A faktorok összetétele többszöri kísérletezés eredményeként tisztult le, ehhez néhány változót ki kellett iktatnunk az elemzésből.

**1. táblázat.** A tanulási attitűd faktorai és faktorszkórjai

| **A tanulási attitűd faktorai** | | **Normaszegő tanulási attitűd** | **Célorientált tanulási attitűd** | **Normakövető tanulási attitűd** |
|---|---|---|---|---|
| Elfogadható más diák helyett vizsgázni | | 0,818 | | |
| Elfogadható mással megíratni a saját beadandónkat | | 0,811 | | |
| Elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből | | 0,782 | | |
| Elfogadható szándékosan manipulálni kutatási eredményeket | | 0,761 | | |
| Elfogadható bibliográfiában kitalált forrásokat, el nem olvasott irodalmat vagy nem odavonatkozó cikkeket szerepeltetni | 0,704 | | | |
| Szakdolgozatot pénzért venni elfogadható | 0,684 | | | |
| Elfogadható az, ha a diplomát valaki igazi tanulmányi teljesítmény nélkül veszi át | 0,650 | | | |
| Más szerzők szövegeit, gondolatait hivatkozás nélkül átvenni elfogadható | 0,646 | | | |
| Természetes az ajánlott irodalmakat is elolvasni a kötelezők mellett | | 0,895 | | |
| Természetes a kötelező irodalmakat elolvasni | | 0,872 | | |
| Fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy | | | 0,728 | |
| Ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech | | | 0,710 | |
| Természetes minden beadandót magunk elkészíteni | –0,313 | | 0,597 | |
| Főkomponens-elemzés, varimaxrotálás, KMO = 0,868, magyarázott variancia = 58,64% | | | | |

A normakövető attitűd faktora azokat a kijelentéseket tartalmazza, amelyek az etikus tanulással szembeni viszonyulásra utalnak, míg a normaszegő jelzőt az ezzel ellentétes attitűdök tükrözik. A célorientált attitűd faktora két proaktív tanulási magatartásra utaló változót tartalmaz: a kötelező tanulmányi feladatok teljesítése mellett az ajánlott vagy kiegészítő feladatokat (szakirodalom elolvasása) természetesnek tekintő attitűdöt.

Nemenként megvizsgálva a kérdésekkel szembeni attitűdöt, azt találjuk, hogy mindkét nem képviselői igen hasonló magatartást mutatnak a felsorolt kérdések kapcsán. A férfiak esetében néhány tizedponttal magasabb átlagokat találunk a normaszegő attitűdök elfogadását jelző válaszok esetében, míg a nőknél a normakövető és tanulási kooperációra utaló válaszoknál magasabbak az átlagok. A nők öt kijelentésre jelöltek be 3-as fölötti átlagot: ők leginkább azzal értenek egyet, hogy fontos tanulni akkor is, ha puskázással is megszerezhető a jó jegy; ha kiderül a csalás, az szégyen és nem csak pech; természetes a kötelező irodalmakat elolvasni; természetes minden beadandót magunk elkészíteni és jegyzetet kölcsönadni természetes. Utóbbi három kijelentés a férfiak esetében is a legnépszerűbb. A három legkevésbé népszerű állítás a 23 közül: elfogadható kitépni a lapot könyvtári könyvekből, elfogadható más diák helyett vizsgázni és a szakdolgozatot pénzért venni elfogadható. A férfiak közül néhányan ugyan egyetértenek ezekkel az állításokkal (átlag 1,4–1,52), a nők között viszont alig akadnak olyanok, akik azonosulni tudnak ezekkel a kijelentésekkel (átlag 1,15–1,26).

Országonkénti összehasonlításban sem találunk szignifikáns eltéréseket az átlagpontok között: mindkét ország diákjainál hasonló módon kiemelkedő fontosságú a tanulás értéke, a jegyzetmegosztás, a szakirodalom elolvasása és az, hogy a csalást szégyennek tekintik.

A kérdéssorra adott válaszok átlagát az öt intézményre vonatkozó megoszlásban megvizsgálva azonban szignifikáns eltéréseket találunk egyes tanulói magatartással szembeni attitűd vonatkozásában.

A Nagyváradi Emanuel Egyetem hallgatói körében legnépszerűtlenebbek a normaszegő magatartásra utaló kijelentések, illetve legmagasabb pontszámúak a normakövető vagy célorientált tanulói viselkedésre utaló változók. A legmegengedőbb tanulói attitűdöt a Nagyváradi és a Partiumi Keresztény Egyetem diákjai tanúsítják (szakdolgozatot pénzért venni elfogadható), a puskázást pedig a Nagyváradi Egyetemen, Debrecenben és a Nyíregyházán tanuló hallgatók tekintik inkább természetesnek.

A saját és a többiek tanulási attitűdje közötti kapcsolatot korrelációszámítással megvizsgálva azt találjuk, hogy szignifikáns és erős ($r = 0.600^{**}$) kapcsolat mutatható ki a válaszadók és a hallgatótársakról feltételezett attitűd között. A válaszadók hasonló módon fogják fel a körülöttük lévők magatartását mindhárom tanulási attitűd faktora esetében, ami arra is utalhat, hogy értékrend szempontjából homogén közösségeket alkotnak. A normaszegők esetében a sajáthoz hasonló tanulási attitűd másokról való feltételezése a legerősebb ($r = 0.690^{**}$), de szignifikáns és pozitív kapcsolat áll fenn a másokról alkotott képet illetően a másik két tanulási attitűdre vonatkozóan is, azaz minél inkább látja magát valaki normaszegőnek, annál inkább tekint úgy a társaira, mint akik célorientált vagy normakövető attitűddel rendelkeznek ($r = 0.091^{**}, 0.054^{*}$).

A fentieken túl korrelációszámítással megvizsgáltuk a tanulási attitűd és az értékrend szintén faktorelemzéssel nyert faktorai közötti kapcsolat erősségét is.

**2. táblázat.** A tanulási attitűd és az értékrend faktorai közötti kapcsolat korrelációs együtthatói

| Tanulási attitűdök | Pearson korreláció p/N | Norma-szegő | Célorien-tált | Norma-követő | Privát szféra értékei | Poszt-materiális értékek | Materiális értékek |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Normaszegő | R | | | 0 | | ,051* | ,222** |
| | p | | 1 | 1 | 0 | 0,031 | 0 |
| | N | 1919 | 1919 | 1919 | 1787 | 1787 | 1787 |
| Célorientált | R | 0 | 1 | 0 | 0,003 | ,203** | –0,023 |
| | p | 1 | | 1 | 0,905 | 0 | 0,327 |
| | N | 1919 | 1919 | 1919 | 1787 | 1787 | 1787 |
| Normakövető | R | 0 | 0 | 1 | ,152** | –0,005 | –,091** |
| | p | 1 | 1 | | 0 | 0,841 | 0 |
| | N | 1919 | 1919 | 1919 | 1787 | 1787 | 1787 |

Az elemzés alapján szignifikáns pozitív kapcsolatot találunk a normaszegő tanulási attitűd és a materiális értékek között, és negatív kapcsolatot a privát szféra értékeinek faktora között. A posztmateriális értékekkel való kapcsolat, bár szignifikáns, de gyenge erősségű. Mindez arra utal, hogy minél inkább ért egyet valaki a normaszegő attitűdre utaló változókkal, annál inkább azonosul a materiális és a posztmateriális értékekkel, de annál kevésbé a privát szféra értékeivel. A célorientált tanulási attitűd a posztmateriális értékekkel való azonosulásra utal, a normakövető tanulási attitűd pedig pozitív kapcsolatot mutat a privát szféra értékeivel és negatív kapcsolatot a materiális értékekkel. Azaz minél inkább azonosul valaki a privát szféra értékeivel és minél kevésbé a materiális értékekkel, annál proaktívabb magaviseletet tanúsít tanulmányai során. Továbbá az eredmények elemzése közben megfogalmazódott az a feltevés, hogy a továbbtanulási motivációk nemcsak az értékrenddel, hanem a tanulási attitűddel is összefüggésben állnak, ezért megvizsgáltuk a két változócsoport alapján azonosított faktorok közötti kapcsolatot is.

Azt találjuk, hogy a normaszegő tanulási attitűd a továbbtanulási motívumok közül a mobilitás, a mintakövetés és a korszakváltás faktorával áll pozitív szignifikáns kapcsolatban, az intellektuális továbbtanulási motívumok faktorával pedig negatív kapcsolatban áll. A célorientált tanulási attitűd esetében szignifikáns és negatív kapcsolat áll fenn a kontextuális és a korszakváltás faktorával, a normakövető tanulási attitűd pedig az intellektuális motívumok faktorával mutat szignifikáns pozitív kapcsolatot.

A szakválasztási motívumok közül a mintakövetés, a mobilitás és a korszakváltás áll pozitív kapcsolatban a normaszegő tanulási attitűddel, és negatív kapcsolatban az egyetemi életmód faktorával. A célorientált attitűd a mintakövetéssel és az egyetemi életmód faktorával van pozitív, a mobilitás és a kontextuális tanulási attitűd faktorával pedig negatív kapcsolatban. A normakövetők esetében pozitív kapcsolat az egyetemi életmód faktorával mutatható ki, negatív kapcsolat pedig a mintakövetés és a kontextuális szakválasztási motívumok faktora között áll fenn.

A tanulási attitűd egy másik megközelítését annak a kérdésnek vizsgálata adta, hogy a válaszadó saját megítélése szerint mennyire valószínű tanulmányainak abbahagyása. A válaszokat egy ötfokú skálán lehetett bejelölni, az egyessel jelölt „*egyáltalán nem valószínű*"-től az ötössel jelölt „*nagyon valószínű*" fokozatig. Konkrétan arra kérdeztünk rá, hogy véleménye szerint mennyire valószínű az alábbi helyzetek bekövetkezése: abbahagyja a mostani tanulmányait anélkül, hogy diplomát szerezne; átiratkozik más egyetemre/főiskolára ugyanebben az országban; átiratkozik más egyetemre/főiskolára egy másik országban; legalább egy évet halaszt; szakot vált (anélkül, hogy befejezné a mostanit); néhány tantárgyat nem teljesít; illetve egy félévet nem teljesít. Ezek a kérdések a tanulmányi előmenetel kockázati tényezőit jelölik, és úgy ítéljük, hogy a válaszok összefüggésben állhatnak a motivációs faktorokkal, valamint a tanulási attitűd faktoraival. Az öt felsőoktatási intézményben összesen 694 olyan válaszadó van, aki a felsorolt, tanulmányi előmenetelt veszélyeztető kockázati tényezők esetében a valószínű vagy a nagyon valószínű lehetőséget jelölte meg, azaz fontolgatja az intézményből vagy a szakról való távozást.

**3. táblázat.** A választott szak abbahagyását fontolgató válaszadók száma intézményenként (fő)

| **Mennyire valószínű, hogy mostani tanulmányaid során…** | **DE** | **NÁE** | **PKE** | **NE** | **NYF** | **Összesen** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Néhány tantárgyat nem teljesítesz | 90 | 34 | 45 | 5 | 11 | 185 |
| Legalább egy évet halasztasz | 69 | 8 | 27 | 0 | 13 | 117 |
| Átiratkozol más egyetemre/főiskolára ugyanebben az országban | 40 | 19 | 23 | 3 | 10 | 95 |
| Szakot váltasz (anélkül, hogy befejeznéd a mostanit) | 38 | 10 | 21 | 1 | 6 | 76 |
| Egy félévet nem teljesítesz | 38 | 11 | 21 | 1 | 6 | 77 |
| Abbahagyod a mostani tanulmányaidat anélkül, hogy diplomat szereznél | 35 | 6 | 20 | 2 | 5 | 68 |
| Átiratkozol egyetemre/főiskolára egy másik országban | 33 | 7 | 23 | 5 | 8 | 76 |
| Összesen | 343 | 95 | 180 | 17 | 59 | 694 |

A válaszadók többsége esetében szinte minden intézményben néhány tárgy teljesítésének elmulasztása a rizikótényező, átlagosan a hallgatók mintegy 9%-a jelölte be ezt a válaszlehetőséget: a Debreceni Egyetemen tanulók közül 90-en, a Nagyváradi Állami Egyetemen tanulók közül 34-en, a Partiumi Keresztény Egyetemen tanulók közül 45-en, az Emauel Egyetemről 5-en, a Nyíregyházi Főiskoláról pedig 11-en jelölték meg igen határozottan ezt a válaszlehetőséget. Szintén magas azok száma, akik egy évet vagy félévet halasztanak, az öt felsőoktatási intézményből ez összesen 194 válaszadót jelent, a teljes minta egytizedét. A tanulmányi előmenetel szempontjából azonban nagyobb kockázati tényező a szakváltás, az intézményváltás vagy a tanulmá-

nyok abbahagyása. Utóbbit, a tanulmányok diplomaszerzés nélküli abbahagyását összesen 68 válaszadó tervezi, legtöbben a Partiumi Keresztény Egyetem és a Debreceni Egyetem hallgatói közül.

## Következtetések és kitekintés

A tanulási attitűd vizsgálata alapján szignifikáns pozitív kapcsolatot találunk a normaszegő tanulási attitűd és a materiális értékek között, és negatív kapcsolatot a privát szféra értékeinek faktora között, azaz minél inkább ért egyet valaki a normaszegő attitűdre utaló változókkal, annál inkább azonosul a materiális és a posztmateriális értékekkel és annál kevésbé a privát szféra értékeivel. A célorientált tanulási attitűd a posztmateriális értékekkel való azonosulásra utal, a normakövető tanulási attitűd pedig pozitív kapcsolatot mutat a privát szféra értékeivel és negatív kapcsolatot a materiális értékekkel, azaz minél inkább azonosul valaki a privát szféra értékeivel és minél kevésbé a materiális értékekkel, annál proaktívabb magaviseletet tanúsít tanulmányai során. Továbbá a normaszegő tanulási attitűd a továbbtanulási motívumok közül a mobilitás, a mintakövetés és a korszakváltás faktorával áll pozitív szignifikáns kapcsolatban, az intellektuális továbbtanulási motívumok faktorával pedig negatív kapcsolatban áll. A célorientált tanulási attitűd esetében szignifikáns és negatív kapcsolat áll fenn a kontextuális és a korszakváltás faktorával, a normakövető tanulási attitűd pedig az intellektuális motívumok faktorával mutat szignifikáns pozitív kapcsolatot.

A hallgatók értékpreferenciáit és motívumait vizsgálva azt tapasztaljuk, hogy a jobb megértés céljából hasznos volna megismételni az adatfelvételt, valamint kiterjeszteni azt a felsőoktatási térség további szereplői értékrendjének vizsgálatára is, mivel azt feltételezzük, hogy a felsőoktatási intézmények hatással vannak az egyéni és közösségi értékpreferenciákra. Továbbá sejtjük, hogy a hallgatói közösségek átalakulásának megértése mögött sok válasz rejlik, melyek a rendszerben való eligazodás és a sikeresség számos más dimenziójára is hatással lehetnek. Mindezen kérdések további kutatások kiindulópontjaiként szolgálhatnak.

## Hivatkozott irodalom


- Coleman, J. (1998). Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. & Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták – A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest, Aula.
- Hrubos I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra, 1–2,* 57–62.
- Kozma T. (2004). *Kié az egyetem? A felsőoktatás nevelésszociológiája*. Budapest, Új Mandátum.

- Kozma T. (2006). *Regionális átalakulás és térségi visszhang – A „partiumi" felsőoktatás esete.* In Juhász E. (szerk.): *Régió és oktatás*. Debrecen, Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete.
- Kozma T. & Rébay M. (2004). Határközi kapcsolatok és intézményalapítás: egy összehasonlító egyetemkutatás eredményei. *Debreceni Szemle, 12,* 32–44.
- Ladányi J. (1994). *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio.
- Polónyi I. (2010). Foglalkoztathatóság, túlképzés, Bologna – Avagy baj-e, ha elemző közgazdász vezeti a hatos villamost? *Educatio, 19,* 384–401.
- Pusztai G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezekig – Hallgatói értelmező közösségek a felsőoktatásban*. Budapest, ÚMK.
- Temesi J., Hrubos I. & Berács J. (2012). Magyar felsőoktatás 2012. Stratégiai helyzetértékelés.

Flóra Gábor

# Egyházi felelősségvállalás és felsőoktatási intézményi identitás kisebbségi helyzetben: a Partiumi Keresztény Egyetem esete

**Absztrakt**

A tanulmány azokat a történeti, politikai és társadalmi körülményeket vizsgálja, amelyek az 1989-ben indult rendszerváltás éveiben a romániai magyar történelmi egyházak felsőoktatási felelősségvállalása eredményeként a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) megszületéséhez vezettek. Az egyetemalapítás főbb állomásainak számbavételét követően körvonalazzuk a PKE által képviselt sajátos kisebbségi egyetemi modell sajátosságait, az egyetemi identitás és küldetés dimenzióit, majd pedig arra próbálunk rávilágítani, hogy ebből a modellből milyen funkciók következnek. Az elemzés során kitérünk az anyanyelvi, nemzeti és keresztény identitást, a partiumi regionális, valamint a magyar felsőoktatási kapcsolatok erősítését szolgáló funkciókra. Azt is igyekszünk feltárni, hogy milyen igényeknek, elvárásoknak felelnek meg a PKE intézményi küldetésnyilatkozatában megfogalmazott elvek, és milyen konkrét válaszokat ad ezekre az egyetem.

## Bevezetés

„A vegyes lakosságú határ menti régióknak sajátos felsőoktatási-kulturális igényei vannak, amelyek eltérnek a homogén lakosságú térségekétől, így ezeken a területeken sajátos felsőoktatási intézményi modellek alakultak ki. Ezek a felsőoktatási intézmények eltérnek az egynyelvű, egykultúrájú egyetemektől, és fejlesztésük, működtetésük, valamint beillesztésük az adott oktatási rendszerbe különleges szaktudást és munkát igényel" (Kozma et al. 2003). A kisebbségi egyetemek által felvállalt feladatok között kiemelkedő, központi jelentőséggel bír a nemzeti/vallási kisebbségi közösség és identitás szolgálata, ami sajátos arculatot eredményez, és egyben minőségi-identitásbeli többletet is nyújt ezeknek a felsőoktatási intézményeknek.

Az anyanyelvű oktatás a nemzeti identitás megőrzésének legfontosabb eszköze, a magyar egyetem ennek jelképértékű kulcsintézménye (Szűcs 2003) és érvényesülési tere. Létfontosságú *szimbolikus* identitásőrző funkcióik mellett az erdélyi és a partiumi kisebbségi magyar történelmi egyházak 1989 után nagyon jelentős *instrumentális*

funkciókat töltöttek és töltenek be (Szilágyi et al. 2003: 44).Egyetemalapító és fenntartó felelősségvállalásukkal szélesebbé és elérhetőbbé teszik a határon túli magyar hallgatók számára az anyanyelvű felsőoktatási kínálatot, elősegítve ezáltal, hogy fiataljaink ne kényszerüljenek az anyanyelvi kultúrában való megmaradás érdekében tanulási célú migrációra, amely sok esetben a hosszú távra tervezett, vagy a körülmények alakulása nyomán bekövetkező elvándorlás első lépése.

A romániai magyarság számára az anyanyelven történő oktatás és ezen belül a magyar tannyelvű egyetem kiemelt fontosságú kérdések (Vincze 1997). Az 1989-es rendszerváltás után keletkezett politikai légkörben a magyar nyelvű oktatás ügye újra előtérbe került, elsősorban a magyar tannyelvű iskolák visszaállításának és az önálló magyar egyetem létrehozásának, pontosabban a Bolyai Tudományegyetem visszaállításának kapcsán. A rendszerváltozás utáni évtizedben ugyan folyamatos volt a politikai és társadalmi törekvés az önálló magyar felsőoktatási és tudományos-kutatói intézményhálózat megteremtésére, valamint helyreállítására, de ez, a román politikai elit elutasító viszonyulása miatt, nem valósulhatott meg önálló magyar állami egyetem keretében. Az ily módon kialakult hiányt igyekszik pótolni az anyaország kormányának támogatásával a magyar történelmi egyházak által 2000-ben kezdeményezett és alapított romániai magyar magánegyetemi hálózat, amelynek a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem mellett szerves alkotórésze a Nagyváradon működő Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) is (Belényi et al. 2011: 149).

Tanulmányunkban először azokat a történeti, politikai és társadalmi mozgatórugókat keressük, amelyek az egyetem születéséhez vezettek. Ezután az elődintézmény Sulyok István Református Főiskola (SIRF) és a PKE történetéhez kötődő folyamatokat vizsgáljuk, majd pedig azt, hogy ebből a modellből milyen sajátos funkciók következnek, ezek hogyan strukturálódnak. Azt is igyekszünk feltárni, hogy milyen igényeknek, elvárásoknak felelnek meg a PKE intézményi küldetésnyilatkozatában megfogalmazott elvek, és milyen konkrét válaszokat ad ezekre az egyetem.

## Az egyetemépítés mérföldkövei

A Partiumi Keresztény Egyetem a Sulyok István Református Főiskola szellemi és anyagi erőforrásaiból jött létre, ezért, amikor az intézmény történetéről beszélünk, szükséges kitérnünk az egyetemet megelőző szervezeti forma történetére is. Az intézmény alapító okiratának a Királyhágómelléki Református Egyházkerület Igazgatótanácsának 1990. május 19-én kelt 39/1990 számú határozata tekinthető, mely kimondja a főiskola megalakulását és ideiglenes vezetőtanácsának megszerveződését. A főiskola névadója Sulyok István, az 1921-ben létrejött Királyhágómelléki Egyházkerület első püspöke, így az új intézmény nevében is tükrözte hagyományőrző és identitásépítő küldetését (Tolnay 2005: 21).

A főiskolán előbb egy levelező (vallástanári), majd hamarosan három kettős szakosodást nyújtó nappali képzés (református vallástanár – szociális munkás, református

vallástanár – német nyelv és irodalom, református vallástanár – jogtudomány) indult, kihasználva az akkori jogi keretet, amely a vallásfelekezeteknek lehetővé tette belső egyházi szakemberképzési igényeiknek megfelelő képzési irányok létrehozását. A főiskola röviddel a megalakulás után állami engedélyekért folyamodott, amelynek nyomán sikerült elérni, hogy a kolozsvári Protestáns Teológiai Intézet kihelyezett karaként működjön, kiegészítve ezzel a Kolozsváron szervezett lelkészképzést az oktatási, szociális és jogászi feladatok ellátására alkalmas szakemberek (ötéves) képzésével (Tolnay 2002: 373).

A Sulyok István Református Főiskola az intézményalapítás első éveinek sanyarú körülményei között elsősorban oktatási-szakemberképzési feladatainak ellátására koncentrált. „Indulásunkkor nem létezett semmiféle anyagi bázisunk és hátterünk, se humánerőforrásunk, de még törvényes jogszabály sem, miszerint magyar nyelvű felsőoktatás-képzést indíthassunk" (Kovács 2002: 13). Az intézmény alig rendelkezett az egyetemi követelményeknek megfelelő nagyváradi lakóhelyű tanári karral, a minősített oktatók nagy része más egyetemi központokból ingázott. Az oktatói kar biztosításában kulcsszerepe volt a Debreceni Egyetem által nyújtott testvéri segítségnek.

Az akkreditációt előíró kormányrendelet (1993) életbelépése nyomán a főiskola a már elindított páros képzési programok számára működési engedélyeket kért a román államtól, amely a vallástanár – szociális munkás és vallástanár – német nyelv és irodalom szakokat némi huzavona után el is fogadta, a jogászképzés elismerését viszont kategorikusan megtagadta. Mi több, az akkori tanügyminiszter az intézmény vezetőivel folytatott tárgyalásai során a másik két szak elfogadását is a jogi képzés azonnali megszüntetésének feltételéhez kötötte (Mester 2002: 15). A vonatkozó törvényes rendelkezések ugyanis Romániában kizárólag román nyelvű jogi egyetemi képzést tettek volna lehetővé.

Egy hasonló célzatú rendelet nyomán, amely a pedagógiai egyetemi szakok működtetését állami monopóliummá nyilvánította, ugyanerre a sorsra jutott a Sulyok István Református Főiskola által 1997-ben elindított magyar nyelvű egyetemi szintű tanítóképzés is. Az óvó- és tanítóképzés újraindítása, állami elismertetése a jogi keret fokozatos kedvező irányú változása nyomán majd csak egy teljes évtized elteltével, 2012-ben valósulhatott meg. Szintén ettől az évtől kezdhette meg működését a PKE saját állami akkreditációval rendelkező Tanárképző Intézete is.

Védekezésként az intézményalapítók az „előremenekülést" választották, következő lépésük az önálló, teológiával nem párosított, de az egyházon belüli funkciókhoz kapcsolódó egyetemi szakképzések (egyházi menedzsment, egyházzene) bevezetése volt. Az említett összekapcsolásra azért volt akkor szükség, mivel a világi szakok beindítását a román állami hatóságok felé hivatalosan az egyházon belüli feladatok ellátására felkészült világi szakemberek hiányával indokolták. Valójában azonban a főiskola céljai nem korlátozódtak az egyház saját szakember-utánpótlásának nevelésére, a teljes magyar szellemi elit nevelését, erősítését tartották szem előtt. A hallgatók felekezeti összetétele (amely nagy vonalakban visszatükrözte a magyar lakosság egészének felekezeti számarányait) az ökumenikus nyitottság érvényesítésén keresztül szintén a nemzeti célok elsőbbségét fejezte ki az intézmény küldetési célrendszerén belül.

A magyar közösség belső kommunikációjában egyébként köztudott volt az a kifelé sem titkolt szándék, hogy a főiskolát távlatilag magyar tannyelvű egyetemmé szeretnék fejleszteni (Tolnay 2002: 373).

1998-ban az anyaországban hivatalba lépő kormány egyértelműen kinyilvánította, hogy kész minden szempontból támogatni az erdélyi és partiumi magyar egyetemépítést, beleértve a szükséges infrastruktúra kialakítását és az egyetemfenntartás finanszírozását is. Ugyanakkor az 1999. július 1-jén megjelent romániai tanügyi törvény világossá tette: az önálló állami magyar egyetem létrehozására belátható időn belül nem lesz mód (Tolnay 2002: 377), így az 1990-ben a Királyhágómelléki Református Egyházkerület által alapított Sulyok István Református Főiskola alapítványi egyetemként működött tovább.

1999. szeptember 20-án a Bihar Megyei Törvényszék 118/1999 számú jogerős végzésében jogi személlyé nyilvánította a Pro Universitate Partium Alapítványt. 1999. október elején az alapító tagok közgyűlése kimondta a Partiumi Keresztény Egyetem megalakulását (Szűcs, 2002: 379). A Pro Universitate Partium Alapítvány szorosan együttműködött-együttműködik a Sapientia Alapítvánnyal, valamint a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemmel a közös erdélyi–partiumi magyar nyelvű egyetemi rendszer kiépítésében, amely a Magyar Köztársaság Kormányának támogató politikai döntése nyomán jött létre.

Az egyetem megalakulása, ideiglenes működésének megszerzése és a magyar állam támogatásának köszönhető stabil finanszírozási keretek kialakulása kedvező feltételeket biztosított az intézményi konszolidációhoz, és felgyorsította az akkreditációs folyamatot. A világi szakokat a főiskolai korszakban – a már ismertetett körülmények miatt – többnyire vallástanári szakokkal párosították, de a jogi keret változásával megnyílt a lehetőség arra, hogy önállóan induljanak, s ez 2000-től fokozatosan meg is valósult. Kialakultak a saját tanszéki munkaközösségek, kutatócsoportok, létrejöhettek a partnerségi együttműködések, intézményi keretek, elsősorban anyaországi egyetemekkel. Az elsődleges partner – már csak a földrajzi közelség okán is – továbbra is a Debreceni Egyetem maradt, amely – elsősorban a 2007-ben alapított Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központján keresztül – kiváló lehetőséget biztosított az intézmény számára a Kárpát-medence magyar egyetemi intézményhálózatába történő bekapcsolódáshoz.

Az intézményfejlődés töretlen kibontakozásában komoly akadálynak bizonyultak azonban az egyetem önálló nemzeti kisebbségi jellegének elismerése elé támasztott, a beolvasztó célzatú nemzetállami mentalitás 1989 utáni tovább élésének hatásaiból fakadó politikai akadályok.[1] Elsősorban az államnemzeti koncepcióban gyökerező politikai ellenállással magyarázható, hogy bár az első három szakirány (vallástanári,

[1] Az egyetemi akkreditáció nyilvánvaló kisebbségi vonatkozásainak politikai-ideológiai töltetét az is fokozta, hogy az akkreditációt kérő egyetem alapítója a magyar nemzeti közösség legismertebb és legnagyobb erkölcsi-politikai tőkével rendelkező, de ugyanakkor a román elit és közvélemény felé a nemzetiségi jogok melletti radikális kiállása miatt leginkább exponált, támadásoknak kitett kiemelkedő vezető személyisége. Tőkés László európai parlamenti képviselő, az EP alelnöke (2010–2012) a Királyhágómelléki Református Egyházkerület püspöke (1990–2009), a PKE alapító elnöke a kezdetektől mindmáig kulcsszereplője az egyetemépítés folyamatának.

szociális munka, német nyelv és irodalom) akkreditációjára vonatkozó javaslatot már 2004-ben sikerült megszerezni, az intézményi akkreditáció négy évig megrekedt a román parlament oktatási szakbizottságaiban. A folyamatot lassította az is, hogy Románia felsőoktatása éppen abban az időben állt át a „bolognai" rendszerre, ami lényegében szintén a kisebbségi (helyi, alapítványi, egyházi, nemzetiségi stb.) igények és az ebből fakadó sajátos intézményi identitások elismerésének hátráltatása irányában hatott. A bolognai folyamatra hivatkozva ugyanis lehetett olyan akkreditációs követelményeket támasztani, amelyek kimondva-kimondatlanul az „európai felsőoktatási térséghez" való csatlakozás jegyében és nevében a felsőoktatás többszektorúságát, az identitásőrző funkcióból adódó nyelvi-kulturális és vallási sajátosságok legitimitását kérdőjelezték meg (Kozma 2008: 284).

Végül a sikeres szakmai építkezés és a diplomácia eszközeivel is vívott politikai-jogvédelmi küzdelem eredményesnek bizonyult, és a Román Parlament Felsőházának 2007. októberi határozatát megerősítve, 2008. szeptember 30-án a képviselőház is törvényben mondta ki az egyetem létrehozását. Ezáltal létrejött – közel fél évszázados megszakítás után – a Romániában élő magyarság *első, államilag elismert, önálló magyar felsőoktatási intézménye,* a Partiumi Keresztény Egyetem.

A törvény általi elismerés nyomán biztosítani lehetett annak feltételeit, hogy a Partiumi Keresztény Egyetem megfelelhessen a korszerű európai oktatás elvárásainak, bekapcsolódhasson a különböző nemzetközi tudományos és oktatási programokba, a hallgatók és oktatók európai mobilitási rendszerébe, lényegében, hogy minőségi oktatást kínáló, versenyképes, a nemzetközi elvárásoknak megfelelő felsőoktatási intézménnyé válhasson. Az egyetem humánerőforrásainak helyzete fokozatosan jó irányban változott. Felerősödtek a tudományos kutatási aspirációk, részben külső (akkreditációs követelményekből fakadó) hatásra, részben belső öntörvényű fejlődés eredményeként. E fejlődés legfontosabb jelei és hozadékai a saját nevelésű minősített oktatók számának növekedése, a mesterképzés kialakítása, a kutatás és minőségbiztosítás intézményesülése (Belényi et al. 2011: 159).

Az egyetem jelenleg a 13 alapképzés mellett nyolc akkreditált magiszteri képzési szakiránnyal is rendelkezik, s ezzel a továbblépés lehetőségei is megnyíltak az intézmény előtt. A következő, jelenleg a megvalósulás folyamatában levő lépés – anyaországi intézményi partnerségben – a PKE interdiszciplináris doktori iskolájának megalapítása. E célkitűzéssel szorosan összefügg a megfelelő számú tudományos és didaktikai fokozattal rendelkező oktatói kar kialakítása, ami egy fiatal kisebbségi intézmény esetében véglegesen csak a pályájukat itt megkezdett új oktatói nemzedékek tagjainak „beérésével" oldódik meg.

Az intézmény teljes jogú egyetemi státusának elismerése megadta a PKE számára az államvizsgáztatási és diplomakiadási jogot, s ezzel megnőtt az egyetem lehetősége saját kisebbségi küldetésének és céljainak felvállalására és megvalósítására is. Az akkreditáció a romániai felsőoktatás teljes jogú tagjává tette az intézményt, amely a belföldi és külföldi kapcsolatépítést, a román állami és nemzetközi pályázatokon való részvétel lehetőségének biztosításával pedig az intézmény további fejlődését segíti.

## Az egyetemi identitás dimenziói

A Sulyok István Református Főiskola (1990–2000) felekezeti kötődésű, de következetesen ökumenikus nyitottságot érvényesítő, az egyház világi szakemberek iránti igényét kielégíteni hivatott felsőoktatási intézmény volt, amely ugyanakkor a gyakorlatban az egész magyar nemzeti közösség szakemberképzési igényét és esélyegyenlőségét szolgálta. A főiskola intézményi utódja, a Partiumi Keresztény Egyetem, a magyar történelmi egyházak felsőoktatási szerepvállalásának kiteljesedéseként keresztény értékrendre épülő, közösségi jellegű, magyar oktatási nyelvű, regionális egyetemként határozza meg magát.

A Küldetésnyilatkozatában foglalt elvek szerint az egyetem „a következő elvek és szempontok megvalósítására törekszik: a keresztényi és egyetemes emberi értékek érvényesítése; nemzeti közösségünk identitásának megőrzése és fejlesztése; a Partium regionális igényeit kielégítő szakemberképzés és továbbképzés biztosítása; versenyképes, minőségi oktatás és kutatás biztosítása; az egyetem átlátható, következetes működtetése, a szakmaiság és akadémiai szellem értékeinek érvényesítése; széles körű intézményi kapcsolatok kiépítése, az egyetemi autonómia törvény által biztosított gyakorlata" (PKE Küldetésnyilatkozata, 2011).

A Küldetésnyilatkozat és az egyetem mindennapi oktatási-nevelési gyakorlata alapján a PKE esetében az identitásőrző funkció gyakorlati érvényesülésének fő dimenzióiként a következőket emelhetjük ki: 1. anyanyelvű oktatási tér és lehetőség biztosítása; 2. felsőoktatási esélyegyenlőség a magyar közösség tagjai számára, a hátrányos etnikai/szociális hátterű hallgatók támogatása és felzárkóztatása; 3. az autonóm nemzeti közösségi egyetemi élet intézményes kereteinek biztosítása; 4. a keresztény értékrend érvényesítése az egyetemi életben és ennek révén a vallási-egyházi értékek által meghatározott közösségi nevelési tér kialakítása; 5. a regionális identitás és kötődés erősítése; 6. összmagyar identitás ápolása, bekapcsolódás az egységes Kárpát-medencei magyar oktatási tér kialakításába.

Az alábbiakban az említett funkciók főbb jellemzőire és gyakorlási módjára, hozadékaira térünk ki röviden.

## Anyanyelvű tanulás, nemzeti identitás és esélyegyenlőség

A nemzeti identitást szolgáló funkciók közül mindenekelőtt az anyanyelven folyó felsőoktatási lehetőség biztosításának fontosságát kell kiemelnünk. Ebben a vonatkozásban demográfiai szempontból a régió etnikai megoszlása is lényeges támpontokat nyújt az elemző számára. A 2002-es népszámlálási adatok szerint Bihar megye lakosságának több mint negyede (25,91%) magyar nemzetiségűnek vallja magát. Ez az arány számbelileg jelentős, ugyanakkor egyértelmű kisebbségi helyzetre utal. Nem feledkezhetünk meg azonban arról, hogy a magyar közösség jelentős létszámú és szülőföldjén erős kulturális-történelmi gyökerekkel rendelkezik ahhoz, hogy anyanyelvű

oktatási intézményeket tartson fenn. Másrészt pedig a magyar nyelvű tanulás az egységesülő Európában, ezen belül a magyar–román határ–menti régióban egyre inkább előnyként is jelentkezik a hallgatók számára a későbbi érdekérvényesítési lehetőségek vonatkozásában.

A Bihar megyei végzős középiskolás diákok körében végzett felmérésünk során (Flóra et al. 2010: 163) a diákok 51%-a nyilatkozta azt, hogy magyar nyelven folytatná tanulmányait, 21,5% magyarul és románul, 10,5%-a csak románul. Anyanyelvén a magyar diákok 55 százaléka tanulna tovább. Egynegyedük úgy értékeli, hogy az otthoni érvényesüléshez elengedhetetlen az adott szakmák román szakkifejezéseinek ismerete, ám a román nyelvet olyan formában szeretnék elsajátítani, hogy az anyanyelvüket ne adják fel. A megkérdezettek 72,5%-a emelte ki tehát fontosság szempontjából az anyanyelven folyó képzés lehetőségét. Ezek az adatok megerősítik azt, hogy az anyanyelvű oktatás iránti igény továbbra is jelentős, a romániai magyar felsőoktatási rendszer konszolidációjára, fejlesztésére irányuló törekvések erős közösségi legitimációval rendelkeznek.

A PKE fejlődési perspektívái tekintetében mindez feltétlenül biztató. Figyelemre méltó ugyanakkor az is, hogy számottevő azoknak a tanulóknak az aránya, akik egyszerre akarnak magyar és román nyelvű tanulmányokat folytatni. Ennek hátterében minden bizonnyal az a mindinkább elterjedő vélekedés áll, hogy a román szaknyelv alapos ismerete, elsajátítása révén könnyebb lesz majd a munkaerőpiacon való elhelyezkedés. Ezt az igényt a Partiumi Keresztény Egyetemnek is hatékonyan be kell építenie képzési kínálatába, anélkül azonban, hogy ezzel bármilyen módon is csorbulna az anyanyelvi oktatási lehetőség, hiszen ez adja meg alapvetően az intézmény legitimitását a partiumi és erdélyi magyar közösség körében.

Az egyetemnek annál is inkább magas minőségi mércét kell kitűznie és megvalósítania, mivel olyan körülmények között kerül egyre élesebb versenyhelyzetbe, amikor a köztudatban (és a tanulók döntésére hatást gyakorló szülők, pedagógusok tudatában) az állami egyetemek státusa a magánegyetemekhez viszonyítva nagyobb bizalmat ébreszt a diplomák és munkaerőpiaci értéke, tekintélye iránt. Az intézmények állami jellege – a nem állami felsőoktatási intézményekhez viszonyítva – még mindig egyfajta többlet-stabilitástudatot, biztonságtudatot sugall, kölcsönöz a képzés jogi státusa s részben az oktatás várható minősége tekintetében is.

Ezt támasztják alá a már említett felmérés eredményei is, miszerint a megkérdezett diákok 48,4%-a állami egyetemen tanulna, 10,1%-a egyházi jellegű vagy magánegyetemre szeretne járni, 16,6%-a számára nem fontos az egyetem állami vagy magánjellege, 25%-a pedig még nem döntött. A megkérdezett diákok 81,31%-a állami egyetemet választana első opcióként, 18,69% pedig magánegyetemet (Flóra et al. 2010: 162).

## Keresztény identitás és egyházi kötődés

A Partiumi Keresztény Egyetem a Királyhágómelléki Református Egyházkerület által alapított és ahhoz szorosan kötődő, ökumenikus szellemiségű Sulyok István Református Főiskolából nőtt ki, a magyar történelmi egyházak és a magyar kormány közös egyetemalapító felelősségvállalásának köszönhetően, s e tény meghatározó jelentőségű volt és marad intézményi identitásának alakulásában. E történelmi szerepvállalásból természetszerűleg következik az alapító egyházaknak igénye olyan egyetemi közösség kialakítására, „melyben a keresztényi szeretet, igazságosság, következetesség, szolidaritás, erkölcsös magatartás értékrendszere érvényesül és kisugárzik" (PKE Küldetésnyilatkozata, 2011).

Az egyetem keresztény szellemiségének érvényesítésére irányuló alapítói törekvések olyan reális közösségi igényt fejeznek ki, amely a kisebbségi léthelyzettel is összefüggő értékorientációs sajátosságokból fakad. A rendszerváltást követő évtizedekben végzett szociológiai kutatások is alátámasztják, hogy a térség magyar lakosságának értékvilágában jelentős mértékben tovább él a szülőhely iránti tradicionális kötődés, az egyház mint tradicionális intézmény iránti ragaszkodásban is kifejeződik. „A vallásosság megélésével összefonódó értéktudati dimenziók közül kiemelkedő a helyi közösséghez való kötődés, valamint az etnikai-nemzeti hovatartozás tudata. Mindezek együttesen alkotják, alakítják ki az otthonosságnak, a szülőföldhöz való kötődésnek azt a hagyományos formáját, amely továbbra is erőteljesen hat a tanulmányozott partiumi régióban" (Szilágyi & Flóra 2003). Az alapító magyar történelmi egyházak egyetemépítő küldetésének következetes felvállalása az 1989-es rendszerváltást követően lényegében ennek az erőteljesen megnyilvánuló szellemi-lelki szükségletnek, közösségi legitimitásnak a felismerését és elismerését jelenti.

Az egyetem keresztény identitása a szimbólumok szintjén is többféle módon kifejezésre jut, többek között az egyetemi tér sajátos földrajzi elhelyezkedése révén is. Méltán nevezhetnénk templomokkal körülvett iskolának is, amely keresztény, ahogy a neve is és közege is, amelyben él. A Partiumi Keresztyén Egyetem vonzáskörzetében több hozzá szervesen nem kapcsolódó, azonban környezetét és így az egyetem külső arculatát mégis szervesen meghatározó templom van. Az egyetem közvetlen közelségében egy református templom található, amely az egyetem egyházi alapítása miatt már szervesen is hozzátartozik az egyetem világához (Takács 2008: 329).

A keresztény értékrend érvényesülése az egyetem mindennapjaiban fontos minőségi és identitásbeli többletet biztosít, ugyanakkor tudatos, célirányos közösségépítést igényel. Az oktatás minőségére kétségtelenül jótékony hatással van a kisközösségi tér, a személyes tanár-diák kapcsolat lehetősége. Lényeges azonban, hogy erről a potenciális eljövendő hallgatók is tudomást szerezzenek.

## Regionalitás, határmentiség és összmagyar identitás

A *partiumi* elnevezés az egyetem nevében arra a politikai-kulturális térségi egységre utal, amely ma, a történelmi körülmények alakulása folytán, több állam határának mentén fekszik. A Partium fogalma azt az alföldi területet jelöli, amely a történelmi Erdély és Magyarország között található. A jelenlegi Románia területén nagyjából Arad, Bihar, Szatmár, Szilágy és Máramaros megyéket foglalja magába. A megnevezés azonban a román köztudatból csaknem teljesen hiányzik, bizonyos nacionalista körökben pedig éppenséggel értetlenséget kelt. A névválasztás történeti utalása („Partium") támadási ponttá vált már az engedélyeztetési folyamat során, de az intézmény parlamenti akkreditációs vitájában is. A román szóhasználat nem ismeri el e terület megnevezésére a középkori történelemből származó kifejezést, hanem északnyugati térségnek nevezi (Hausmann & Szolár 2008).

A partiumi identitás alakulása a magyar köztudatban sem alakult problémamentesen, nem is tudott kialakulni oly mértékben, mint ahogy Székelyföldön, hiszen Tőkés László helytálló észrevétele szerint, ma „talán Partiumról sem beszélnénk, ha nem Romániához kerül ez a terület". Annál inkább figyelemre méltó, milyen szerepet játszott e történelmi tájegységhez való tartozás tudatának újragyökerezésében maga az egyetemalapítás ténye, illetve az egyetem elnevezése. „A rendszerváltás után a Partiumi Keresztény Egyetem megalapításával indult el a Partium reneszánsza, azóta kiadvány, több alapítvány és rendezvény foglalta nevébe a Partium elnevezését" (EMNT 2015).

A Sulyok István Református Főiskola kezdettől szorosan kötődött az alapító egyházhoz, és leginkább az egyházi kapcsolatrendszereken keresztül vált részévé a szűkebb és tágabb régió szellemi életének. Azon túl, hogy mint oktatási intézmény helyet adott a különböző tudományos rendezvényeknek, amolyan nyitott campusként és a helyi nemzeti közösség életében kulturális központként működött, amely felkarolt és működtetni segített több, a helyi kultúrának a szervezésével foglalkozó szervezetet. Így válhatott az intézmény művészeti, irodalmi, történelmi, zenei és irodalmi események színhelyévé (Belényi et al. 2011: 172).

Az egyházi kötődés és kapcsolati hálók a továbbiakban is fontosak maradtak, de a PKE fokozatosan nyitott a város, a régió, a Kárpát-medence és Európa felé. Az akkreditáció megszerzését követően ez a folyamat felgyorsult. Évről évre gyarapodott a szerződéses partnerségek, uniós projektek, eurorégiós együttműködések, a nemzetközi programokba bekapcsolódó hallgatók és oktatók száma. A felsőoktatási intézményi regionális együttműködésekben az elmúlt két évtizedben a legfontosabb partner a Debreceni Egyetem volt, de emellett számos más anyaországi, Kárpát-medencei és európai egyetemekkel is jó együttműködések alakultak ki.

A hosszú távú regionális, határon átívelő kapcsolatok megalapozásának igénye, valamint a Kárpát-medencei magyar egységben való gondolkodás határozta meg a határ menti együttműködések keretében megvalósult kutatási-fejlesztési projektek alapcélkitűzéseit is. Ezek sorában külön figyelmet érdemel az Európai Unió Regionális Fejlesztési Alapjából 2007–2013 között támogatott Magyarország–Románia Határon

Átnyúló Együttműködési Program, amelynek során a PKE tizennégy európai uniós pályázatra kapott támogatást, összesen hozzávetőleg hárommillió euró értékben. A továbbiakban mintegy jelzésszerűen néhány példát emelnénk ki a megvalósult sikeres partnerségek sorából:

A gödöllői Szent István Egyetem Szarvasi Pedagógia Karával létrejött kapcsolat jelentős hozadéka volt az a 2009–2010-ben megvalósított európai uniós projekt, amely a Románia és Magyarország határ menti térségében tevékenykedő magyar és román pedagógusok kompetenciáinak fejlesztését, az eltérő kulturális kontextusban tevékenykedő gyakorló tanítók, tanárok közötti kommunikáció segítését, az együttműködések serkentését célozta. Gyakorlati célkitűzéseivel összefüggésben a projekt kutatási jelleggel is rendelkezett, magában foglalta a romániai Bihar és a magyarországi Békés megye pedagógusainak nevelésszociológiai felmérését.

Szintén hosszú távú határon átívelő kapcsolati hálózatok kialakítását elősegítő hatást gyakorolt a Debreceni Hittudományi Egyetemmel közösen 2010–2011-ben létrehozott pályázati együttműködés, amely a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó személyek munkaerő-piaci integrációjának elősegítését tűzte ki céljául a szakképzési és felnőttoktatási programok fejlesztése révén a határ menti régióban. A projekt tevékenységei a Bihar–Hajdú-Bihar Eurorégió képzési kínálatának és a kapcsolódó munkaerőpiaci viszonyrendszerének megismerését, a felnőttoktatási és képzési programok tartalmi és módszertani megújítását, a határ menti felnőttoktatás szakmai hátterének megerősítését segítették elő.

Végül, de nem utolsósorban, meg kell említenünk azt a két felsőoktatási kutatási partnerséget is, amelybe a PKE és a Debreceni Egyetem mellett a román nyelvű Nagyváradi Állami Egyetem is bekapcsolódott. Az *Európai, nemzeti és regionális identitás – elmélet és gyakorlat* (ENRI) a Partiumi Keresztény Egyetem, a Debreceni Egyetem és a Nagyváradi Állami Egyetem közös kutatási programja volt, amelyre 2009 novembere és 2011 áprilisa között került sor. A három egyetem öt kutatócsoportja a kortárs filozófia és szociológia módszereinek interdiszciplináris ötvözésével vizsgálta a különböző típusú identitások kölcsönhatásának problémáját. A *Felsőoktatás és társadalmi kohézió – közös kutatás és fejlesztés a határ menti régióban (HERD)* elnevezésű projekt (2010–2012) a már említett három intézmény részvételével a régió felsőoktatásban bekövetkezett változásokra és kihívásokra adott helyi és regionális megoldások összehasonlítására és elemzésére vállalkozott. E két projekt – konkrét szakmai hozadékaik mellett – jelentős előrelépést hozott a PKE regionális szerepvállalása tekintetében is, hiszen a háromoldalú partneri együttműködések kialakításában és megvalósításában kiemelkedő módon érvényesülhetett az intézmény mint a Romániában működő első önálló magyar nyelvű egyetem kultúrák, nyelvek és országok közötti közvetítő szerepe.

A regionalitás a hallgatói merítésben is érzékelhető, azáltal, hogy a térség népessége számára kínál helyben maradási és tanulási lehetőséget. A Partiumi Keresztény Egyetem hallgatóinak többsége helyi és térségi középiskolákból jelentkezik, és az egyetem elvégzése után a régióban is marad (Flóra 2013). Kutatási adataink (Flóra et al. 2010: 61–162) szerint a jelenlegi gazdasági-társadalmi helyzet, valamint a lakó-

helyhez közeli egyetemi kínálat nagymértékű növekedése egyaránt abba az irányba mutat, hogy nő a tanulók lakóhelyén vagy ahhoz közel működő felsőoktatási intézmények vonzereje. A Bihar megyei középiskolás válaszadók 42%-a lakóhelyéhez közeli, nagyváradi egyetemet választana (24,3% a Nagyváradi Állami Egyetemet, 17,7% a Partiumi Keresztény Egyetemet, az előbbit preferálók magas aránya részben a PKE által nyújtottnál sokkal szélesebb pászmát átfogó képzési kínálatának következménye). A középiskolások 26%-a fontos szempontnak tartja a lakóhelyhez való közelséget az egyetemválasztásban. Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy a megkérdezettek közel fele (49,6%) kizárólag belföldön folytatná tanulmányait, belföldön és külföldön is tanulna 16,6%, kizárólag külföldön 6,3%.

## Zárógondolatok

A határmenti övezetben némileg meglepőnek is tekinthető a hazai egyetemek preferálása, ami vélhetően a munkaerőpiaci meggondolások, a hazai viszonyrendszerben való gyökerezettség, az itthoni elhelyezkedési távlatok realista mérlegelésének eredménye. A magyar nyelvű tanulás lehetősége, a lakóhelyi közelséggel párosítva többletvonzerőt jelent a PKE számára. A 2008-ban megszerzett végleges akkreditáció 2014-ben újabb öt évre hivatalos megerősítést nyert, ami várhatóan tovább erősíti majd a felsőoktatási tanintézmény iránti bizalmat.

A továbbiakban erre a bizalomra, az eddigi eredményekre építve lehet és kell az egyetemépítés újabb szakaszába lépni, amely most már a teljes értékű egyetemi státusszal járó lehetőségek, felelősségvállalás és minőségi színvonal feltételei között biztosíthatja a PKE sajátos kisebbségi jellegéből fakadó küldetés betöltését. A tervezett folyamat lényeges alkotóelemei a határon átívelő együttműködési programok folytatása, továbbfejlesztése az új, 2014–2020-as pályázati ciklusban; a doktori képzés beindítása; az eddiginél jobb beépülés az európai egyetemi kapcsolathálókba, kutatási és csereprogramok megvalósításába; és mindenekelőtt hatékony részvétel a jelenlegi anyaországi kormányzati erőfeszítések eredményeként is körvonalazódó Kárpát-medencei egységes oktatási-pedagógusképzési tér kialakításában.

A PKE anyanyelvű felsőoktatási lehetőséget biztosít elsősorban a partiumi fiatalok számára, lakóhelyükhöz közel, viszonylag alacsony költségek mellett, otthonos, keresztény szellemiségű támogató/felzárkóztató közösségi nevelési környezetben. Mindezekkel együtt a képzési kínálat tudományos színvonalára és munkaerő-piaci orientáltságára az eddigieknél is nagyobb figyelmet kell fordítani. Végeredményben a nemzeti-vallási közösségünkben és közösségünknek megtartott végzett hallgatók sikeres életútja erősíti meg az egyetem szolgálatának létjogosultságát, mi több, nélkülözhetetlenségét.

## Hivatkozott irodalom


- Belényi E., Flóra G., Hausmann A. & Szolár É. (2011). Önazonosság és megújulás – Az intézményépítés két évtizede a Partiumi Keresztény Egyetemen. In Kozma T. & Pataki Gy. (szerk.): *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat.* Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó.
- EMNT (2015). „A partiumi identitás felmutatása az európai normalitás része" (sajtóközlemény). Erdélyi Magyar Nemzeti Tanács partiumi sajtószolgálata. http://erdely.ma/autonomia.php?id=172332&cim=a_partiumi_identitas_felmutatasa_az_europai_normalitas_resze. Utolsó látogatás: 2016. 12. 11.
- Flóra G. (2013). Partium Christian University graduates on the labour market. In Kozma T. & Bernáth K. (eds.): *Higher education in the Romania-Hungary cross-border cooperation area*. Nagyvárad–Debrecen, Partium Kiadó – CHERD-Hungary.
- Flóra G., Grosmann K., Győrbíró A. & Székedi L. (2010). Magyar középiskolások továbbtanulási tervei a romániai Bihar megyében. In Császár Zs. & Szalai G. (szerk.): *Kálvin – Magyarság – Európa.* Pécs, IDResearch Kft. / Publikon.
- Hausmann A. & Szolár É. (2008). A Partiumi Keresztény Egyetem. *Mester és Tanítvány, 19,* 51–64.
- Kovács B. (2002). Ünnepi köszöntő. *Partiumi Egyetemi Szemle, 1,* 13–14.
- Kozma T. (2008). Kisebbségi intézmények a bolognai folyamatban. In Kozma T. & Perjés I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008 – Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága.
- Kozma T., Polonyi T. & Rébay M. (2003). Kisebbségi egyetemek. *Magyar Felsőoktatás, 4–5–6,* 33–35.
- Mester Zs. (2002). Köszöntő. *Partiumi Egyetemi Szemle, 1,* 15.
- Szilágyi Gy., Flóra G. & Csűry I. (2003). Külkapcsolatok a Királyhágómelléki Református Egyházkerületben. *Partiumi Egyetemi Szemle, 1,* 43–61.
- Szilágyi Gy. & Flóra G. (2003). Vallási és nemzeti identitás a partiumi helyi közösségekben. In Szűcs I. (szerk.): *Társadalomtudomány – Neveléstudomány.* Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem.
- Szűcs I. (2002). A Partiumi Keresztény Egyetem megalakulása és helye a romániai magyar felsőoktatásban. *Partiumi Egyetemi Szemle, 1,* 379–382.
- Szűcs I. (2003). A partiumi magyar nyelvű oktatás keretei és szerkezete. In Szűcs I. (szerk.): *Társadalomtudomány – Neveléstudomány.* Nagyvárad, Partiumi Keresztény Egyetem.
- Takács T. (2008). Egy egyetem belső világa. In Kozma T. & Perjes I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008 – Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola.* Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága.
- Tolnay I. (2002). A Sulyok István Református Főiskola elmúlt tíz éve. *Partiumi Egyetemi Szemle, 1,* 373–378.

- Tolnay I. (2005). A Sulyok-korszak. In *SIRF–PKE Jubileumi Évkönyv*. Nagyvárad, 21–25.
- Vincze G. (1997). A romániai magyar kisebbség oktatásügye 1944 és 1989 között. *Magyar Kisebbség, 3–4,* 375–403.


*Hivatkozott dokumentum*


- Partiumi Keresztény Egyetem Küldetésnyilatkozata. http://www.partium.ro/hu/kuldetesnyilatkozat. Utolsó látogatás: 2016. 12. 08.

# III. FEJEZET

## Új utakon

Nánási-Molnár Anita – Séra Magdolna

# Óvodai és iskolaválasztási motivációk Kárpátalján

**Absztrakt**
A tannyelvválasztás és a nyelvpolitika kérdésköre az utóbbi 10 évben hangsúlyosabban jelenik meg Ukrajna, Kárpátalja nyelvészeti irodalmában. A kisebbségi léthelyzet, valamint az ukrajnai politikai helyzet, illetőleg változékonyságuk számos aktuális kérdést vet fel a társadalomtudományok területén, köztük a szociolingvisztikában is. Így például az óvodai és iskolai tannyelv megválasztását, illetve az ukrán oktatás- és nyelvpolitikai intézkedések hatását a kárpátaljai magyar beszélőközösség fennmaradása szempontjából. Tanulmányunk célja, hogy a témában készült aktuális empirikus eredményeink alapján bemutassuk, milyen szerepe van Kárpátalján az óvodai és iskolai tannyelvválasztásnak az anyanyelvű iskolahálózat alakulására. Melyek azok a fontosabb motivációk, amelyek mentén a kárpátaljai magyar szülők óvodát vagy iskolát választanak gyerekeik számára.

## Az anyanyelvű iskolahálózat szerepe a kárpátaljai magyar közösség nyelvmegtartása szempontjából

Kutatási eredmények igazolják, hogy az anyanyelvű oktatás, az anyanyelvű iskolahálózat megléte egy adott kisebbségi közösség hosszú távú fennmaradásának is az előfeltétele (vö. Gereben 1998; 1999; Csernicskó 2008; Beregszászi & Csernicskó 2004). Az anyanyelvű oktatás jövőjét jelentős mértékben befolyásoló egyik fontos tényező az iskola tannyelvének a megválasztása, az ott oktatott tartalmaknak a közvetítése a diákok felé.

A Kárpát-medencében számos kutatás készült, amely igazolta, hogy azok, akik anyanyelven végzik tanulmányaikat, magasabb arányban vallják magukat az adott nemzethez tartozónak (vö. Csernicskó & Göncz 2009; Molnár 2009a; Dobos 2011). Tehát (tan)nyelv és identitás szoros összefüggésben állnak egymással. Csernicskó kutatásai egyértelműen igazolják például, *„hogy a nem magyar tannyelvű iskolát végzett magyar gyökerű kárpátaljai magyarok jelentős része (közel fele) már nem (vagy nem csak) magyar identitásúnak vallja magát"* (2013: 477). A magyar identitás megtartásában a magyar nyelv fenntartása nélkül kevés siker mutatkozik, folytatja Csernicskó (2013: 478). S a magyar nyelv megtartásának pedig egyértelműen az anyanyelven folyó oktatás kedvez a leginkább (legalábbis a közoktatás szintjén mindenképp).

Hasonló eredményekre (is) jutott 2008-ban készült felméréseinek adatai alapján a kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet is. A román tannyelvű iskola és a magyar nyelvismeret szintje negatív kapcsolatot mutat. Ez arra is utal, hogy bár a kisebbségi társadalmi-kulturális viszonyrendszerből való kilépés viszonylag jobb mobilitási esé-

lyeket ígér, általában államnyelvdomináns kétnyelvűséget is eredményez. A kétnyelvűségtől az egynyelvűségig a nyelvek funkcionális elkülönülésének társadalmi elfogadásán keresztül vezet az út, annak a „belátásán", hogy a hivatalos nyelv az intézményes nyelv, kiemelten pedig a szakma nyelve, s a kisebbségi nyelv „csak" otthoni használatra való (Sorbán 2012: 11). A kilépés fő intézményeként a román iskolát nevezi meg Sorbán, mely azonban nemcsak ismereteket továbbít, hanem nyelvi magatartásokat, kapcsolati networköket is formál, és a későbbiek során a munkaerőpiaci (nyelvi) viselkedésben is jelentős szerepet játszik (Sorbán 2012: 11).

Papp Z. Attila (2012) az iskolaválasztás kérdéskörét elsősorban munkaerőpiaci megközelítésből vizsgálja, miszerint az iskolaválasztás jelentőségét közgazdasági modellben gondolhatjuk végig. Ebben a megközelítésben az oktatás a munkaerőpiaci hasznosság által nyer értelmet, hiszen a beiskolázás sikerét a majdani munkaerőpiacon való elhelyezkedés igazolhatja. A szerző a kisebbségi oktatás szimbolikus jelentőségét is kiemeli, jelezve, hogy az anyanyelvű iskolahálózat beszűkülésén az adott kisebbség jövője is múlhat hosszú távon (Papp Z. 2012: 401).

Nemzetiségi adatok híján[1] a többségi iskolát választó szülők számarányára a kárpátaljai magyar közösségben végzett szociológiai kutatások eredményei alapján következtethetünk. Az 1999–2008 között készült több szempontból reprezentatív kutatások adatai alapján következtethetünk a többségi tannyelv választásának arányaira (1. táblázat). Az említett években a kárpátaljai magyar közösségben (is) végzett kutatások eredményeiből az derül ki, hogy az egyes mintákban megkérdezettek 13–20% közötti arányban vettek részt a többségi tannyelvű oktatásban.

**1. táblázat.** A magyar, illetve nem magyar tannyelvű (általános) iskolát végzett adatközlők aránya a kárpátaljai magyar közösségben néhány szociológiai, szociolingvisztikai kutatás adatai alapján

| Kutatási program neve, éve | A minta (fő) | Magyar tannyelvű iskolát végzett (%) | Nem magyar tannyelvű iskolát végzett (%) |
|---|---|---|---|
| Olvasásszociológiai, 1999[2] | 300 | 84 | 16 |
| Mozaik, 2001[3] | 500 | 81 | 19 |
| Rétegződés, 2003[4] | 573 | 85 | 15 |
| Nyelvválasztás, 2006[5] | 516 | 87 | 13 |
| Kárpát Panel, 2007[6] | 350 | 87 | 13 |
| Nyelvválasztás, 2008[7] | 410 | 80 | 20 |

[1] Az országban a jelenlegi jogszabályokra hivatkozva nem tartják nyilván a nemzetiségek arányát a különböző oktatási intézményekben.
[2] A kutatás adatait, részleteit lásd Gereben 1995; 2005.
[3] A kutatásról lásd Csernicskó & Soós 2002.
[4] A vizsgálat részleteiről lásd Beregszászi & Csernicskó 2006.
[5] Molnár 2009a; 2009b; 2010a; 2010b; 2010c.
[6] Papp Z. & Veres szerk. 2007.
[7] Molnár 2010d.

A fenti eredmények alapján okkal feltételezhetjük tehát, hogy átlagosan csaknem minden ötödik kárpátaljai magyar a többségi tannyelvű iskolá(ka)t választotta. Ha azonban figyelembe vesszük, hogy a fent említett kérdőíves kutatások nagyrészt csak a magukat magyar nemzetiségűnek valló, illetve a magyar nyelvű kérdőív kitöltését vállaló rétegeket érték el, akkor valószínűsíthető az is, hogy a kárpátaljai magyarságon belül magasabb a többségi tannyelvű iskoláztatásban részesültek/részesülők aránya. Azt is feltételezhetjük, hogy az utóbbi néhány év nyelv- és oktatáspolitikai eseményeinek következtében a nem magyar tanulók aránya emelkedik. Erre engednek következtetni egyéb kutatások eredményei is.

A B-Fókusz Intézet és a KárpátPress 1996-ban és 2011-ben végzett kutatást az erdélyi, a felvidéki, a kárpátaljai és a vajdasági magyarok körében (Dobos 2011). A vizsgálat központi kérdésköre arra vonatkozott, hogyan iskoláztatják/taníttatják gyermekeiket az adatközlők. Az összefoglalt adatokból kiderül (2. táblázat), mindegyik régióban jelentős azoknak az aránya, akiknek gyermekei nem magyar nyelven tanultak/tanulnak.

**2. táblázat.** A magyar, illetve többségi nyelven tanulók százalékos aránya négy régió kisebbségi magyar közössége körében 1996-ban és 2011-ben *(Dobos 2011: 3 alapján)*

| | 1996 | | 2011 | |
|---|---|---|---|---|
| | **Magyar** | **Többségi** | **Magyar** | **Többségi** |
| Erdély | 62,0 | 38,0 | 58,8 | 41,2 |
| Felvidék | 59,9 | 41,1 | 52,1 | 47,9 |
| Vajdaság | 57,0 | 43,0 | 55,8 | 44,2 |
| Kárpátalja | 64,6 | 35,4 | 54,9 | 45,1 |

Az 1996 és 2011 között eltelt másfél évtized alatt valamennyi vizsgált kisebbségi magyar közösségen belül emelkedett a nem magyar nyelven tanuló diákok számaránya.

## Az óvodai nevelési nyelv megválasztásáról és az azt befolyásoló tényezőkről[8]

A szocializáció folyamán a beszéd a gyerek környezetével való érintkezésének, önkifejezésének, gondolkodásának legfőbb eszközévé válik. A beszéd által erősödik a gyerek biztonságérzete, növekszik tájékozottsága, gazdagodnak ismeretei (vö. Gödéné 2005: 101). Fontos tehát annak a nyelvnek a megerősítése, fejlesztése, amelyet a gyermek később az ismeretszerzés eszközeként használ, így az adekvát nyelvi mintával (ti. a helyénvaló anyanyelvi, jelen esetben magyar nyelvi mintával) való ismerkedés már óvodáskorban is szükséges. Ezen ismerkedés miléntje egy kisebbségi beszélőközösség szempontjából fajsúlyosabb kérdés.

[8] A kutatásokat, elemzéseket Molnár Anita végezte.

Az iskolai tannyelv megválasztásának további tárgyalása előtt érdemes szót ejteni az óvodai nevelési nyelv megválasztásának motivációiról kárpátaljai szülők nyilatkozatai alapján.

Ukrajnában az óvodáskorú gyerekek száma, illetve az óvodába íratott gyerekek száma jelentős mértékben eltér. Az országban a 2009–2010-es években a gyerekek óvodai nevelésben való részvétele 53%-os volt, miközben az óvodák felében a létszám meghaladta az egyes óvodák befogadóképességét (Orlova 2013: 5). A kárpátaljai óvodákban a részvételi arány az 1995-ös 29%-ról 2014-re 55%-ra nőtt.[9] Kárpátalján 2014-ben 47 992 gyerek járt óvodába. A KMPSZ adatai szerint a kárpátaljai óvodák 15%-ában, vagyis 86 óvodában folyik magyar vagy részben magyar nyelvű nevelés.

Az óvodai nevelés/oktatás kutatásának, a statisztikai adatok megszerzésének nehézségeit itt nem tárgyalva az óvodai nevelési nyelv megválasztásával kapcsolatosan 2010–2015 között végzett kutatások és elemzések (vö. Nánási-Molnár 2015) eredményeiből tájékozódhatunk. A kutatási eredményekhez összesen 401 adatközlő járult hozzá (szülők, óvodapedagógusok, gyerekek).

A továbbiakban a 2012-ben és a 2015 tavaszán megkérdezett 78 + 252 (összesen tehát 330) kárpátaljai (magyar és nem magyar anyanyelvű és/vagy nemzetiségű, illetve magyar és ukrán óvodai nyelvet választó) szülő motivációiról esik szó. A kutatás során a vizsgálatba bekerült 7 település 15 óvodájának székhelyei között megtalálhatóak a különböző kárpátaljai településtípusok képviselői, például: falu – Beregújfalu, városi típusú település – Bustyaháza, város – Nagyszőlős; jelen van a tömbmagyarság – pl. Beregszász és a szórványmagyarság is – Királyháza bevonásával. A tömbmagyarságot képviselő Beregszász mindemellett mint megyei alárendeltségű város is szerepel. A megkérdezett szülők egy nyílt és zárt kérdéseket is tartalmazó kérdőív kitöltésével járultak hozzá a kutatási eredményekhez.

Az óvodai tannyelv megválasztásának indoklására nyílt kérdésben kaptak lehetőséget a megkérdezett szülők. Az ide érkezett válaszok tartalmuk szerint ún. motivációcsoportokba rendezhetők. Az óvoda megválasztását a válaszadók 9,7%-a nem indokolta. Az összes kapott indoklás tartalmi jegyeit alapul véve 10 + 1 csoport vált kialakíthatóvá. A kapott válaszok pedig az alapján osztályozhatók, hogy bennük egy-egy csoport jegyei megemlítésre kerültek-e, illetve utaltak-e rá vagy sem. Egy válaszban nyilván több csoport jegyei is megtalálhatóvá váltak, így alakultak ki az előfordulási gyakoriság szerinti értékek a későbbiekben.

Az óvodai nevelési nyelv megválasztásával kapcsolatban a következő csoportok alakultak ki:

1. Magyar identitás – a család magát magyarnak vallja, a gyereket magyarként definiálja stb.
   *„Evidencia. A magyar identitásunk nem engedett volna más intézményt."* – 81_Férfi_1982_Beregszász.[10]

[9] Ukrajna Állami Statisztikai Hivatala, Megyei Statisztikai Osztály adatai alapján (http://www.uz.ukrstat.gov.ua/statinfo/osvita/doskilni.pdf).

[10] A válaszok kódolása: kérdőív sorszáma_adatközlő neme_adatközlő születési éve_adatközlő lakhelye.

2. Nyelvi készség_magyar – magyarul beszél a gyerek, a család érintkezési nyelve magyar, a gyerek csak magyarul beszél stb.
   *„Mert a gyerekem magyarul tud beszélni."* – 56_Nő_1982_Beregszász.
3. Nyelvtudás megszerzése_ukrán – az ukrán nyelv tudását, annak megszerzését célzó indok.
   *„Hogy megtanuljon ukránul."* – 93_Nő_1978_Macsola.
4. Nyelvtudás megszerzése_magyar – a magyar nyelv tudásának megszerzése, megalapozása, esetleg fejlesztése (ukrán anyanyelvű gyereknél).
   *„Szeretném, hogy a gyerekem megtanuljon magyarul beszélni és írni."* – 168_Nő_1984_Nagyszőlős.
5. Az óvoda minősége – az óvodai nevelés minősége, az óvoda felszereltségével (néhány esetben az étkeztetéssel) való elégedettség, az óvodai dolgozók (illetve a vezetőnő) képzettségi, hozzáértési szintjével való elégedettség stb.
   *„Képzettek az óvónők és jól felszerelt az óvoda."* – 195_Férfi_1978_Nagyszőlős.
6. Az óvoda közelsége – az óvoda területi elhelyezkedése, annak közelsége a lakóhelyhez, munkahelyhez.
   *„Közel van a házunkhoz."* – 202_Férfi_1981_Nagyszőlős.
7. Ukrán identitás – a család magát ukránnak vallja, a gyereket ukránként definiálja.
   *„Azért, mert ukrán nyelvű!"* – 248_Nő_1991_Nagyszőlős.
8. Társadalmi elvárás – az ukrán nyelv ismeretének társadalmi szinten való elvárása, célként kitűzött elérése (eszköznyelv helyett – vö. Séra 2010b); Ukrajnában élünk „szlogen".
   *„Mert Ukrajnában élünk."* – 321_Nő_1986_Beregújfalu.
9. Mert magyar az óvoda – az óvoda nevelési nyelvének elsődlegessége (jelen esetben a magyar nyelvé).
   *„Azért, mert magyar óvoda. És az óvónők kedvesek! És közel van. Sok jót hallottunk róla!"* – 44_Nő_1989_Beregszász.
10. Csak ez van – az adott településen ez érhető el (két kutatóponton – Beregújfalu és Tiszaújlak – csak magyar nyelvű óvoda van).
    *„Ez az óvoda van hozzánk legközelebb és ez az egy van a faluban."* – 152_Nő_1988_Tiszaújlak.

+1. Egyéb – a tizenegyedik csoportban olyan motivációs megfogalmazások találhatóak, amelyekben a családi hagyomány követése jelenik meg (ti. *„én is ide jártam"*), az egyes óvodával/óvodai csoporttal való szimpatizálás (lásd *„ez tetszett"*), valamint olyan megfogalmazások, melyek egyik vagy másik csoportba sem illeszthetők, pl.: *„szüleim választása volt ez az óvoda"*. – 16_Nő_1984_Beregszász.

A kapott válaszokat, illetve a kialakult csoportokat két fő részre bonthatjuk: nyelvi és nyelven kívüli tényezőket tartalmazókra. A nyelvi tényezők között található az óvoda minősége, közelsége, illetve a csak ez van és az egyéb kategórián kívül mindegyik csoport. A nyelvi és nem nyelvi tényezők előfordulási aránya alapján az óvodai tannyelv megválasztásának során annak nyelvi tényezői kevésbé fajsúlyos jelleggel bírnak.

Az óvoda minőségének, közelségének szempontja gyakoribb indok a szülői válaszok alapján. Az előfordulási rangsor nyelvi tényezőinek számbavétele alapján: az első helyen az óvoda nevelési/tanítási nyelve szerepel, ezt követi a magyar identitás, a magyar nyelvi készség, a magyar nyelvtudás megszerzése, fejlesztése, majd az ukrán nyelvtudás megszerzése, az ukrán identitás, valamint a társadalmi elvárás.

**3. táblázat.** Az óvodai tannyelvválasztás nyelvi és nyelven kívüli tényezői
(N = 330, %-os gyakorisági arány az összes tényező előfordulásához viszonyítva)

| **Nyelvi tényezők** | **%** |
|---|---|
| Társadalmi elvárás | 0,5 |
| Ukrán etnikai identitás | 1 |
| Ukrán nyelvtudás megszerzése | 2,2 |
| Magyar nyelvtudás megszerzése | 6,3 |
| Magyar nyelvi készség | 6,2 |
| Magyar etnikai identitás | 9,2 |
| Magyar óvoda | 11,2 |
| **Nyelven kívüli tényezők** | **%** |
| Csak ez van | 4,4 |
| Az óvoda közelsége | 18,9 |
| Az óvoda minősége | 30,3 |
| Egyéb | 9,7 |

A nyelvi tényezők közelebbi vizsgálatához érdemes azokat az adatközlők anyanyelvének, illetve elemi és/vagy általános iskolai tannyelvének szemszögéből figyelni. Az anyanyelv és az óvoda megválasztásának néhány szempontja között statisztikailag szignifikáns összefüggés mutatható ki. Ezek: etnikai identitás_magyar, mert magyar óvoda és az óvoda minősége.

A magyar anyanyelvű adatközlők óvodaválasztási szempontjai között első helyen az óvoda tannyelve szerepel, eszerint a magyar anyanyelvű válaszadók negyede (24,5%) azért (is) választotta az adott óvodát, mert az magyar nevelési nyelvű. Minden ötödik magyar anyanyelvű adatközlő (21,1%) választott óvodát vagy óvodai csoportot magyar nemzetiségét (is) szem előtt tartva – ugyanez az arány (ti. ukrán nemzetiség) az ukrán anyanyelvűeknél 2,9%. Fontos szempont volt továbbá a magyar anyanyelvűeknél az, hogy a gyerek milyen nyelven (itt: magyarul) beszél: 14,3%-uk eszerint (is) választotta ki a gyermeke számára az óvodát.

A nem nyelvi tényezőknél érdekes szempont a már említett óvodai minőség, amelyet a magyar anyanyelvűek negyede (24,5%), míg az ukrán (52,5%) több mint fele használta fontos és döntő tényezőként az óvoda megválasztásánál. Oka lehet az, hogy az ukrán nevelési nyelvű óvodákból, csoportokból nagyobb választék áll a szülők rendelkezésére, s az említett minőség így elsődleges szempont lehet.

A válaszadók általános iskolai tannyelve és az óvoda megválasztása közötti összefüggés vizsgálata azt mutatta, hogy a magyar anyanyelvű és magyar tannyelvű általános iskolát végzett szülők körében a legmagasabb azok aránya, akik azért (is) választották az adott óvodát gyermekük számára, mert az magyar nevelési nyelvű.

*„Mert figyelmesek és van lehetőség arra, hogy magyar csoportba járjon a gyermekem."* – 26_Nő_1977_Beregszász (magyar óvodás).

*„Tetszett a nevelési programjuk és hogy magyar foglalkozások vannak."* – 112_Nő_1980_Bustyaháza (magyar óvodás).

*„Szeretném megtartani a magyar nyelvet"* – 134_Nő_1989_Tiszaújlak (magyar óvodás).

A vizsgálatban részt vevők fele (50,3%) az iskolába készülő gyerekének ukrán tannyelvű iskolát készült választani. A magyar tanítási nyelvű iskolát választók aránya pedig 41,8%. Tekintve, hogy a válaszadók anyanyelvükről 53%-ban magyarként nyilatkoztak, látható, hogy ez az arány az iskola nyelvének megválasztásánál több mint 10%-ban csökken. A válaszolók közül 7,9% még nem tudott vagy nem döntött a kérdésről a vizsgálat időpontjában (2015. február–március).

A megkérdezett homogén magyar szülők háromnegyede (75,5%) szándékozott magyar tannyelvű iskolába adni a gyerekét. Míg a vegyes házasságok egyik felénél ukrán tannyelvű (49,2%) iskolába készítették a gyereküket, a vegyes anyanyelvű szülőpárosok másik felének egyharmada (tehát a teljes kontingens 15,3%-a) még nem tudta, kétharmada (tehát az összes vegyes szülőpáros 33,9%-a) pedig magyar nyelvű iskolába szerette volna íratni a gyerekét 2015 szeptemberében.

A szülők anyanyelve és a gyerekük részére választott iskolai tannyelv között szignifikáns összefüggés mutatható ki ugyanúgy, mint a szülők elemi és/vagy általános iskolai tannyelve és a gyerekeknek szánt általános iskola tannyelve között.

A kapott eredmények tükrében megállapítható, hogy azok a szülők, akiknél mindkét fél magyar nyelven végezte általános iskolai tanulmányait, magasabb arányban választanak a gyermeküknek is magyar tannyelvet (88,9%), mint azok a szülők, akiknél mindkét fél magyar anyanyelvűnek vallotta magát (75,5%).

A kérdőíves felmérés eredményeit összegezve megállapítható, hogy az óvodai nevelési nyelv megválasztására a szülők anyanyelve és általános iskolai tannyelve is hatással van, valamint a mindenkori ukrán aktuálpolitikai helyzet.

Az elemi és/vagy általános iskolai tannyelv a szülők részéről magasabb arányban mutat összefüggést az óvoda és később az iskola tannyelvének megválasztásával, mint a szülők anyanyelve.

Az eredmények alapján elmondható az is, hogy az óvoda nevelési nyelvének és az iskola tannyelvének megválasztását számos egyéb tényező mellett a vizsgált közösség számára elérhető oktatási-nevelési hálózathoz fűzött viszony is meghatározhatja. Akik fontosnak tartják a magyar oktatási lehetőségek elérhetőségét Kárpátalján, azok körében jóval magasabb arányban fordul elő a gyerekek magyar tannyelvű óvodáztatása, iskoláztatása. Akik ezt fontosnak tartják, azoknak több mint kétharmada (68,8%-a) magyar nevelési nyelvű óvodába járatja gyermekét. Az iskola tannyelvének megválasztásánál azonban ez jelentősen csökken, s a magyar óvodák/iskolák meglétét fontosnak

tartók alig a fele (48,6%) adja magyar tannyelvű iskolába gyermekét – relatíve mégis ez a tábor mutatja a legmagasabb értékeket.

## Az iskolaválasztást befolyásoló tényezők súlya (Atlasszal végzett keresztértelmezések)[11]

Az iskolaválasztást, s ezen belül is az iskolai tannyelvválasztást számos tényező befolyásolhatja. A továbbiakban az iskolai tannyelvválasztás összetettségére, sokrétűségének a megértésére próbál rávilágítani a 2008–2013 közötti időszakban készült interjúk elemzése. Az említett időszakban strukturált interjúk készültek a különböző tanévekben iskolába kerülő gyerekek szüleivel tannyelvválasztási motivációikat kutatva (magyar és ukrán iskolába íratott gyermekek szüleivel egyaránt), illetve a kérdés szélesebb körű megvilágíthatósága érdekében iskolai tanítókkal (magyar és ukrán osztályban tanítókkal) és oktatáspolitikai szakemberekkel is.

2008-ban Beregszász és Munkács két-két magyar, illetve ukrán tannyelvű iskolájában készültek mélyinterjúk olyan, akkor első osztályos magyar gyerekek szüleivel, akik az adott intézményt választották. Ebben a vizsgálati szakaszban 8 interjú készült.

2009-ben Beregszász városának négy iskolájában (két magyar és két ukrán tannyelvűben) készültek interjúk, mivel ebben a tanévben Beregszászban változott meg (csökkent) leglátványosabban a magyar iskolába íratott elsősök száma. Ebben az esetben a szülők mellett az adott osztályokban oktató pedagógusokkal is strukturált interjú készült, melyekből kiderülnek például az ukránul nem tudó, de ukrán tannyelvű osztályba került gyerek tanulási nehézségei, és a tanítók előtt álló ebből következő kihívások sokrétűsége. Ebben a kutatási projektben 12 interjú készült.

2010-ben megyei és járási szintű oktatáspolitikusokkal és oktatási vezetőkkel készültek irányított beszélgetések, 2011-ben pedig Munkácson, a város három magyar tannyelvű tanintézményében nyilatkoztak a megkérdezettek (tanárok, szülők, tanulók körében, összesen 12 interjú).

A 2012/2013-as tanévben egy kárpátaljai magyar faluban, Beregrákoson készültek interjúk a helyi ukrán tannyelvű iskola 6–9. osztályos tanulói körében (9 interjú), akik intézményesen nem tanulnak magyar nyelvet (lásd részletesebben: Séra 2009: 24–267; Séra 2010: 161–185; Séra 2012).

A félig strukturált interjúkat alapul véve a továbbiakban felvázolhatók azok a főbb döntési tényezők, amelyek hatással vannak a kárpátaljai magyar szülők iskolaválasztására, s ezáltal a tannyelvválasztásra is.

Az interjúk legépelt változatát (edge coding) Atlas.ti. szövegelemző módszer segítségével sikerült kódolni. A szövegek kisebb narratív egységekre bontása és címkékkel való ellátása után több esetben egy-egy szövegrészhez több kód is került. Az interjúk egységes szövegként való kezelése szükséges volt annak érdekében, hogy a döntési

[11] A fejezetben említett kutatások elemzését Séra Magdolna készítette.

motivációk csoportosíthatóvá váljanak. A feldolgozás eredményeképpen összesen 102 kód jött létre.

Az említett interjúk természetesen számos más olyan elbeszéléseket is tartalmaznak, amelyek csak közvetve kapcsolódnak a szülői döntések hátteréhez – itt csak a szűkebb döntési motivációk kerülnek jellemzésre és összesítésre.

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a szülők döntéseinek hátterében szimbolikus (vélt vagy valós elképzelések: az adott nyelv fontossága, a magyar identitás átadása, az államnyelv elsajátításának a motivációja) és valós érvek (az iskola elhelyezkedése, az oktatás színvonala, az iskolában végzettek továbbtanulási aránya) állnak. Míg az első csoportot jelentős mértékben befolyásolják a kisebbségi tényezők, tehát etnikailag nem semleges döntésekről beszélünk, addig a másik nagyobb csoportban olyan praktikus döntések kerülnek előtérbe, amelyeknek nincs kisebbségi vonatkozásuk, tehát etnikailag semleges helyen is opcióként jelennének meg az iskolaválasztás mozzanatában. Az erre vonatkozó korábbi kutatások többek között azt állapították meg, hogy az etnikailag semleges motívumok mellett a nyelvi alapú döntések is kiemelten fontosak (vö. Papp Z. 2012: 412–413). Árendás (2012) szlovákiai magyarok körében végzett kutatási eredményei alapján azonban úgy véli, nem etnikus szempontok alapján döntenek a szlovákiai magyar családok, hanem számos más tényező játszik szerepet iskolaválasztásukban: siker, társadalmi érvényesülés, elismerés és mobilitás (vö. Árendás 2012).

A 2008–2013 között készült interjúk alapján az iskolaválasztás szimbolikus motivációi: államnyelv elsajátítása, az adott nyelven való könnyebb boldogulás, érvényesülés, az anyanyelven való boldogulás fontossága, a magyar identitás fontossága, rejtett kompenzáció, rejtett megfelelési kényszer.

A szülői döntések hátterében azonban jelen vannak az egész oktatási rendszerre, az adott iskolára vonatkozó és egyéni szinten is meghúzódó iskolai tannyelvválasztást befolyásoló tényezők.

Az elemzés nyomán 6 főbb motívum köré csoportosíthatók a szülői motivációk.

1. *Az államnyelv elsajátításának az igénye* az egyik legmeghatározóbb szülői motívum, nagyrészt azon szülőknél dominál, akik ukrán tannyelvű iskolába íratták gyerekeiket, valamint jellemzően csak tömbterületen (Beregszász) élő szülőknél, ahol a környezeti nyelv a magyar, és az államnyelv ismerete nem megfelelő szintű. A nem megfelelő szintű államnyelvismeret valós problémaként jelenik meg a kárpátaljai magyar iskolákban, ennek számos oka ismert. Csernicskó (2012) úgy véli, mivel a magyar tannyelvű iskolákban a többségi nyelv elsajátítása csak nyelvórákon működik, ezért hatékonysága sok esetben megkérdőjelezhető (Csernicskó 2012: 152). A leggyakoribb vélemények között az alábbi tényezők jelennek meg: *„ezen a nyelven fog csak tudni érvényesülni”*, *„nélkülözhetetlen, hogy tudja az államnyelvet”*, *„legalább a családban valaki hadd tudja az ukránt”*, *„nincs kidolgozott rendszer, nem tudják megtanulni”*.

2. *Az adott nyelven való könnyebb boldogulás, érvényesülés.* A szülők véleménye szerint az ukrán nyelv elsajátítása a többségi társadalomban való érvényesülésnek, a társadalmi mobilitásnak egyik fontos részét képezi. A szülői válaszok alapján a gyermekük

számára a társadalmi érvényesülés egyik lehetséges útját jelenti. Azzal, hogy a szülők ukrán tannyelvű iskolát választanak gyerekeik számára, egyben egy más utat, más neveltetést és identitást is kijelölnek számukra. A szülői vélemények között leggyakrabban a következők jelennek meg: *„azt szeretném, hogy neki könnyebb legyen", „mert így könnyebb lesz neki az életben", „Ukrajnában csak ukrán nyelven fog elérni valamit", „Ukrajnában van, tanuljon ukránul, így fog csak érvényesülni", „ukrán kell, hogy ne legyen nehézsége az életben"*.

3. *Rejtett kompenzáció* – a szülő azoktól a kudarcélményektől, amelyeket átélt már élete során, szeretné megkímélni gyermekét. A kudarcélmények a szülői véleményekben nagyrészt abból fakadtak, hogy nem ismerték megfelelőképp az államnyelvet, vagy épp ukrán iskolába jártak, de nem tudtak beilleszkedni a többségi iskolába járó diákok közé. A motívumcsoport mindkét tannyelvű iskolába járó szülőknél megfigyelhető. Az alábbi vélemények a leggyakoribbak ebben a csoportban: *„mert én orosz iskolába jártam, s nekem nagyon nehéz volt, azok, amik nekem problémát jelentettek, ő már fogja tudni", „nekem nehéz volt magyar iskolában", „nem tudtam kommunikálni ukránul"*.

4. *Rejtett megfelelési kényszer* – a motívumcsoportot azon külső tényezők jellemzik (Ukrajna oktatási rendszere, nehéz megélhetés az országban), amelyek hatással lehetnek a gyerekek jövőjére. A motívum a 2008–2009-es interjúkban jelenik meg leginkább. A kényszert természetesen számos egyéb tényező is befolyásolhatja: a magyar és az államnyelv presztízse (az állam nyílt vagy burkolt kommunikációja egy adott nyelv használhatóságáról és jövőjéről).

Az alábbi vélemények jelennek meg ebben a csoportban: *„mert ukránul kell érettségizni", „nagyon nehéz lesz a felvételi"*.

5. *Az anyanyelven való boldogulás fontosságának* motívuma a magyar tannyelvű iskolát választó szülőknél jelenik meg. Jellemzően erős, magyar identitású szülők, akik úgy vélik, hogy az anyanyelven való tanulással boldogulhat legjobban a gyermeke. Többségük homogén családból származik (kivéve Munkácsot, itt magasabb a vegyes házasságban elő szülők aránya, akik magyar tannyelvű iskolát választanak gyerekeik számára, azt a nyelvtanulás szempontjából teszik), iskolaválasztási döntésük természetes számukra. A szülők szerint *„mindenképp anyanyelven kell tanulni", „szeretném, ha tovább vinné az anyanyelvet", „szeretném, ha ezen a nyelven boldogulna", „csak ezen a nyelven szerezhető meg a tudás", „saját anyanyelve nélkül elveszik a gyerek"*.

6. *A magyar identitás fontossága* – a tárgyalt motívumokban az előző motívumokhoz hasonlóan a szülőknél a magyar identitás egyik velejárója az anyanyelvű oktatás, az anyanyelvű kultúra továbbadása, továbbörökítése. Sorbán (2000) kutatásai rámutatnak, hogy az iskola tannyelve mintegy „családi hagyományként adódik át generációról generációra" (Sorbán 2000: 21), vagyis az iskolán keresztül újratermelődik a társadalmi státus és a kulturális kötődések (Bourdieu 1986; 1996). Az alábbi vélemények a leggyakoribbak: *„nekünk ez egyértelmű volt", „szó sem esett róla, hogy orosz vagy ukrán", „fontos az identitásunk, fontos nekünk, hogy a magyar identitás megmaradjon", „el sem tudtunk volna mást képzelni"*.

Az interjúk alapján az iskolaválasztás valós/reális érvei: az iskola elhelyezkedése, az oktatás színvonala, családi és baráti minta követése, tanárok személyén alapuló döntések, az iskola felszereltsége, lehetőségei. A praktikus szempontok nagyon fontos szerepet játszanak az iskolaválasztásban. A lakóhely típusa, megközelíthetősége (könnyen eljutok-e az adott iskolába), az iskola felszereltsége (mennyire korszerű, van-e fűtés, vannak-e szabad idős tevékenységek) szintén fontos (különösképp a városi iskolákban). A praktikus szempontok mellett az oktatás minőségének a kérdése is hangsúlyos, ami egyrészt az oktatók felkészültségével, másrészt a magyar iskolákba járó magas cigány/roma tanulók jelenlétével is összefüggést mutat.

Az iskolaválasztási döntések valós/reális érvei a következők. 1. *Az iskola elhelyezkedése* motívumcsoportba azok a praktikus érvek tartoznak, amelyek hatással vannak az iskolaválasztásra. Mind az ukrán, mind a magyar tannyelvű iskolát választó szülőknél megtalálható ez a tényező, de Munkácson például a cigány/roma szülőknél is jelen van. Az alábbi vélemények a leggyakoribbak: *„azért, mert közelebb volt", „mert ide vonattal is be tudott járni", „nem akartuk más faluba utaztatni", „ez volt közelebb hozzánk"*.

2. *Az oktatás színvonala* – a kutatások keretében gyakran felbukkanó tényező a színvonal kérdése. Felmerül azonban a kérdés, hogy a szülők hogyan értékelik a színvonalat. A szakirodalom különbséget tesz színvonal és minőség között (Mandel & Papp Z. 2006). Míg az előbbi külső megfelelést jelent, addig az utóbbi az iskola külső és belső igényessége iránti kívánalomra épül. A település etnikai aránya, a cigány/roma tanulók megléte a magyar nyelvű oktatási rendszer minőségére is hatással van, hiszen az arányok sok esetben taszítóerőként jelennek meg a szülőknél, nem beszélve arról, hogy ezen tanulói csoport magas aránya sok esetben az oktatás színvonalának a csökkenését is maga után vonja. Itt az alábbi vélemények a leggyakoribbak*: „magas itt a színvonal", „gyenge itt a magyar iskola", „sok a cigány gyerek"*.

3. *A családi és baráti minta követése* motívum mindkét szülői csoportnál egyaránt megjelenik. Az iskolaválasztást sok esetben egyszerűen csak a családi hagyomány határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a gyerek ugyanabba az iskolába jár, mint a szülei vagy a testvére. A családi minta követése mellett a kortárscsoport hatása is jelen van az iskolaválasztási tényezőknél. Egyik korábbi kutatásból például az derült ki, hogy a nem anyanyelvű képzés melletti döntést a vegyes etnikai baráti csoport léte döntötte el (Séra 2009: 241–267). *„Ide járnak a testvérei", „ide jártunk mi is", „így a barátaival együtt tud iskolába menni"* szülői vélemények voltak a leggyakoribbak.

4. *A tanárok személyén alapuló döntések* az iskolaválasztási tényező szintén mindkét szülői típusnál jelen van (ukrán és magyar tannyelvű iskolába járó gyereknél egyaránt). A tanárok felkészültsége, az oktatási anyagok megfelelő szintű átadása mind befolyásoló tényező lehet. A helyi közvéleményben, kisebb csoportokban egyre több információ kering a tanárról, ez a magyar iskolaválasztás szempontjából alakíthatja negatív vagy pozitív irányba a választást. Kárpátalján a városokban is hasonlóképp működik a folyamat. Az alábbi idézetek a leggyakoribbak ebben a csoportban*: „mert jó a tanító néni", „itt vannak a legerősebb tanárok", „mert jó alsós tanár van itt"*.

5. *Az iskola felszereltsége, lehetőségei* motívum szintén mindkét szülői csoportra jellemző. Az iskolák közötti versenyben, különösen városban, sokkal hangsúlyosabban szerepel az, hogy a gyerek milyen környezetben tanul. A szülők hangsúlyosabban figyelnek arra, hogy az adott iskola oktatási eszközei elég modernek-e, esetleg kínál-e valamilyen egyéb szabad idős tevékenységet a tanulók számára. Itt az alábbi vélemények voltak a leggyakoribbak: *„meg vagyok elégedve, jól felszerelt, plasztik ablakok vannak", „van interaktív tábla", „jó kirándulások vannak", „kimehetnek külföldre is".*

## Következtetések

A kárpátaljai magyar beszélőközösség jövőjének, megmaradásának legfontosabb összetevője az anyanyelv, illetve a magyar identitás megőrzése, továbbadása. Az identitás meghatározásában pedig jelentős szerepe van az oktatásnak, így tehát az óvodai és iskolai nevelésnek/oktatásnak.

A 2012-ben és 2015-ben elvégzett kérdőíves vizsgálatok alapján megállapíthatóvá vált, hogy a kárpátaljai óvodás gyerekek szülei értik és érzik anyanyelvük szimbolikus értéke mellett az anyanyelv ápolásának és fenntartásának fontosságát. Ez azt jelenti, hogy a megkérdezett magyar nemzetiségű és/vagy anyanyelvű szülők a magyarság megmaradását szorgalmazzák, az ukrán nemzetiségű és/vagy anyanyelvű szülők pedig nagyrészt elismerik a helyi magyarok nyelvhasználatának létjogosultságát. Ugyanakkor minden megkérdezett gyermeke jövőjének tervezése, biztosítása szempontjából igyekszik meghozni nevelési és tannyelvválasztási döntéseit. A szülők nyilatkozatai szerint fontos az óvoda minőségének számbavétele a választás során. Az óvoda minőségét és a benne folyó tartalmi munkát pedig – a kérdőívekből és az interjúkból kapott válaszok alapján – az óvodai matinék, ünnepségek alapján mérik. Minél színvonalasabb egyik-másik, annál inkább elégedettek, valamint ehhez a színvonalhoz ők maguk is igyekeznek hozzájárulni az egyes szerepekhez szükséges jelmezek megvarrásával vagy a csoportszoba kifestésével például. A minőséghez tartozik továbbá, ha az óvodában – akár fizetős szolgáltatásként – a gyerekek a magyar és az állam nyelve mellett angolul is tanulhatnak.

Az iskolai tannyelv megválasztását célzó vizsgálat eredményeit összegezve, a félig strukturált interjúk elemzése alapján megállapítható, hogy a választás hátterében szimbolikus és valós (fentebb reális) okok is állnak.

Az interjúk alapján az iskolaválasztás szimbolikus motivációi: az államnyelv elsajátítása, az adott nyelven való könnyebb boldogulás, érvényesülés, az anyanyelven való boldogulás fontossága, a magyar identitás fontossága, rejtett kompenzáció a szülő részéről, rejtett megfelelési kényszer.

Az interjúk alapján az iskolaválasztás valós/reális érvei: az iskola elhelyezkedése, az oktatás színvonala, családi és baráti minta követése, tanárok személyén alapuló döntések, az iskola felszereltsége, lehetőségei. A praktikus szempontok nagyon fontos szerepet játszanak az iskolaválasztásban. A lakóhely típusa, megközelíthetősége (könnyen

eljutok-e az adott iskolába), az iskola felszereltsége (mennyire korszerű, van-e fűtés, vannak-e szabad idős tevékenységek) szintén fontos (különösképp a városi iskolákban). A praktikus szempontok mellett az oktatás minőségének a kérdése is hangsúlyos, ami egyrészt az oktatók felkészültségével, másrészt a magyar iskolákba járó magas cigány/roma tanulók jelenlétével is összefüggést mutat.

A szülői motívumok tárgyalásakor mindenképp meg kell említeni a minőség kérdését, valamint az államnyelv oktatásának a problémáját, különösen azért is, mert a szülői véleményekben hangsúlyos motívumként jelenik meg mindkét tényező. A kárpátaljai magyar közösség boldogulását Ukrajnában nehezíti, hogy alacsony szinten birtokolja az állam nyelvét, mely szükséges tőke az érvényesüléshez. Azok a szülők, akik ukrán tannyelvű iskolát választanak gyerekeik számára, döntéseiket sok esetben azzal indokolják, hogy gyerekeiknek meg kell tanulniuk az államnyelvet, hiszen csak így tudnak majd a jövőben érvényesülni.

Nyelvészek és oktatáskutatók együttes munkája, valamint kutatásai mentén reális esély nyílhat a hasznos nyelvi tervezési lépésekre. A kárpátaljai magyarságnak tehát a jövője szempontjából nem csak jogaival, lehetőségeivel is érdemes és szükséges élnie. S nem feledkezhet meg arról, hogy a minőségi oktatás az egyik legértékesebb dolog a mai globális világunkban, amely társadalmi, illetőleg egyéni szinten is fontos, valamint birtokolandó dolog.

## Hivatkozott irodalom


- Árendás Zs. (2012). Az iskolaválasztás elbeszélései. *Társadalmi együttélés, 1.*
- Beregszászi A. & Csernicskó I. (2004). *…itt mennyit ér a szó? Írások a kárpátaljai magyarok nyelvhasználatáról.* Ungvár, Poli Print.
- Beregszászi A. & Csernicskó I. (2006). *A kárpátaljai magyar nyelvhasználat társadalmi rétegződése.* Ungvár, Poli Print.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In John R. (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York, Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1996). Az iskolai kiválóság és a francia oktatási rendszer értékei. In Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom – Szöveggyűjtemény*. Pécs, Janus Pannonius Tudományegyetem.
- Csernicskó I. (2008). Ukrajna összhangra törekszik – Az ukrajnai oktatáspolitika nyelvi vonatkozásai. *Kisebbségkutatás, 2,* 302–315.
- Csernicskó I. (2012). *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv.* Ungvár, Poli Print Kiadó.
- Csernicskó I. (2013). Államok, nyelvek, államnyelvek – Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010). Budapest, Gondolat Kiadó.
- Csernicskó I. & Göncz L. (2009). *Tannyelv-választás a kisebbségi régiókban: útmutató kárpátaljai magyar szülőknek és pedagógusoknak.* Budapest, Magyar Köztársaság Miniszterelnöki Hivatala.

- Csernicskó I. & Soós K. (2002). Gyorsjelentés – Kárpátalja. In Szabó A., Bauer B., Laki L. & Nemeskéri I. (szerk.): *Mozaik 2001 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében.* Budapest, Nemzeti Ifjúságkutató Intézet.
- Dobos F. (2011). *Szociológiai kutatások a határon túli magyarság körében.* Kutatási jelentés.
- Gereben F. (1995). Nemzeti és vallási identitás kisebbségi és többségi helyzetben – Empirikus vizsgálat hat közép-európai ország magyar nemzetiségű lakossága körében. *Protestáns Szemle, 3,* 197–216.
- Gereben F. (1998). Anyanyelv és identitástudat kapcsolata a magyar párú kétnyelvűség helyzetében. In Lanstyák I. & Szabómihály G. (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében.* Pozsony, Kalligram Könyvkiadó.
- Gereben F. (1999). *Identitás, kultúra, kisebbség.* Budapest, Osiris–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Gereben F. (2005). *Olvasáskultúra és identitás – A Kárpát-medence magyarságának kulturális és nemzeti azonosságtudata.* Budapest, Lucidus Kiadó.
- Gödéné Török I. (2005). Az anyanyelvi nevelés lehetőségei az iskolára való előkészítésben. In B. Nagy Á. & Szépe Gy. (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. Iskolakultúra,* Pécs.
- Mandel K. & Papp. Z. A. (2006). A nemzeti identitás megőrzésének, megújításának intézményrendszere. *Magyar Kisebbség, 3–4,* 91–111.
- Molnár A. (2009a). Tannyelv, nemzeti identitás és a nyelvek presztízse – egy Kárpátalján végzett kutatás margójára. In Borbély A., Vanconé Kremmer I. & Hattyár H. (szerk.): *Nyelvideológiák, nyelvi attitűdök és sztereotípiák.* Budapest–Dunaszerdahely–Nyitra, MTA Nyelvtudományi Intézet, Gramma Nyelvi Iroda, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar, Tinta Kiadó.
- Molnár A. (2009b). Tannyelv és nemzeti identitás kapcsolata egy 2006-os felmérés tükrében. In Karmacsi Z. & Márku A. (szerk.): *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században.* Ungvár, Poli Print.
- Molnár A. (2010a). A tannyelv hatása a magyar nyelv helyzetére Kárpátalján. In Garaczi I. & Szilágyi I. (szerk.): *Magyarságtudományi kutatások I. – A kultúra, a tudomány és a nemzet helyzete a Kárpát-medencében.* Veszprém, Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány.
- Molnár A. (2010b). Magyar vagy ukrán tannyelvű iskola? A tannyelv lehetséges következményeiről Kárpátalján. In Fábri I. & Kötél E. (szerk.): *Határhelyzetek III. – Önmeghatározási kísérletek: hagyományőrzéstől a nyelvi identitásig.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
- Molnár A. (2010c): Nyelvi ideológiák és nyelvválasztás összefüggéseiről a kárpátaljai magyarok körében. In Kozmács I. & Vanconé Kremmer I. (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv II. – Nyelvtudomány és pedagógia – Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Veda pre vzdelanie – vzdelanie pre vedu, Science for Education – Education for Science. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre Fakulta stredo európskych štúdií.* Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.

- Molnár A. (2010d). Finomhangolás: a tannyelv és a nyelvválasztás. In Csernicskó I. (szerk.): *Nyelvek, emberek, helyzetek – A magyar, ukrán és orosz nyelv használata a kárpátaljai magyar közösségben.* Ungvár, Poli Print.
- Nánási-Molnár A. (2015). Óvodai tannyelvválasztás Kárpátalján – Doktori disszertáció. ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola. Kézirat.
- Orlova, I. (2013). *Ірiна Орлова. Реформаосвiти в Українi. Проект «Популярнаекономiка: моніторингреформ».* (№8) 17 лютого 2013 року. Case Україна. Центрсоціально-економічнихдосліджень.
- Papp Z. A. (2012). Az iskolaválasztás motivációi és kisebbségi perspektívái *Kisebbségkutatás, 3,* 399–418.
- Papp Z. A. & Veres V. (2007). *Kárpát Panel 2007 – A Kárpát-medencei magyarok társadalmi helyzete és perspektívái.* Budapest, MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Séra M. (2009). Az iskolai tannyelvválasztás szerepe a kárpátaljai magyar kisebbség jövője és megmaradása szempontjából. In Kötél E. & Szarka L. (szerk.): *Határhelyzetek II. – Kultúra – Oktatás – Nyelv – Politika.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
- Séra M. (2010). Érvek és ellenérvek az iskolai tannyelvválasztásban (avagy az oktatáspolitikai változások hatása a kárpátaljai magyar közösségre, irányított beszélgetések alapján). In Fábri I. & Kötél E. (szerk.): *Határhelyzetek 3. – Önmeghatározási kísérletek: hagyományőrzéstől a nyelvi identitásig.* Budapest, Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
- Séra M. (2012). Nyelvpolitika, tannyelv-választás és oktatási stratégiák a kárpátaljai magyar közösség viszonylatában. In Parapatics A. (szerk.): *Félúton 7. – A hetedik Félúton konferencia (2011) kiadványa.* Budapest, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Sorbán A. (2000). „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen." Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség, 6* (3), 167–180.
- Sorbán A. (2012). Kisebbség – társadalomszerkezet – kétnyelvűség – Műhelytanulmányok a romániai kisebbségekről. *Working Papers, 42.* Institutul pentru Studierea Problemelor MinorităţilorNaţionale, Cluj-Napoca (Kolozsvár).

Mandel Kinga Magdolna

# Az előkészítő osztályok reformjának közvetlen és közvetett hatásai Székelyföldön*

*„Magad legyél a változás, amit a világban látni akarsz."*
(Mahátma Gandhi)

**Absztrakt**
Tanulmányomban azt elemzem, hogy a romániai 2012-es iskola-előkészítő reform hogyan hatott rövid és középtávon. Romániában 1990 óta egymást követik az oktatási reformok. Kérdés, hogy az újabb és újabb elképzelések gyakorlatba ültetése hogyan hat a folyamatos kiszámíthatatlanságba belefáradt oktatási érintettekre. Mennyire veszik komolyan az újabb változásokat? Mennyire tudnak azonosulni a „játék neve a rugalmasság"[1] filozófiával? Mennyire képesek meglovagolni az új reform kínálta lehetőségeket, vagy éppen ellenkezőleg, mennyire érzik magukat ezek elszenvedőinek? Az oktatási reformok irányítói mennyire tanultak a korábbi reformimplementációkból? A változás érintettjei mennyire értékelték sikeresnek az előkészítők reformját?

## Bevezetés

Annak ellenére, hogy a szakirodalom (Michael Fullan, Michel Angel Santos Guerra) szerint igazán csak az alulról jövő változások sikeresek hosszú távon, Közép-Kelet-Európában sajnos nem ilyen reformoknak vagyunk tanúi. Tény, hogy a központosított

* A tanulmány a Domus Hungarica által támogatott 2013–2014-es kutatáson alapul. E kutatás keretében felhasználtam a bukaresti Oktatáskutató Intézet, az ISE (Institutul de Științe ale Educației) által 2013-ban készített gyorselemzés eredményeit, az interneten zajló fórumos beszélgetéseket, valamint 15 darab 45–60 perces interjút készítettem egy székelyföldi megyeszékhelyen (strukturált interjúterv alapján) minden az intézkedésben érintett oktatási aktorral, 13 egyéni interjút és 3 darab kiscsoportosat összesen 18 személlyel: megyei tanfelügyelőkkel 3 darabot (a főtanfelügyelővel, az óvodai és az elemi oktatásért felelősökkel), oktatási intézményvezetőkkel (2 óvoda- és 3 iskolaigazgatóval), az első előkészítős szülőkkel (4 fő), az első előkészítőket iskolában tanító pedagógusokkal (4 fő), valamint korábban az óvodában előkészítőt tanító óvodapedagógusokkal (2 fő). Az interjúk közül három darab interjú csoportos volt (innen az eltérés az interjúk száma és az interjúalanyok száma között). Ezúton is szeretnék köszönetet mondani mindazoknak, akik adatokkal, beszélgetésekkel, interjúkkal, kritikai viszonyulással segítették a munkám.

[1] The name of the game is flexibility – ismeretlen szerző.

oktatási rendszerekben, mint amilyennel Románia is rendelkezik, az alulról jövő változtatások ritkán jutnak el felsőbb szintekre, aminek egyik oka e rendszer nagyfokú bürokratizáltsága. Ahogy egy korábbi kutatásunkban egyik interjúalanyunk megfogalmazta, az oktatási rendszer olyan, mint egy hatalmas dinoszaurusz, amelynek, ha rálépsz a lábujjára, 2 év kell, míg a fájdalom ingere eljut az agyba és megint 2 év, míg a válaszreakció visszaérkezik. Ezért folyamatosan felülről kezdeményezett reformoknak vagyunk jobb esetben tanúi, rosszabb esetben elszenvedői. Egy ilyen reformról beszélhetünk az előkészítők kapcsán is. A változás a 2011. január 10-én megjelent új román „Nemzeti oktatási törvény" (Legea educatiei nationale)[2] következménye, amely átfogó reformokat szándékozott beépíteni a román oktatási rendszerbe. A jogszabály értelmében 2012 szeptemberétől a hatéves koruktól iskolaköteles gyerekeknek az első osztály előtt egy évig iskola-előkészítő osztályba kell járniuk. Iskola-előkészítő csoportok már 2001-től működnek, csak nem kötelező jelleggel, az óvodai oktatás keretei között.

A 2011-es oktatási törvény számos más újítást is tartalmazott, például, hogy a 9. osztályok az általános iskolák keretében maradjanak, valamint lehetőséget nyújt a 2 éves gyerekek óvodáztatására is. Ezeket az újításokat, az előkészítők reformjával szemben, mind a mai napig nem ültették gyakorlatba, nem születtek meg az alkalmazást lehetővé tevő kormányrendeletek és módszertanok, az oktatási aktorok örömére vagy bánatára.

Az előkészítők esetében 2012 elején a bukaresti oktatási minisztérium úgy döntött, hogy az addig óvodák keretében működő iskola-előkészítő csoportokat a törvénynek megfelelően áthelyezi az általános iskolák keretébe és kötelezővé teszi. Ezt az 1/2011 tanügyi törvénnyel, a 3434/2013.03.25 miniszteri rendelettel – az előkészítő osztályba való beiskolázás módszertanával, a 3371/2013.03.12 – Kerettantervekkel és a 656/2012.03.29 – Tantervekkel kivitelezte. A változtatás törvényi kereteinek a kormány és parlament általi elfogadása március végéig zajlott le, és csak ezután következhetett a gyakorlatba ültetés, ami megkésettséget eredményezett a bevezetés szinte minden mozzanatában: a személyi és tárgyi eszközök biztosításában, a helyszínek kialakításában, előkészítésében és taneszközökkel történő felszerelésében, a pedagógusok kiképzésében, a tantervek és a pedagógiai módszerek kidolgozásában, a szemléltető eszközök elkészítésében és eljuttatásában.

Az előírásoknak megfelelően előkészítő osztályba kellett beiratkozniuk azoknak a gyerekeknek, akik 2012. szeptember elsejéig betöltötték hatodik évüket. Azok, akik szeptember elseje után egészen december 31-ig töltötték be a 6. évüket, azoknak nem volt kötelező, de a szülők kérhették, hogy ők is az előkészítő osztályba iratkozzanak. Szülői kérésre, ha a gyermek szellemi-érzelmi fejlettsége lehetővé tette, azokat is be lehetett íratni, akik a naptári év végéig töltötték be 6. évüket.

A törvény oktatáspolitikai előkészítésének és bevezetésének háttere is a rendszerváltás után jellemző módon alakult.

[2] http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/14847.

A 2011-es tanügyi törvénybe bevitt előkészítővel kapcsolatos változásokat még Daniel Funeriu (2009. december 23.–2012. február 9.) oktatási miniszter kezdeményezte a Boc-kormány alatt. A törvényt egy másik kormány, a Sociál-Liberális Unió[3] USL fogadta el (2013-ban felbomlott). Funeriut még a törvény gyakorlatba ültetése előtt Cătălin Baba és Liviu Pop oktatási miniszterek követték a székben.[4] Végül, a sors fintoraként arra a miniszter nőre, Ecaterina Andronescura maradt az előkészítők reformjának implementálása, aki ráadásul nem is értett egyet vele. A reformot tehát egyik kormány kezdeményezte, egy másik szavazta meg a parlamentben és egy harmadik kivitelezte.

Az intézkedés hatalmas felbolydulást és összevisszaságot okozott a rendszerben, alapjaiban megbolygatva annak amúgy is kétes, a korábbi reformok által már megingott stabilitását. Érdekes módon még maga a miniszterelnök, Victor Ponta is azt mondta egy iskola évnyitóján 2012 szeptemberében, hogy az előkészítőnek továbbra is az óvodában lenne a helye,[5] ami arra utal, hogy a kormány sem értett teljes mértékben egyet az előkészítők átszervezésével. Ecaterina Andronescu tárcavezető is bírálta a Funeriu-féle reformot, „az idén ősztől induló iskolai előkészítő osztályok ötlete bizarr, erőltetett és nem finanszírozott". Andronescu szerint az előkészítő osztályokat egyáltalán „nem készítették elő", egy ilyen intézkedést, ami megváltoztatja az egész iskolai rendszert, egy komoly hatástanulmány szerint kellene elvégezni.[6]

A fentiek alapján szinte magától értetődik a zűrzavar, ami az előkészítők reformját végigkövette.

A kormánynak, azaz az oktatási minisztériumnak a törvényváltoztatás indoklásában kifejtett[7] célja ezzel a változással, az esélyegyenlőség növelése, a korai iskolai kudarc és iskolaelhagyás csökkentése, az iskolai sikeresség elérése és minél több gyereknek minőségi oktatáshoz juttatása volt.

Ahogy egyre lejjebb haladtunk az oktatási bürokrácia lépcsőin, úgy egyre kevésbé a kormány célkitűzései tükröződtek vissza válaszként a kérdésre, hogy mi volt a célja az átrendezésnek. Míg a tanfelügyelők még teljes mértékben „hozták" a kormányzati propagandát, ami nem csoda, hiszen nagy szerepet kaptak a pedagógusok felkészítésében és a szülők meggyőzésében. A tanfelügyelőség propagandaanyagában, melyet az

[3] Uniunea Social-Liberală.

[4] Egy korábbi kutatásból (Mandel Kinga: A román oktatáspolitika változásai 1990–2013 között) tudjuk, hogy Romániában az oktatási miniszter széke az, amelyikben talán a legnehezebb „megmelegedni", 1990 óta egy-egy 4 éves kormányzati ciklus alatt ebben a székben változott leggyakrabban a miniszter személye. Ritkának számított, mikor egy oktatási miniszter végig funkcióban maradt 4 évig.

[5] Ua.

[6] In http://www.kozpont.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=2260:andronescu-erltetett-az-elkeszit-osztaly&catid=:hirhatter.

[7] Expunere de motive. Proiect de lege pentru aprobarea ordonanței de urgență a Guvernului privind modificarea și completarea Legii educației naționale nr 1/2011. IN. http://www.cdep.ro/proiecte/2012/200/30/7/em289.pdf.

egyhetes pedagógusfelkészítőn bemutattak a magyar pedagógusoknak is, az előkészítő osztályok szükségességét 3 dologgal támasztották alá. Az egyik, hogy Európában többnyire 6 éves korra tehető a beiskolázás. Holott ez közel sincs így. Bulgáriában, Észtországban, Dániában, Finnországban, Lettországban, Lengyelországban és Svédországban is 7 éves az iskolakezdési korhatár.[8] Érdekes módon éppen azokban az országokban, melyek az utóbbi időben a PISA nemzetközi összehasonlító felmérésekben is jeleskedtek (Bulgária kivételével).

A másik érv a bemutatott prezentációban az, hogy Romániában 2010–2011-ben a gyerekek 80%-a járt óvodába (az európai cél 2020-ra 95%) és a harmadik érv, hogy Romániában a 3–6 éves gyerekek 20%-a soha nem járt óvodába.

Lényegében ez az anyag köszönt vissza a tanfelügyelői véleményekben meglehetősen nagy érzelmi elmélyüléssel, interiorizációval társulva. Egy tanfelügyelő szerint, mivel az óvodai nevelést nem lehetett kötelezővé tenni, ezért kellett az iskola-előkészítőket áthelyezni az iskolák keretei közé, más tanfelügyelő szerint a gyerekek intézményesítése, beiskolázása volt a cél, bár azt is hangsúlyozta, hogy ez a probléma Székelyföld esetében nem annyira hangsúlyos, mint máshol. Az egyik tanfelügyelő által osztott másik minisztériumi cél az óvodából az iskolába történő átmenet megkönnyítése volt. Egy másik tanfelügyelő szerint az előkészítő osztályokkal a szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatását, szociális és kognitív készségeik fejlesztését célozták. Egy tanfelügyelő arra hívta fel a figyelmünket, a korai beiskolázás nálunk sem új keletű dolog, és igazából visszahozták azt, ami már a 90-es évek előtti kommunista évek gyakorlata volt, csak a közvélemény megfeledkezett róla. Ilyen értelemben ezt az intézkedést visszarendeződésként is értelmezhetjük.

Az intézményvezetők már kissé távolabbról reflektáltak a célokra, némely iskolaigazgató és óvodaigazgató szerint a változás egyik oka nem más, mint nyugati mintakövetés és a fejlett országokhoz történő felzárkózás. Több intézményvezető szerint az intézkedés hátterében gazdaságossági megfontolások lehetnek, mert így majd egy pedagógussal kevesebbet kell fizetni, mert megspórolják a dadát, elmarad az államilag finanszírozott ebéd és a délutáni foglalkozás is, ami a napközik esetében beletartozott az oktatási szolgáltatások körébe. Kis csoportok, 10–15 gyerek helyett nagyobb létszámmal, 20–25-tel dolgozik egyetlenegy pedagógus. Kérdés, hogy ezt milyen hatékonysággal teszi.

Az előkészítők iskolába történő átvezetésének egy implicit oka lehet egyes intézményvezetők szerint, hogy az óvodák kevésbé szigorúan követik a gyerekek jelenlétét, és ebben az esetben az előkészítő osztályból történő kimaradás adott esetben a gyereksegély megvonását is maga után vonhatja, elméletileg. Elméletileg, mert gyakorlatilag, mivel a segélyek alanyi jogon járnak, ezért késleltetésük vagy megvonásuk jogellenesnek minősül.

[8] In https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Early_Childhood_Education_and_Care.

Iskolaigazgatók megkérdőjelezték azt is, hogy egyáltalán szükséges volt-e ez a változás, ez volt-e a legégetőbb problémája a romániai tanügynek, esetleg lett volna sok más, ennél akutabb probléma, ami orvoslásra vár, például a szakképzés helyzete, az iskolák felszerelésének problémája. Kicsit úgy tűnik, hogy gombhoz varrták a kabátot, mivel erre nyert az oktatási minisztérium EU-s támogatást, ezért előzte meg a szekér a lovakat.

Némely szülő szerint ez a változtatás is bizonyos emberek meggazdagodását szolgálta (az új bútorok, új tanszerek, a pedagógusátképzés révén). Egy szélsőségesebb szülői nézőpont szerint (melynek híveit megtalálhatjuk úgy az iskolaigazgatók, mint a pedagógusok és a szülők között is, bár nyilvánosan kevesen vállalják) minden modern kori oktatási reform, akár az alsó (előkészítő osztály), akár a legfelsőbb szinteket (pl. felsőoktatás bolognásítása) érinti, az oktatás „szétbombázását" célozza, mert nyilvánvaló, hogy a jól felkészült, analitikus és kritikai gondolkodással felvértezett kreatív embereket nehezebb irányítani, mint a tudatlan tömegeket. A szülők egy részét nem is nagyon érdekelték a változás céljai, ők csak azt szerették volna, hogy ne az ő gyerekükön kísérletezzenek ki egy ilyen mértékű változást, ők egyszerűen csak megúszni, kimaradni szerettek volna belőle. Több szülő véleménye szerint nem kellett volna az egész előkészítőt felbolygatni, mert az jó volt úgy, ahogy volt, az óvodában, óvónénikkel.

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy az oktatás aktorai közül egyedül a tanfelügyelőket sikerült teljes mértékben bevonni, ha nem is magába a tervezésbe, de a lebonyolításba képzőkként, monitorizálóként, így ők voltak azok (az óvodáért felelős tanfelügyelőket kivéve), akik teljes mértékben és viszonylag kritikátlanul egyetértettek a reformmal, ahogy viszont a hierarchiában távolodunk, s amilyen mértékben negatívan érintette az aktorokat a változás, úgy nő a bírálatok mértéke is. Érthető, hogy a másik végletet a kísérletnek kitett szülők, valamint a csoportjaiktól s a velük járó támogatástól megfosztott óvodaigazgatók képezik. Ugyanakkor az iskolák vezetősége és a mély vízbe vetett pedagógusok sem tudtak felhőtlenül örvendeni a változásnak, vagy legalábbis nem olyan mértékben, ahogy azt a többi aktor elvárná tőlük. A legtöbb aktor, de főként a szülők részéről érzékelhető egyfajta rezignált belenyugvás a megváltoztathatatlanba.

Tény, hogy a változásnak a deklarált célokat sem sikerült teljesíteni. A hivatalos propaganda szerint a változás elérte a célját, hiszen több mint százezerrel nőtt az iskolások száma Romániában a korábbi évekhez képest az intézkedés hatására. 2012 őszén több mint 127 ezer előkészítő osztályos gyermek kezdte meg az iskolát Romániában, ezzel 2 millió 575 ezerre emelkedett az iskolások száma az országban.[9] Sajnos, mivel összevont statisztikák vannak (az előkészítő korábban az óvodai aggregált létszámban szerepelt, most meg az elemiben szerepel, és hiányoznak a 2012-ben a 6 évesek megyei bontású statisztikái), azt a számadatokból nem lehet megítélni, hogy sikerült-e a minisztériumnak beiskolázni azt a 20 ezer gyereket, akik korábban kimaradtak az iskola-előkészítőből, s akiket ezzel a reformmal megcéloztak.

[9] PÓTVAKÁCIÓ. Jól jött az iskolák többségének a tanévkezdés elhalasztása. In http://itthon.transindex.ro/?cikk=18252.

Talán a változás sikerességének megítélésében a legszélsőségesebbek az eltérések az egyes oktatási aktorok véleményeit illetően. A tanfelügyelők nagyobb része, az óvodáért felelős tanfelügyelőt kivéve, azonban egyértelműen sikertörténetként könyveli el a változást.

Az ISE lehet kissé pozitívabban mutatta be a minisztériumnak és a tanfelügyelőknek az eredményeket, hiszen gyorsjelentésükben[10] fekete-fehéren az áll, hogy az előkészítő osztályokba történő beiskolázás a 2012–2013-as évben 59%-os volt, és csak feltételezik, hogy a többiek, a 6 éves gyerekeknek mintegy 41%-a azért hiányzik a leltárból, mert nagycsoportba és első osztályba iratkozott. Sajnos ebben a jelentésben nem reflektáltak arra, hogy milyen mértékben érte el célját az intézkedés, és igazából hány százalékát sikerült beiskolázni a korábban óvodákból kimaradóknak.

Az kiolvasható belőle (lásd az alábbi táblázatot), hogy az intézkedés bevezetése előtt 2008–2012 között 76 és 79% között mozgott a 6 éves óvodába járók aránya, 19 és 21% között azok aránya, akik elemibe[11] jártak, és 1,9 és 5,8% között volt azok aránya, akik kimaradtak az oktatásból, ez utóbbi lényegében megháromszorozódott 4 év alatt, amit a jelentés indokként hoz fel a változtatás szükségességére. Az nem derül ki belőle, hogy a 41%-ból hány gyermeket kell az első osztályban és hányat az oktatáson kívül keresnünk.

**1. táblázat.** A 6 évesek oktatási rendszerbe történő befogadási aránya 2008–2012 között

| Év | 6 éves gyerekek óvodában | 6 éves gyerekek elemi oktatásban | 6 éves gyerekek, akik kimaradtak az oktatásból |
|---|---|---|---|
| 2008 | 76,6 | 21,4 | 1,9 |
| 2009 | 78,9 | 20,1 | 2,1 |
| 2010 | 78,4 | 19,0 | 5,1 |
| 2011 | 76 | 19,7 | 5,8 |
| 2012* | 59% előkészítő osztályban | | |

*Forrás: ISE gyorsjelentés, 9. oldal.*

A változás sikerességét csak az óvodákért felelős tanfelügyelő ítélte meg kevésbé elragadtatottan, ami teljes mértékben érthető, hiszen ők tekinthetők a változás egyik károsodottjának, az óvodákat hátrányosan érintette az átszervezés, mert lecsökkent a gyerekek létszáma és ezáltal fejkvótától estek el, melynek következtében értékes kollégáktól, pedagógusoktól kellett megválniuk, ami megint csak nem volt konfliktus- és fájdalommentes folyamat.

[10] ISE 2013: 41.

[11] Sajnos az oktatási statisztikákban az első osztályosok száma csak az 1–4.-kel összevontan jelentkezik, ezért sem lehet kiszámolni, hogy statisztikailag sikeres volt-e a változás.

A változásban érintett pedagógusok is pozitívan ítélték meg annak sikerességét. Ez is érthető, ha a személyes érdekeket is figyelembe vesszük, mert azok számára, akik tudtak élni a lehetőséggel, ez egy remek alkalom volt a pedagógusi pályájuk korrekciójára, óvodapedagógusból elemi iskolai pedagógussá válhattak, mely egy előrelépést jelent, társadalmi megítélés szempontjából elsősorban. Romániában bár nincs nagy fizetésbeli eltérés az egyes oktatási szinteken oktató pedagógusok bérezésében, mert az inkább a végzettségtől (főiskolai vagy egyetemi), a megszerzett pedagógusfokozatoktól (egyes vagy kettes oktatói fokozat, doktori), valamint a pedagóguspálya hosszától (régiségtől) függ, mégis társadalmi és pedagógus berkekben egyértelmű hierarchia figyelhető meg a szerint, hogy a pedagógusok a közoktatás melyik szintjén foglalkoztatottak. Egy középiskolai pedagógus nagyobb elismertségnek örvend, mint egy általános iskolai pedagógus, aki a maga során megint csak felsőbb szinten helyezkedik el egy elemiben oktató tanítóhoz képest, akihez képest az óvodapedagógusok megítélése még alacsonyabb társadalmi presztízs szempontjából.

Az első kísérleti évfolyamot tanító pedagógusok a gyerekekre és a szülőkre hivatkozva indokolták, hogy miért volt sikeres a változás, mert a gyerekek nem szorongtak az előkészítőbe lépéskor úgy, ahogyan elsőben szokás, illetve ezáltal könnyebb lett az átmenet előkészítőből elsőbe. Ugyanakkor azért is pozitívnak tartották, mert nincs osztályozás az előkészítőben, mert így az első osztály eleji szocializáció a fegyelemre és az iskolai elvárásokra irányul, valamint az osztály összekovácsolása már az előkészítőben megtörténik, ahogyan sok esetben az osztály első osztályra történő felkészítése, szélsőséges esetben az első osztály tananyaga felének elsajátítása is. Megjegyezzük, hogy ez a cél nem szerepelt a hivatalos célkitűzések között, tehát ez egy közvetett, nem szándékolt és nem biztos, hogy pozitív hatás, hogy némely pedagógusok úgy tekintenek az előkészítőre, mint plusz egy évre, amelyben az első osztály anyagának a felét meg tudják tanítani, csökkentve ezáltal a későbbi terheket. Kérdés, hogy ez milyen mértékben van káros hatással a gyermekekre, milyen mértékben erőltetett, mennyire felel meg a korcsoport pszichokognitív fejlettségének, vagy milyen mértékben terheli, erőlteti vagy fárasztja ki a gyermekeket, veszi el a kedvét a tanulástól, vagy megy például a játékkal töltött idő terhére.

A szülők azok, akik talán a legdifferenciáltabban látták a változást. Egy szülői vélemény szerint, akinek szerencséje volt a pedagógussal és a kialakult osztályközösséggel, az akár pozitívan is értékelheti ezt a változást, de sokkal gyakoribb az elégedetlen szülői vélemény. Kérdés, hogy ez azért van, mert kognitíve jobban figyelünk a negatívumokra, vagy mert elégedetlenséggel nagyobb valószínűséggel találkozhatunk, az elégedett szülők nem szokták hangoztatni elégedettségüket.

Volt olyan szülő, aki szerint ez a változás lehetne sikertörténet is, de sajnos nem az, és ebben leginkább a pedagógusok felkészültségét kifogásolták. Némely székelyföldi településen ugyanis pedagógushiány mutatkozott elemis pedagógusokból, ezért az előkészítő osztályok tanítására egészen az ötödik osztályig olyan pedagógusokat kellett felkérni, akik ugyan kettős óvó-pedagógiai képesítéssel rendelkeztek, de tapasztalattal csak az óvodai oktatásban rendelkeztek. Ez volt, amit a szülők leginkább zo-

kon vettek a változással kapcsolatban. Mert az első tanító néni kiválasztása egy fontos momentum, a legtöbb szülő úgy érzi, hogy ezen a pedagóguson múlik a gyermeknek a tanuláshoz történő teljes további viszonyulása, hogy megszereti vagy megutálja azt. Ezért, bár elméletileg Romániában nincs szabad iskolaválasztás, azaz körzetesített a rendszer, ami azt jelenti, hogy mindenkinek abba az iskolába kell íratni a gyermekét, amelyikhez a lakcíme alapján tartozik. Mint minden korlátozó intézkedésnek, az évek során ennek is kialakultak és bejáratódtak a kiskapui, úgyhogy csak elméletileg nem volt szabad az iskolaválasztás, gyakorlatilag a szülők szinte már gyermekük születése pillanatában leinformálták az első osztályt kezdő pedagógusokat, és feliratkoztak hozzá a nem hivatalos listára. A többit, a gyermek lakcímének megfelelő módosítását pedig megoldotta, szülői, nagyszülői, rokoni vagy ismerősi segítséggel. Ebbe a kialakult és olajozott helyzetbe zavart be az előkészítők reformja, minek következtében a szülők nem választhatták a kiszemelt első osztályt kezdő pedagógust csak akkor, ha gyereküket az előkészítőt kihagyva egyenesen első osztályba íratták. Ehhez pszichológus által aláírt iskolaérettségi igazolásra volt szükségük. Más esetben meg kellett békéljenek azzal, hogy a gyereket olyan pedagógus fogja tanítani, akit hiába informálnak le, csak annyit tudnak kideríteni róla, hogy milyen pedagógus volt az óvodában, de ebből még mi a garancia, hogy jó pedagógus lesz, beválik az elemi oktatásban is. A szülők ezért nagy bizalmatlansággal fogadták az új pedagógusokat.

Sok szülő szerint az intézkedés egyértelműen nem a gyerekeket célozta. A legtöbb szülő szerint a gyermekeknek jobb lett volna, ha még egy évet játszottak volna, délben aludtak volna, az óvoda sokkal inkább rájuk szabott környezetében, mint az iskolában, ahol sok esetben nemcsak 8. osztályosok (14–15 évesek), de akár 12. osztályosok (17–18 évesek) is tanulnak. Az óvodai oktatás sokkal kötetlenebb volt, az új előkészítő osztályokban már precízebb az időbeosztás és nagyobb a fegyelemre szoktatás is, amint korábban kell kelni is, nem elég 9-re beérni, mert egy órával korábban kezdődik a foglalkozás. A szülők szerint a gyermekek motiváltsága sem olyan, mint korábban az első osztály kezdésekor, valahogy apatikusabbak, talán átvéve a szülők bizalmatlanságát az iskolával szemben. A probléma nagyságát mutatja, hogy míg korábban az iskolakezdés egy-két hétig foglalkoztatta a szülőket, addig ebben az esetben 2 évig mindennap az előkészítő állt a családi beszélgetések középpontjában.

A legtöbb szülő átment az elégedetlenség kinyilvánításának legtöbb hirshmani fázisán (Bakacsi 2004), hűségesen kivártak, tiltakoztak, tagadtak és sokan próbáltak kilépni is ilyen vagy olyan formában. Sok szülő bejárta a Nováky Erzsébet[12] által a változás kihívására történő egyéni reakciók stációit is, előbb sokkot kapva, majd az elutasítás érzését megtapasztalva, átlépve az érzelmi zavar, az elmozdulás, tesztelés, értelmezés fázisain, előrelépéssel lezárva vagy újrakezdve a folyamatot. A tiltakozás és tagadás részeként sok szülőben felmerült a társadalmi engedetlenség. Azonban a szülők között sem volt egyetértés a megoldások és a stratégiák tekintetében, nem volt, aki összehangolja az akciókat, így a szülői ellenállási mozgalmak az évkezdésre felőrlődtek.

[12] A Nováky Erzsébet által 2007-ben a Schooling for Tomorrow program során bemutatott modell.

A folyamatot jól mutatja, hogy míg a neten tömegesen és nagyon hangosan dühöngtek a szülők a fórumokon napi több ezer bejegyzéssel, addig egy, a tanfelügyelőséggel a szülők kezdeményezésére összehívott tanácskozáson csak mintegy 4-5 szülő jelent meg személyesen.

Azt mondhatjuk, hogy aktorcsoportonként változik a sikeresség megítélése, míg a tanfelügyelők többsége statisztikák hiányában is eredményesnek tartja azt, addig az intézményvezetők és a pedagógusok már bizonytalanabbak benne, a szülők közül pedig leginkább csak remélik, hogy ha pozitív nem is lesz a gyerekekre nézve, de legalább káros ne legyen, és ennek érdekében megpróbálják a hiányosságokat maximálisan kompenzálni.

## Összefoglalás

Önmagában az előkészítő osztályok bevezetése és kötelezővé tétele egy pozitív fejlemény lenne a román oktatás történetében. Azért csak lenne, mert az átmenet ezúttal sem történt áldozatok nélkül. Legalább négy „szenvedő" alanya van.

Az előkészítők reformjának az iskola-előkészítők óvodából iskolába történő átvitelével másik leglényegesebb közvetlen következménye az volt, hogy az óvodákban gyermekhiány és tanteremtöbblet, az iskolák keretében gyermektöbblet és teremhiány keletkezett.

Az óvodák az elvitt gyerekek, egy egész évfolyam helyett nem kaptak újakat, például lehetőséget, hogy felvegyék a 2 éves bölcsődéseket, vagy legalább hivatalosítsák az odajáró majdnem 3 éveseket, annak ellenére, hogy elméletben a 2011-es törvény tartalmazza az óvodák számára a 2 évesek felvételének lehetőségét.

Másodsorban a „kísérleti" évfolyam, akiket nagyrészt nem kellőképpen felkészült óvodapedagógusok tanítanak majd egészen 5. osztályig, 5 éven keresztül. Ebből a szempontból ők a leginkább vesztesek. Bár mindenki azzal érvelt, hogy mindez értük és miattuk történt, a változás lényegében az ő érdekükben történt, de a változás legnagyobb vesztesei mégiscsak a gyerekek, akiket nem megfelelő körülmények közé, nem eléggé képzett pedagógusok kezei közé adott a rendszer, melynek hosszabb távú következményei még egyelőre láthatatlanok. A gyerekek alkalmazkodók, elnézték a pedagógusok hiányosságait, hiszen ők sem tökéletesek, elnézték a nem megfelelő körülményeket, a szüleik elégedetlenségét, még akkor is, ha sok esetben ezt próbálták előlük eltitkolni. Próbáltak megfelelni a változó feltételeknek, körülményeknek, elvárásoknak.

Harmadrészt vesztesek a szülők, akiknek a hiányosságokat, melyeket nem ad meg az iskola, maguknak kell pótolni, ezáltal intenzívebben részt venni a gyermekeik tanulási folyamatában. A szülők voltak azok, akik leginkább kényszerként élték meg a folyamatot, keresték ugyan a fogódzókat, a pozitívumokat, de kevés kínálkozott. *„A pokolba kívántam mindazokat, akik a túlfűtött és jól felszerelt irodájukban ülve gyerekeket vesznek ki egy – jól működő, bejáratott – óvodai rendszerből, és kényszerítenek bele egy átgondolatlan iskolai káoszba" (szülő 2).*

Negyedrészt valamilyen szinten vesztesek ugyanakkor, legalábbis átmenetileg a „kísérleti" évfolyam pedagógusai is, akiket nem fogadnak be a kollégák, s akiknek kompetenciáját megkérdőjelezik és elvitatják a szülők is, legalábbis mindaddig, míg ki nem viszik ezt az első kísérleti évfolyamot és át nem látják az egész folyamatot, nem bizonyítanak. Közvetve a reform nagy kihívást jelentett a 2012-ben első osztályt kezdő pedagógusoknak is, nemcsak, mert az előremenekített gyermekek miatt maximálisra duzzadt osztályokat kellett kezdeniük, hanem mert a gyermekek között akár 2-3 év korkülönbség is előfordult, ahol az 5 éves a majdnem 8 évessel egy osztályba került, mely helyzet kezeléséhez a pedagógusnak a differenciált oktatás teljes tárházát be kellett vetniük.

Ötödrészt a változás, a szülők elégedetlensége és ennek következtében a gyerekek elmozgatása, az előremenekülő és a visszatartó szülői stratégiák teljes mértékben átírták az óvodák és iskolák beiskolázási-beóvodázási terveit, így az amúgy nyertes iskolák is teremproblémákkal, berendezés hiányával, túlzsúfolt első osztályokkal küzdöttek.

A változás további közvetlen hatásaihoz sorolhatjuk a társadalmi feszültséget, a konfliktusokat az egyes aktorok között, az egymásnak feszüléseket a szülők és pedagógusok, szülők és intézményvezetők, óvodaigazgatók és iskolaigazgatók, iskolaigazgatók és helyi hatóságok, szülők és tanfelügyelők, intézményvezetők és tanfelügyelők között.

A reform közvetett, hosszú távú hatásai először akkor lesznek érzékelhetők, mikor a „kísérleti generáció" átlép az oktatás egy következő szintjére. Ekkor fogják az ott tanító pedagógusok érzékelni, hogy mekkora az eltérés a gyermekek felkészültségében, teljesítményében az előző generációkhoz képest.

Az valamilyen szinten a kormány beismerésének tekinthető, hogy a reform bevezetése óta többször felmerült a visszarendezés a legmagasabb politikai szinteken, azonban csupán korrekciók történtek, egyrészt központi szinten, például a pedagógus-továbbképzésekben, amennyiben azokat nem az utolsó percben kivitelezik és a tananyag, valamint a követelmények csökkentése tekintetében is. Másrészt korrekciókra került sor helyi szinten is, amennyiben az intézmények vezetése megpróbálta orvosolni a korábbi problémák némelyikét, például azoknak az osztályoknak a gondját, melyek túl sötét vagy szűk tantermet kaptak. Korrekciókra került sor a szülők szintjén is, amennyiben sokan az előkészítőt követően vitték át gyermeküket az egyik osztályból a másikba, vagy akár egyik iskolából a másikba. Ez utóbbi jellemzőbb megoldás volt, mivel sok iskola nem támogatta a falai közötti belső mozgásokat.

Ki(k)nek kedvezett a változás? Elsősorban az iskoláknak, akik a pluszcsoportokkal plusznormatívára tettek szert, másodsorban a pedagógusoknak, akik tudtak élni a lehetőséggel és egy felsőbb oktatási szintre léptek. Előfordulhat továbbá, hogy a politikusoknak, mert míg az emberek az előkészítőkön marakodtak, olyan gazdasági törvényeket fogadtak el a parlamentben, melyek nem mentek volna át, ha a közvélemény éppen nem ezen a problémán rágódik, és nem utolsósorban a kormányközeli üzletembereknek, akik megnyerték a kiírt pályázatokat az új iskola-előkészítő osztályok bútorokkal, taneszközökkel történő felszerelésére.

Kiknek nem kedvezett a változás? A fentieken kívül a többieknek, az óvodáknak, némely váltásra kényszerült pedagógusnak, az érintett szülőknek és gyerekeknek, akik lehet, hosszú távon megszenvedik majd e reform hatásait.

A fentiek alapján úgy tűnik, hogy a nem eléggé körültekintően implementált reform hatásai és következményei messze túlmutatnak a szándékolt hatásokon. A sorozatos reformok ellenére nyilvánvaló, hogy a döntéshozók nem gondoltak minden részletre, lehetséges következményre. Ahogy egy pedagógus megfogalmazta: ez a reform jól át volt gondolva, csak nem volt részletesen kidolgozva. A reform implementációjának tanulmányozása számos hasznos tanulsággal szolgálhat a további változások bevezetése tekintetében.

## Hivatkozott irodalom


- Bakacsi Gy. (2004). *Szervezeti magatartás és vezetés.* Budapest, Aula Kiadó.
- Institutul de Științe ale Educației (2013). *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în alul școlar 2012–2013.* București.
- Kozma T. (2012). *Oktatáspolitika.* Debrecen–Pécs.
- Mandel K. (2004). Minőségkoncepciók az oktatásban. *Regio, 2,* 3–14.
- Mandel K. M. (2015). A romániai magyar pedagógusok felkészítése az iskola-előkészítők 2012-es reformjára. In Pusztai G. & Morvai L. (szerk.): *Pálya-modell – Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerébe.* Nagyvárad–Debrecen, PPS-ÚMK.
- Michael, F. (2008). *Változás és változtatás I–III.* Budapest, OKI.
- Miguel Ángel Santos Guerra (2006). *La escuela que aprende.* Madrid, Morata.
- Radó P. (2007). A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle, 57* (12), 3–40.
- Setényi J. (1999). *A minőség kora – Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába.* Budapest, Raabe Kiadó.

Biró A. Zoltán – Bodó Julianna

# Változásban a romániai magyar szakképzés

**Absztrakt**

Tanulmányunkban az érettségi diplomát nem biztosító (2, illetve 3 éves) romániai magyar középfokú szakképzés helyzetképét vázoljuk fel. A helyzetkép elkészítését aktuálissá teszi az, hogy a 2014-es évtől kezdődően a romániai szakképzés jogi-adminisztratív kerete lényegesen megváltozott. A középfokú szakképzés a korábbi mellőzött helyzetéből fontos prioritássá vált, ugyanakkor a korábbi kétéves képzés háromévesre bővült, a képzési programok száma és skálája is bővült. E változási folyamat szakpolitikai hivatkozási alapját az Európai Unió szakképzésfejlesztési dokumentumai és programjai képezik, illetve az ezekben megfogalmazott céloknak és programoknak romániai relevanciája. A romániai magyar szakképzés a jogi-adminisztratív keret, a szakmai tervezés és irányítás, illetve az intézményfenntartás tekintetében teljes mértékben az országos rendszer része. Ugyanakkor a romániai magyar szakképzés számára megfogalmazódnak olyan kihívások, működési és fejlesztési elképzelések, amelyek a kisebbségi társadalom sajátos jellegéből, működési módjából és elvárásaiból táplálkoznak. Ez utóbbi tény indokolttá teszi a szakképzés helyzetével, fejlesztési lehetőségeivel való szakmai, szakpolitikai, intézményi-szervezési munka végzését. A következőkben első lépésben áttekintjük azokat az előzményeket, amelyek a mai helyzet kialakulásában meghatározó szerepet játszottak, majd a romániai magyar szakképzésről (a továbbiakban: RMSZ) alkotható helyzetkép fontosabb összetevőit mutatjuk be. Bemutatásunk alapját a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége számára a 2015-ös évben végzett átfogó elemzési munka képezi (Biró et al. 2015), a szakmai elemzés és a fejlesztési javaslatok dokumentuma elektronikus formában érhető el (RMPSZ 2015).

## Társadalomtörténeti, oktatáspolitikai előzmények

Romániában a középfokú képzés általánossá tétele (az 1970-es évek közepe) előtt az általános iskolai tanulmányokat követő szakképzés a faluról a városba, az agráriumból a mesterségek tanulása felé irányuló társadalmi mobilitás fontos csatornája volt. Ez azért fontos mozzanat, mert a jelenlegi középkorosztály és idősebb generáció számára ennek a korábbi mobilitási és tanulási formának a modellje még mindig pozitív viszonyítási és értelmezési keretet jelent. Ezt az időszakot követően a négyéves, érettségit kínáló középfokú képzés, a szaklíceumi osztályok boomja következett (az 1980-as évek eleje). Ennek az időszaknak az oktatási gyakorlata és szakpolitikai diskurzusa az érettségi diplomát kínáló (szaklíceumok) és az érettségi diplomát nem kínáló (szakiskolák) szakképzést együttesen kezeli. Ez az időszak még a romániai szocialista ipar

működésének a dinamikus szakaszához tartozik (teljes körű foglalkoztatás, a tanulmányaikat befejező fiatalok azonnali munkába helyezése stb.). Ebből a folyamatból a szakképzés is profitált (a szakképzés újrapozicionálása, tanműhelyek építése, vállalatokkal való szervezett együttműködés stb.). A korabeli dokumentumok alapján (Nemzetiségi oktatás Romániában, 1982[1]) azt látjuk, hogy a magyar nyelvű szakképzés intézményi háttere mai szemmel nézve is számottevő volt. A szaklíceumi képzés gyors térnyerése azonban csökkentette a szakiskolák szerepét, ekkor kezdődött az érettségi diplomát nem kínáló szakképzés társadalmi leértékelődési folyamata. Ez a negatív társadalmi megítélés fokozatosan erősödött és máig megmaradt, s a szakképzés jelenlegi újrapozicionálási gyakorlatának legfontosabb akadályát képezi.

Az 1989-es romániai társadalmi fordulat a szakképzés újrapozicionálásának négy okból sem kedvezett. 1. A gazdasági szerkezet elhúzódó átalakulása, a munkahelyek tömeges megszűnése, a munkamigrációban hasznosítható tudások előtérbe kerülése a szakképzési rendszert gyakorlatilag feleslegessé tette. 2. A kisebbségpolitikai diskurzus kiemelten nagy hangsúlyt helyezett a romániai magyar oktatási intézmények és oktatási rendszer rehabilitációjára, azonban ebben a folyamatban a szakképzés ügye nem kapott helyet. 3. A folyamatos reform állapotában lévő román oktatásügy a szakképzés helyzetének rendezésével programszerűen nem foglalkozott. 4. Az egyetemi képzés expanziója, illetve a szaklíceumok működésének a gazdasági folyamatokra való ráhangolódása az érettségi diplomát nem kínáló szakképzés ügyét perifériára terelte.

Az 1989-es romániai társadalmi-politikai fordulat nyomán azonnal megfogalmazódott az oktatási rendszer egészének az átalakítási igénye. Ez kisebbségi vonatkozásban azt jelentette, hogy az 1990-es évek első felében elképzelések és tervek sora született a magyar nyelvű iskolahálózat, az anyanyelvi oktatás visszaállítására, illetve a magyar oktatási hálózat hiányainak pótlására. Ezeket az anyagokat, valamint a tennivalókat foglalja össze az RMDSZ Oktatási Főosztálya szerkesztésében megjelent Oktatás – Reform – Autonómia című belső kiadvány (1995). A KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja keretében készített összegzés (KAM 2003) az 1989–2003 közti időszakból 104 szakmai-szakpolitikai szöveget vagy szövegrészletet tartalmaz, és további 50 bibliográfiai adatot a romániai magyar oktatás helyzetére, jövőképére vonatkozóan. Ebben a terjedelmes anyaghalmazban a szakképzés kérdése – az olyan prioritást élvező témák mellett, mint a jogi szabályozás, az intézményi rehabilitáció, a magyar nyelvű egyetemi képzés ügye stb. – csak nagyon ritkán (lásd például Somai 2003), többnyire csak az általános elvek és igények megfogalmazása szintjén fordul elő. Alig fordul elő a szakképzés témaköre abban a bemutató anyagban is, amelyben Túros Endre foglalja össze a székelyföldi térségre vonatkozó szakmai anyagokat (Túros 2006), de hasonló jelenség tapasztalható a kutatási jelentésekben is (Kvantum 1998). A statisztikai adatok vonatkozásában Murvai László végzett folyamatosan elemző és tájékoztató munkát (Murvai 1996; 2000; 2007; 2014), amely

[1] A kiadvány külpolitikai célokból készülhetett, román, magyar, német, angol, francia és orosz nyelven jelent meg, a szerzők a kisebbségi közösség intézményvezetői.

a kisebbségi oktatás keretszámainak (intézmények, tanárok, tanulók száma stb.) évenkénti nyomon követésére, valamint az országos rendszeren belüli százalékos részesedés arányainak változására irányult. Ezekben a statisztikai összegzésekben a magyar nyelvű szakiskolai képzés hivatalos adatai is megjelennek, nyilván csak nagyon kis terjedelemben. Az országos adatokat feldolgozó elemzések – különösen az EU-csatlakozás után – jóval komplexebbek, standard mutatók alapján és éves adatsorok mentén mutatják be a változási trendeket, ezek azonban a kisebbségi adatokat nem mutatják. Erre jellegzetes példa a 2014-es országos szakmai jelentés, amely a változási trendekről is információkat kínál (Apostu et al. 2015).

A szakképzés ügyéhez kapcsolódó szakmai és közéleti diskurzus hullámzó jellege nem véletlen, hiszen ennek a képzési formának a státusa az országos rendszerben is változó volt, s az elmúlt negyedszázad alatt fontosabb társadalmi szerepet nem kapott. Kisebbségi vonatkozásban pedig azt is jelezni kell, hogy a szakképzési tematikát a sokkal fontosabbnak ítélt jogvédelmi (anyanyelvi képzés, beiskolázási keretek, intézmények visszaállítása stb.) vagy szimbolikusan felértékelt témák (magyar nyelvű egyetemi képzés) is háttérbe szorították.

A romániai szakképzésben a 2009–2011 közti időszak újabb mélypontot jelentett azáltal, hogy a 2000-től bevezetett szakképzési intézményi formát megszüntették, majd kisebb lépésekben ismét elindult a szakképzés átalakítása. Ebben a kontextusban következett be nagyon jelentős fordulatként 2014-ben az országos léptékű átalakítás. Ez az átalakítás a jogi-adminisztratív keretek tekintetében, illetve a szakpolitikai és a fejlesztéspolitikai diskurzus síkján nagyon lényeges fordulatot, helyzetbe hozást jelentett. Azt azonban jelezni kell, hogy ez a jószerivel egyik napról a másikra kivitelezett fordulat gyakorlatilag csak a keretek megváltoztatását jelentette (tanulmányi programok indítása, beiskolázási keretek bővítése, oktatói állások számának bővítése, a szakképzéssel kapcsolatos hivatalos diskurzus átalakulása). Nem kapcsolódott ehhez a fordulathoz olyan szakmai előkészítő vagy támogatási program, amely a tananyagfejlesztést, a tankönyvkiadást, a műhelyek felszerelését, a szakoktatók képzését vagy a duális képzés támogatását célozta volna. A középfokú szakképzés egyik napról a másikra való előtérbe hozásának társadalmi legitimitása – az EU-szakpolitikákra való szórványos hivatkozás mellett – két tézisre alapozódott. Az egyik a munkaerőpiaci elvárások hangoztatása („szakemberekre van szükség"), a másik az elméleti jellegű középfokú képzés gyors visszaszorításának igénye, és ehhez kapcsoltan az egyetemi képzés nyílt leértékelése („az egyetemek munkanélkülieket termelnek").

## Mai helyzetkép

A magyar iskolák szakképzési tanulmányi programjai a fentiekben jelzett kontextusban szerveződtek újjá, indultak el. Az átmenet (a 2 éves képzés kivezetése és a 3 éves képzés feltöltődése) formai értelemben három évet vesz igénybe, ebből a 2015–2016-os tanév a második évet jelenti. A 2015-ös év során végzett helyzetelemző munkánk

az átmenet első évére irányult (2014–2015-ös tanév), és tartalmazta mindazokat az elemzési modulokat, amelyek az RMSZ fejlesztési stratégiájának elkészítéséhez szükségesnek mutatkoztak (statisztikai elemzések, interjúsorozat, konzultációs fórumsorozat, esetelemzések, dokumentumok és szakmai anyagok feldolgozása). Az átalakulás első évének elemzése azért is fontos, mert viszonyítási pont lehet a későbbiek során a szakképzési rendszer változásainak méréséhez, illetve a változások értelmezéséhez.

A Magyar Állandó Értekezlet a 2015-ös évet a külhoni magyar szakképzés évének nyilvánította. Ebben a keretben kapott megbízást a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége egyéves szakpolitikai program lebonyolítására, amelynek keretében széles körű szakmai konzultáció, valamint szakmai helyzetértékelési munka is zajlott. Ez tekinthető az első olyan szakmai programnak, amely az RMSZ helyzetével, működési módjával és fejlesztési lehetőségeivel kifejezetten erre a képzési formára irányuló szakmai elemzés és széles körű szakmai konzultáció keretében foglalkozott. Időközben empirikus kutatás is indult a szakközépiskolai oktatás helyzetének feltárása érdekében (Pletl 2015). A következőkben a helyzetelemző munka fontosabb megállapításait mutatjuk be (Biró et al. 2015: 69–105).

## Országos társadalompolitikai környezet

Az RMSZ rendszerének elemei (intézmények, képzési programok, oktatók, működési módok, tananyagok stb.) egyenként a romániai országos jogi-adminisztratív rendszer részei. Amennyiben a romániai magyar szakképzésre rendszerként tekintünk, akkor az kisebbségi helyzetben van. Saját mozgástér az egyes intézményeken belül, elsősorban a működési mód terén alakítható ki. Rendszerszintű saját mozgástér (program, szervezeti forma, anyagi keret, közös arculat stb.) egyelőre nincsen.

Az országos rendszerben a 2007–2013-as finanszírozási ciklusban többféle szakmai alapozás történt (fejlesztési dokumentumok kidolgozása, egy országos szakmai-módszertani központ létrehozása, a POSDRU-keretben képzési és egyéb pontszerű fejlesztési programok).[2] A dokumentumok és az ebben az időszakban folytatott projektek határozott centralizációs modellt mutatnak. A kapcsolódó EU-dokumentumok inkább rövid tartalmi összefoglalás formájában jelennek meg, de elérhetők hasznos kézikönyvek is néhány témában (Sikeres gyakorlat bemutatása, Minőségbiztosítási kézikönyv és hasonlók). Ezt megerősíti a szóban forgó szakmai központ 2014-es tevékenységi beszámolója, illetve a 2015-ös évre közzétett tevékenységi terve.[3]

A 2014-es évtől kezdődően a szakképzés témája hangsúlyosan és explicit módon jelenik meg az országos fejlesztési dokumentumokban, egyértelműen az EU fejlesztéspolitikai szemléletébe és narratívájába iktatva, elsősorban olyan témák kapcsán, mint

[2] www.tvet.ro, http://www.edu.ro/index.php/articles/c105/. Utolsó látogatás: 2016. 12. 10.
[3] http://cndiptoi.tvet.ro/. Utolsó látogatás: 2016. 12. 10.

a fiatalok helyzete, a munkaerőpiaci helyzet kezelése, az iskolai lemorzsolódás csökkentése. Az országos léptékű szakpolitikai kezelés legfontosabb csatornáit a megyei szakfelügyelők, esetenként az iskolaigazgatók bevonásával zajló tájékoztatások, konzultációk jelentik, illetve a témakörhöz kapcsolódó célképzések szervezése.

A kisebbségi helyzetből adódóan az országos rendszer a hálózati önállósodást nem ösztönzi és nem támogatja. Az RMSZ szereplői számára a hálózatosodás, a saját rendszerré szerveződés elvben nem tiltott, de ez csak saját kezdeményezésre, saját erőforrások alapján alakulhat ki. A mai helyzetben az egyes alkotóelemek (intézmények, képzési programok) pontszerű megszerveződése, erősödése a jellemző folyamat, a hálózatosodás (önálló rendszerré szerveződés) igénye eddig programként nem tematizálódott.

## Demográfiai környezet

Az RMSZ számára demográfiai korlátot jelent az iskoláskorú népesség csökkenése, a magyar nyelvű oktatási intézményt választók csökkenési folyamata. A most szerveződő szakképzésnek azon a már létező, illetve ezután középiskoláskorba lépő népességen kell „osztoznia", amelyre a nem szakképzésjellegű középfokú oktatás is igényt tart.

A szakképző intézmények helyzetét erősíti két tényező. Az egyik az, hogy a családok egyre rövidebbre tervezik a gyerekek tanulási életpályáját, egy jól működő szakképzés elérhető és hasznosnak ígérkező képzési célt kínálhat e réteg számára. A másik: ha a szakképző intézmények lépni tudnak a felnőttképzés irányába, ez további elérhető társadalmi csoportot jelent. Ez utóbbinak egy fontos része a munkamigrációt tervezők azon csoportja, akik a külföldi munkavállaláshoz itthon kívánnak szakképesítést szerezni.

## A munkaparadigma változása

A munkaparadigma változásának még csak első jelei láthatók térségünkben (egyelőre csak a fiatal munkavállalók elvárásaiban, illetve néhány munkaterületen), de várhatóan nagyon gyorsan fog megjelenni ez a trend. Ez a változás fel fogja értékelni azokat a szakképzési programokat, amelyek a képzés módszerében, tartalmában ráfelelnek erre a változásra. A munkaparadigma változása a szétoszthatóság társadalmi munkavagyon csökkenését, a munkatípusok erőteljes további differenciálódását, a munkaformák és a hozzájuk kapcsolódó technológiák gyors változását jelenti. Ugyanakkor a rutinmunka, a szalagmunka helyét fokozatosan átveszi az egyedi, a „kézműves" jellegű munka, amely a munkafolyamatot egyre nagyobb mértékben szubjektivizálja. Tekintettel arra, hogy az RMSZ formai és tartalmi vonatkozásban egyaránt megújulhat, elvben esély van, hogy a szakképzés ráhangolódjon a munkaparadigma változására. Ehhez azonban RMSZ-szintű célzott tudástranszferre lenne szükség, de az országos rendszer átalakulása ezt több ok miatt sem biztosítja.

## Iskolai végzettség, tanuláshoz való viszonyulás

Az iskolai tanuláshoz, a tanulási életpálya kialakításához kapcsolódó társadalmi beállítódások ma trendszerűen kedvezőtlenek. Az elmúlt években fokozatosan teret nyert az a beállítódás, hogy „nem nagyon érdemes tanulni", „nem nagyon érdemes sokáig tanulni", „a munkavégzés fontosabb, mint a tanulás" stb. Ennek a folyamatnak sokféle megnyilvánulási módja van (a tanulási életpálya rövidre tervezése, lemorzsolódás menet közben, a képzési programokkal való azonosulás mértékének csökkenése, a formális teljesítések társadalmi normaként való elfogadása stb.). Ez a folyamat – paradox módon – pozitív hatással lehet a szakképzésre, legalábbis az első években, az újraindulás időszakában. A szakképzés újraindítása ebben az értelemben egy hallgatólagos társadalmi elvárásra felelt rá. Várható, hogy az iskolai tanulástól elfordulók köre a szakképzésben a maga számára a hasznos, rövid távú kimenet ígéretét találja meg.

## Saját szakpolitikai mozgástér

A romániai magyar szakképzés tartalmi és intézményszerkezeti célrendszerét, prioritásait – amennyiben rendszerré, működő hálózattá válik – nyilván az ehhez a rendszerhez tartozó szereplőknek kell meghatározniuk. Az ezzel kapcsolatos rutinok, tudások, narratívák ma olyan tartalmi elemeket hordoznak, amelyek jelentős mértékben korlátozzák a rendszerszintű helyzetértékelést és tervezést. Mind a helyzetértelmezésben, mind pedig a tennivalók meghatározásában nagy szerepük van a múltbeli, többnyire személyes tapasztalatoknak (milyen volt korábban a szakképzés, amikor jól működött, mit kell „visszacsinálni"). Az elindítás, a beruházás szükségességének hangoztatása mellett a fenntarthatóság szempontjai sokkal kevesebb teret kapnak. Gyakran hangoztatott érv, hogy a „gazdaság mondja meg nekünk, hogy mire van szüksége", és ezzel a tervezési felelősség külső szereplőkre hárítódik. Az oktatói állománnyal, a képzés tartalmi vonatkozásaival kapcsolatos kérdések kisebb szerepet kapnak. A saját intézmény, program promóciója terén, a potenciális merítési bázis megszólításában csak kevés eszköz kerül alkalmazásra.

Ugyanakkor a szakképzés szereplőinek körében még mindig meghatározó szerepe van a korábbi időszakból örökölt „szakképzésképnek" (azok jöjjenek, akik „nem akarnak vagy nem tudnak tanulni", „egy jó szakma többet ér, mint az érettségi vagy az egyetemi diploma", „a cél az, hogy minél rövidebb idő alatt munkát adjunk a kezükbe", „nem a tanulás fontos, hanem egy szakma megszerzése" stb. stb.). Ezt a populista megközelítést a közszereplők egy része és a média is gyakran hangsúlyozza. Ez nyilván hasznos lehet a most induló szakképzési programok feltöltésére. Azonban a közeljövő „szakmunkás" és „szakmunka" robotképe teljesen más, és elképzelhető, hogy ennek a populista megközelítésnek kedvezőtlen hatása is lesz.

## Intézményi keretek

Az intézményi keretek kialakítása ma pozitív folyamat abban az értelemben, hogy a hároméves szakképzés rendszere most van felfutóban, egyelőre a „minél több szakképzési osztály legyen" elve érvényesül. Először az osztályok indulnak el, az oktatás személyi, tárgyi, szakmai feltételei menet közben épülnek ki. Ezért ma még nem lehet megállapítani, hogy az egyik évről a másikra létrehozott új szakképzési programok közül melyik lesz fenntartható és társadalmilag elfogadott.

Ebben a helyzetben az is fontos kérdés, hogy legyenek-e kiemelt programként támogatott, modellszerűen működő „fejlesztési pólusok", illetve milyen területen, milyen célok és feltételek mentén, illetve milyen mennyiségben célszerű létrehozni kimondottan „saját" intézményeket (pl. egyházi háttérrel). Az alapozás körüli kérdések (kinek milyen képzési program jut, illetve mit tud magának kilobbizni) természetesen ilyen esetekben elfedik a rendszerszintű stratégiai tervezéssel kapcsolatos kérdéseket.

## A szakképzés tartalmi kérdései

A szakképzés tartalmi kérdéseit illetően két fontosnak mutatkozó ellentmondással szembesülünk. 1. Ambivalens helyzetet jelent az, hogy a képzési intézmények a szakmai tudásuk, lehetőségeik függvényében felkészített végzősöket bocsátanak ki, a munkaerőpiac szereplői pedig elégedetlenek a végzettek szakmai tudásával, munkavégzési kompetenciáival. Az indoklásokat illetően mindkét fél érvei helytállóak – a maguk szempontjából. Elvben a duális képzés feladata lenne, hogy ezt az ellentmondást feloldja, részben a képzési tartalom befolyásolásával, részben pedig a munkahelyi adaptáció előrehozásával. 2. A másik ellentmondás a gazdaság fejlettségi szintjéhez, működési módjához kapcsolódik. Az oktatásnak elvben lehetősége van arra – az információk szabad áramlása, a képzési anyagok szabad hozzáférése révén –, hogy nagyon korszerű, innovatív ismereteket adjon át. A képzési intézmény, képzési program környezete azonban nagyon sokféle munkaerőpiaci szereplőből áll, akik a korszerűség, az innovatív tananyagok hasznosítása terén különbözőek. Ezért gyakran előáll az a helyzet, hogy a tanult szakma és a munkahelyi feladatkör megnevezése azonos, de a kétféle kompetencia között az átfedés kicsi. Hangsúlyosan így van ez a vidéki térségekben, ahol a gazdasági szereplők köre minden tekintetben rendkívül tagolt.

## Humánerőforrás-potenciál a szakképzésben

Az újjáalakuló szakképzés kulcsfontosságú kérdése az, hogy oktatóként majd kik dolgoznak ebben a rendszerben, milyen kompetenciákkal rendelkeznek tartalmi és módszertani vonatkozásban, milyen opcióik és lehetőségeik vannak a szakmai karrierjüket illetően, milyen jellegű azonosulást mutatnak az intézmények/képzési prog-

ramok és a munkavégzés iránt. Ez a kérdés ma a romániai magyar oktatási rendszer egészére vonatkoztatva is feltehető, sokféle feltevés, vélekedés van forgalomban, de megbízható információk egyelőre nincsenek. A szakképzés helyzeti előnye az, hogy most indul, és megpróbálhatja tervezni/befolyásolni az oktatói állomány alakulását, hátránya pedig az oktatóhiány. Ez a kérdés az egyes intézmények, képzési programok szintjén megoldandó napi feladatként vetődik fel, rendszerszinten pedig vélhetően az egyik legfontosabb stratégiai kérdés.

## A szakképzéshez kapcsolódó szolgáltatások, pályaorientáció

Ez a tevékenységi kör ma kialakulatlan, szórványos próbálkozásokról lehet csak beszélni. Várható, hogy a bemeneti vagy kimeneti fázishoz kapcsolódó kompetenciamérések bevezetése, szakszerű alkalmazása után majd ez a tevékenységi kör is megszerveződik. Ez a terület egyike azoknak az előbbre lépési lehetőségeknek, ahol a saját rendszerhez tartozó intézmények, képzési programok önálló programokat dolgozhatnak ki, illetve működtethetnek. Ehhez nyilván tudástranszferre van szükség (máshol alkalmazott sikeres megoldások megismerése, adaptációja), illetve saját forrásbevonásra vagy célzott támogatásra.

## Társadalmi újrapozicionálás

A szakképzés társadalmi újrapozicionálására irányuló törekvéseknek számolniuk kell azzal az ambivalens helyzettel, hogy a szaktudásnak van értéke (státust és megélhetést biztosít, a „szakember értékes"), de a hozzá vezető tanulási útnak nincsen. A szakképzéssel kapcsolatos társadalmi beállítódás ma dominánsan negatív abban az értelemben, hogy ennek a képzési szintnek és képzési tartalomnak a megítélése negatív. Ez a társadalmi leértékelés hosszabb múltra tekint vissza, rávetül a képzésben résztvevő fiatalokra, a tanulási folyamatra, az intézményre vagy képzési programra, az oktatókra. Ezt a társadalmi megítélést sok esetben maguk a rendszer szereplői elfogadják, tettekben és narratívákban visszaigazolják. Kedvezőtlen hatású mai folyamat, hogy a közélet és a média szerepelőinek egy része egyfajta populista tematizációval („nem kell annyit tanulni" stb.) ráerősít erre a szakképzésképre.

## Kapcsolat a felsőfokú képzéssel

A felsőfokú képzéssel való kapcsolat csak távlati lehetőség, erről csak a szakképzési intézmények és programok megerősödése után lehet majd beszélni. Egyedi hasznos kapcsolatok, együttműködések természetesen már ma kialakíthatók. Partnerségek hozhatók létre az oktatásban (egyetemi oktatók bevonása), a laborkapacitások ki-

használásában, közös forrás bevonásában, tananyagfejlesztésben és más területeken. Amennyiben a szakképzés és az érettségi diploma megszerzése összekapcsolható lesz, és az egyetemek számára a szakképzési intézmény is hallgatói toborzási tereppé válik, attól kezdve az érdekeltségük meg fog növekedni.

## Együttműködési módozatok, a magyarországi rendszerhez való kapcsolódás eszköz- és feltételrendszere

A romániai magyar szakképzés intézményes és szakmai szereplői ma nem alkotnak működő rendszert. Az együttműködés alkalmi és efemer próbálkozásain túlmenően az utóbbi években a téma napirenden tartása (megbeszélések, egyeztetések), a megyei tanfelügyelőségek koordinációs és nyilvántartási munkája jelentette a „szervezettség" alapszintű kereteit.

Fontos adottságot jelent az újjászerveződéshez, az intézmények és programok kiépítéséhez kapcsolódó pozitív hozzáállás, valamint az olyan – kisebb vagy nagyobb hatókörű egyeztetések nyomán elindult – fejlesztési elképzelések, amelyek erős képzési pontok kialakítására irányulnak.

A magyarországi rendszerhez való kapcsolódás alakulásában alapvető kérdés az, hogy mennyiben lesz sikeres a saját rendszert/hálózatot kialakító folyamat, amely az eseti, egyedi kapcsolatok megtartása mellett a tudástranszfer és a rendszer egészére irányuló folyamatmenedzsment kereteit is ki tudja termelni.

## A szakképzési rendszer néhány mutatója

A statisztikai adatok elemzése kisebbségi helyzetben több szempontból is fontos. Jelzi a szakképzési intézményrendszer nagyságát, illetve a kisebbségi oktatási intézményrendszeren belüli súlyát, a tanulmányi programok struktúráját. Ugyanakkor fontos a képzési intézmények és tanulmányi programok térségi szintű elemzése, mivel a tömbmagyar régióban, a közép-erdélyi szórványban vagy a Partiumban a tanulmányi programok számának, a tanulók számának egészen más a jelentése, és mások a fejlesztési-támogatási feladatok is. Sajnos, egyelőre nincsen olyan intézményi vagy szakmai szereplő, amelynek feladata lenne a rendszeres statisztikai elemzés és értékelés, és nem hasznosítható egyértelműen az elvben hozzáférhető három adatforrás sem (szakminisztérium, megyei tanfelügyelőségek, oktatási intézmények), ma még minden rendelkezésre álló információt csak tájékoztató jelleggel lehet használni.[4] Remélhető, hogy

[4] Az elemzőmunka során fölhasznált statisztikai információk a megyei tanfelügyelőségek és a szakminisztérium ügykezeléséhez tartoznak, ezeknek az információknak a nyilvános hozzáférése a mindennapi gyakorlatban nem egyértelmű. Az tény, hogy ebben a témakörben hivatalos forrásként kezelhető nyilvános adatszolgáltatás – a kisebbségi szakoktatás témakörében – nem vagy csak részlegesen érhető el.

elindul az RMSZ hálózattá való alakulásának folyamata, és ebben a keretben lehetőség nyílik majd az ehhez az oktatási területhez kapcsolható minőségi, elemzéseket is tartalmazó statisztikai munka. A későbbi szakmai munka számára előnyt jelenthet az, ha rögzítjük a kiinduló állapotot.

Az RMSZ intézményi szerkezete térben nagyon tagolt, tartalmában sokféle. Ez a szerkezet napjainkban évről évre változik, és számítani kell arra, hogy a változási folyamat még egy ideig tart. Az egyes képzési helyek, illetve megyék szakképzési alapinformációi az intézményvezető számára ismertek, de többnyire csak az adott intézmény vagy megye szintjén. Az érdeklődési körnek ez a szűkre szabott jellege minden bizonnyal kapcsolatban van a helyzetelemzésben részletesebben is kifejtett pontszerű működési gyakorlattal, illetve az ehhez szorosan kapcsolódó menedzselési rutinokkal. A rendszer egészére irányuló információk csak akkor jelennek meg, ha kisebbségpolitikai kontextusban kerül tárgyalásra a magyar intézményi szerkezet, és arra kell választ adni, hogy az országos rendszeren belül mekkora a részesedési arány, illetve ha a rendszer egésze szintjén gondot jelentő létszámcsökkenés mutatkozik.

Az alábbi táblázatok a romániai magyar szakképzési intézményi rendszer néhány belső jellemzőjét mutatják be, jelzést adnak annak intézményi, tartalmi összetételéről, regionális jellemzőiről. A bemutatott százalékos arányok a 2014–2015-ös tanévre vonatkoznak. Természetesen a rendelkezésre álló információk alapján végezhetők sokkal részletesebb, célirányosabb elemzések is, attól függően, hogy a szakképzési intézményrendszer milyen jellemzőjéről akarunk információkat nyerni. Tekintettel arra, hogy a szakképzési rendszer ebben az időszakban alakul újra, az úgynevezett kiinduló helyzetnek a rögzítése több szempontból is hasznos lehet. Elsőként tekintsük át a szakiskolák képzési programjait.

**1. táblázat.** A szakiskolai képzési programok tematikai megoszlása (%)

| **Képzési programok** | **%** |
|---|---|
| Gépészet | 25,21 |
| Fafeldolgozás | 16,52 |
| Építkezés | 11,3 |
| Textilipar | 10,43 |
| Kereskedelem | 9,56 |
| Turizmus | 7,82 |
| Mezőgazdaság | 7,82 |
| Elektronika | 4,34 |
| Élelmiszeripar | 3,47 |
| Szépségipar | 2,6 |
| Vegyipar | 0,86 |

A szakiskolai osztályok száma térségenként is eltérő arányban indultak. Legtöbbet a Székelyföld területén, legkevesebbet pedig Belső-Erdély településein találunk.

**2. táblázat.** A szakiskolai osztályok és tanulók aránya térségenként (%)

| | Partium | Belső-Erdély | Székelyföld |
|---|---|---|---|
| Szakiskolai osztályok | 21,53 | 9,53 | 68,92 |
| Szakiskolai tanulók | 20,53 | 8,97 | 70,48 |

A 2015–2016-os tanévben a kimenő kétéves szakképzésben már csak másodéves tanulók vesznek részt, ezek száma a magyar nyelvű szakiskolai osztályokban 800 fő körül van, ez a szakiskolai populáció az egész erdélyi térségben, 9 megyében 35 szakiskolai osztálymennyiséget jelent, a tanulók többsége Hargita, Kovászna, illetve Szatmár megyében van. De ez ténylegesen több, mint negyven tanulmányi program, mert több helyszínen csak fél osztály működik (az adott osztályban a tanulók száma nem éri el a 20 főt).

Az új jogi-adminisztratív szabályozás nyomán indult 3 éves szakiskolai képzésben ebben a tanévben mára második évfolyam indult. Az elsőévesek körében enyhe emelkedés mutatkozik. Az új szakképzési rendszer a korábbi tanévben 1800 tanulóval indult, ez 10 megyében 74 osztályt jelent, de a tanulmányi programok száma ennél több, mert több esetben feles osztálylétszámmal indult a képzés. A jelentkezők száma az ez év őszén indult tanévben 200 fővel magasabb, ez összesítve 7–5,5 osztálynyi többletet jelent. Lényeges változásra inkább az utal, hogy a szakképzés most már 129 első és/vagy másodéves tanulmányi programot tartalmaz, ami arra utal, hogy a térbeli és szakmabeli kínálat lényegesen növekedett. Ennek háromféle oka is van. Fontos változást jelez a képzési helyek gyarapodása abból a szempontból, hogy az iskolaválasztást – vegyes lakosságú vagy szórványvidéken – nagyon jelentős mértékben befolyásolja az, hogy a magyar nyelvű mennyire van közel vagy távol. Tömbmagyar térségben pedig egyértelműen a képzési kínálat növelését jelenti a feles létszámú osztályok indítása. De jelzi az osztályok számának gyarapodása azt is, hogy az iskolák a hároméves képzés bevezetésének évében a tervezés tekintetében még óvatosabbak voltak, és a második évben több olyan iskolában indult szakképzés, ahol az átállás évében még nem. Jelen tanulmány készítésekor már megjelölésre kerültek a 2016–2017-es tanév beiskolázási számai, ezek további fokozatos növekedést mutatnak.

## Hálózat vagy pontszerű intézményi működés?

Az RMSZ most zajló adminisztratív és tartalmi újjászerveződése, a beiskolázási keretek és tanulólétszám növekedése felveti azt a kérdést, hogy az országos intézményrendszerhez való tartozás mellett van-e 1. társadalmi és szakmai érv, 2. intézményi szándék, illetve 3. erőforrás és kompetencia saját hálózat, rendszer kialakítására. Ilyen irányú kihívást jelent többek között a 1. Kárpát-medencei léptékű szakképzési hálózat

kialakításának koncepciója, illetve a magyarországi rendszerbe való szakmai integrálódás lehetősége (lásd ezzel kapcsolatban a „2015 a külhoni magyar szakképzés éve" dokumentumait). 2. A kisebbségi társadalom egészének vagy regionális egységeinek a magyar nyelvű szakképzés irányába termelődő/megfogalmazódó sajátos elvárásai. 3. A rendszerszerű működésből adódó együttműködési, érdekérvényesítési, programalkotási és forrásbevonási előnyök és a 4. szakképzés előtt álló, a globális jellegű kihívásoknak való megfelelés igénye, versenyelőnyszerzési lehetőségek.

Ez a kérdés azért is fontos, mert a szakképzési intézmények és programok jelenlegi működésére alapvetően a pontszerű intézményi mód a jellemző, amely az országos rendszerhez való tartozás mellett a „saját mozgástér" bővítését egyedi módon és egyéni léptékben gyakorolja.

Ennek a kisebbségpolitikai és fejlesztéspolitikai szempontból is fontos kérdésnek a megválaszolásához az első lépést az jelentheti, hogy megismerjük az ágazat meghatározó szereplőinek az álláspontját. Az RMPSZ szakpolitikai fórumsorozata keretében, amelyen az RMSZ meghatározó szereplői vettek részt (minden magyar szakképzési intézmény vagy oktatási program vezetői, szakintézmény vezetői/munkatársai, oktatók, gazdasági szereplők, döntéshozók), kérdőíves adatfelvétel formájában vizsgáltuk az ezzel a témakörrel kapcsolatos véleményeket (a válaszolók ötös skálán jelölhették be válaszaikat). Arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen mértékben támogatja a válaszoló a hálózattá szerveződés módszereit, gyakorlati megoldásait, hogy milyen területeken tartja fontosnak a válaszoló a magyarországi szakképzési rendszerrel való együttműködést, valamint hogy a felsorolt szakképzési fejlesztési területek közül melyiket menynyire tartja fontosnak. Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadók több mint 83%-a szükségesnek látja a szakképzés intézményeinek és programjainak hálózattá szerveződését. Ennek lehetőségét elsősorban az intézményi tapasztalatcserék és egy tájékozódási rendszer kiépítésén keresztül tudják elképzelni.

**3. táblázat.** Milyen mértékben tartja fontosnak a hálózattá szerveződés alább felsorolt módozatait? (A „Fontos" és „Nagyon fontos" válaszok összesített százalékos aránya)

| Módozatok | % |
|---|---|
| Intézményi tapasztalatcsere | 97 |
| Tájékozódási rendszer | 95,5 |
| Térségi tapasztalatcsere | 90,9 |
| Szakmai műhely | 87,9 |
| Közös adatbázis | 84,8 |
| Fejlesztési egyeztetés | 80,3 |
| Közös web | 80,3 |
| Minőségbiztosítás | 72,7 |

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a magyar szakképzési rendszerrel fenntartott kapcsolatoknak mekkora jelentőséget tulajdonítanak a megkérdezettek. Tapasztalataink

szerint leginkább az oktatói kapcsolatoknak, az EU-s gyakorlatok megismerésének és a közös szakmai versenyeknek tulajdonítanak jelentőséget.

**4. táblázat.** Milyen mértékben tartja fontosnak a magyarországi szakképzési rendszerrel való együttműködés alább felsorolt módozatait?
(A „Fontos" és „Nagyon fontos" válaszok összesített százalékos aránya)

| Módozatok | % |
|---|---|
| Oktatócsere | 56 |
| EU-s gyakorlatok | 55 |
| Szakmai versenyek | 54 |
| Tananyagfejlesztés | 53 |
| Intézményközi partnerség | 50 |
| Kapcsolatteremtés | 50 |
| Tanulócsere | 48 |
| Módszertani tapasztalatok | 48 |
| Intézményi tapasztalatok | 43 |

A szakképzési rendszer fejlesztési lehetőségei közül pedig leginkább a műhelyek felszereléseinek bővítését és az oktatók továbbképzését támogatják.

**5. táblázat.** Milyen mértékben tartja fontosnak a fejlesztési lehetőségek alább felsorolt módozatait?
(A „Fontos" és „Nagyon fontos" válaszok összesített százalékos aránya)

| Módozatok | % |
|---|---|
| Műhelyfelszerelések | 92 |
| Oktatók képzése | 69 |
| Kapcsolatok vállalkozásokkal | 69 |
| Didaktikai eszközök | 65 |
| Tananyagfejlesztés | 57 |
| Épületfelújítás | 36 |
| Saját forrás bevonása | 33 |

Az adatok egyértelműen jelzik az RMSZ hálózattá szervezésének igényét, valamint a hálózati működés fontosnak ítélt tartalmi elemeit.

## Szakpolitikai célkitűzések, fejlesztési minták

Az RMSZ adminisztratív-tartalmi újjászerveződése, a keretek fokozatos növekedése, valamint a hálózattá való szerveződés ágazati támogatottsága elégséges kiinduló alapot jelent ahhoz, hogy a rendszer egészére vonatkozóan fejlesztési célok és irányok

kerüljenek megfogalmazásra. Ez a szakpolitikai tervezési folyamat a megszervezés és megvalósíthatóság tekintetében egyaránt lényeges mértékben különbözik a kisebbségi oktatási intézményrendszer egyéb szintjein végezhető hasonló munkától. Az eltérés abban áll, hogy a szakképzés gyakorlati működtetése a gazdasági, intézményi, társadalmi szereplők bevonása révén többszereplős munkaerőpiaci folyamatként is működtethető, és ennek okán a forrásbevonási, fejlesztési lehetőségei is mások, mint az általános iskolai vagy a középiskolai képzésnek. A szakképzés nem csupán kisebbségi vagy oktatási kérdés, hanem nagyon hangsúlyos komplex fejlesztéspolitikai, társadalmi modernizációs kérdés is.

Az RMSZ esetében – már a mai gyakorlat szintjén is – három meghatározó fenntartási és fejlesztési összetevő (anyagi, szakmai és humánerőforrás) van. 1. A romániai **országos rendszer** működéséből adódó erőforrások (jogi és adminisztratív keret, infrastruktúra, alapszintű működtetés, fejlesztési beruházások). Ezek az erőforrások azt eredményezik, hogy a romániai magyar szakképzés ma – alapszinten – működőképes szerkezetnek tekinthető. 2. A **kisebbségi társadalom saját erőforrásai,** ideértve nem csupán a szakképzésbe bevonható helyi, regionális erőforrásokat (vállalkozások, önkormányzatok, közbirtokosságok, fejlesztésben érdekelt civilszervezetek stb.), hanem a romániai magyar intézményrendszert is, annak a ma rendelkezésre álló humánerőforrás kapacitásával egyetemben, illetve a szakképzés egyes intézményeinek működését biztosító/támogató szervezetek, intézmények hozzájárulását. 3. A **magyarországi erőforrások:** szakképzési intézmények célzott anyagi támogatásai, tudástranszfer, kapcsolati tőke, szervező-mozgósító és szakmai legitimációs funkció.

Az RMSZ jelenlegi szakmai-intézményi potenciálja és működési módja (lásd fentebb a helyzetképről mondottakat), a szakképzés fejlesztésének országos és EU-keretekben történő támogatottsága, az RMSZ érdekgazdáinak a hálózatszerű működésre vonatkozó igényei, valamint a fentiekben jelzett hármas működtetési és fejlesztési erőforrás-konstrukció az alábbi fejlesztési célok megfogalmazását teszi lehetővé (ezek a fejlesztési célok az RMPSZ által szervezett szakpolitikai folyamatban kerültek kialakításra): a szakképzés rendszere túllép a jelenlegi marginalizált helyzeten, és a nemzetiségi intézményi bázis meghatározó szereplőjévé válik, az RMSZ hálózatjellegű együttműködési rendszerré alakul, a szakképzés tartalmi megújítása (képzési bázis, humánerőforrás, oktatási programok, tananyagok), a gazdasági-társadalmi szereplőkkel való együttműködés rendszerének kialakítása, a társadalmi elfogadottság és partnerség megteremtése, a szakképzési rendszer versenyképességének megteremtése (szakképzési programok, intézmények, térségek és a hálózat működése szintjén).

## Hivatkozott irodalom


- Apostu, O., Balica, M., Fartusnic, C., Florian, B., Horga, I., Novak, C. & Voinea, L. (2015). *Analiza sistemului de învățământ preuniversitar din România din perspectiva unor indicatori statistici. Politici educaționale bazate pe date.* Bucureşti, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei. Editura Universitară.

- Biró A. Z., Bodó J. & Burus Siklódi B. (2015). *Szakképzés, együttműködés, társadalmi modernizáció – A romániai magyar szakképzés helyzetképe és fejlesztési lehetőségei.* Csíkszereda, Alutus Kiadó.
- Murvai L. (1996). *Fekete fehér könyv.* Kolozsvár, Stúdium Kiadó.
- Murvai L. (2000). *A számok hermeneutikája – A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000.* Budapest, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- Murvai L. (2007). *Körkép – A romániai magyar oktatásról 1990–2007.* Bukarest, Didaktikai és Pedagógiai Kiadó.
- Murvai L. (2014). *Oktatásunk háza táján: 2006–2013.* Csíkszereda, Magister Kiadó.
- Pletl R. (szerk.) (2015). A magyar tannyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete – Anyanyelvoktatás. Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Somai J. (2003). Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In Bodó B. (szerk.): *Romániai magyar évkönyv 2003*. Temesvár, Szórvány Alapítvány.
- Túros E. (2006). *Szakmai szintézis a székelyföldi térség oktatási intézményrendszerével és változási folyamataival kapcsolatos kutatási programok és szakmai publikációk eredményei alapján.* KAM – Regionális és Antropológiai Kutatások Központja. Kézirat.


*Hivatkozott dokumentumok*


- KAM (2003). *Romániai magyar oktatás 1989–2003. Dokumentációs és elemző program I–IX.* Kézirat.
- Kvantum Kutatócsoport (1998). *Kutatási jelentés a Romániában magyar nyelven folyó közép- és felsőfokú oktatás vizsgálata alapján.* Kolozsvár.
- Nemzetiségi oktatás Romániában (1982). *Editura Didactică și Pedagogică, București. Oktatás, reform, autonómia. A romániai magyar oktatás távlatai.* Az RMDSZ Oktatási Főosztályának kiadványa.
- RMPSZ (2015). *A romániai magyar szakképzés fejlesztési stratégiája.* Csíkszereda, kézirat. http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/2015/szakkepzes_eve_2015/strategia-anyag2_boritoval.pdf. Utolsó látogatás: 2016. 11. 27.

Fónai Mihály – Cséke Katalin

# Helyzetkép a kárpátaljai magyar nyelvű romák iskoláztatásáról

**Absztrakt**

Tanulmányunkban a kárpátaljai magyar nyelvű romák „iskoláztatását" vizsgáljuk, különös tekintettel az egyházak szerepére és lehetőségeire a roma tanulók sikeres iskolai pályafutásának támogatásában. A helyzet bemutatásához felvázoljuk Kárpátalja demográfiai jellemzőit, valamint az ukrán közoktatási rendszer főbb jellemzőit. A magyar tannyelvű kisebbségi oktatást e tágabb keretben tárgyaljuk. A kárpátaljai magyar nyelvű romák zömmel a magyar tannyelvű iskolákban tanulnak, ám az iskolarendszerbe való kései bekapcsolódásuk miatt (értve ezalatt az iskolalátogatási kötelezettség lényeges érvényesülését a kilencvenes évektől) olyan hátrányokkal küzdenek, ami több, egyházi és civil kezdeményezést indukált. Részben ezek keretében jöttek létre a térség „cigány iskolái",[1] illetve azok a missziós szolgálatok, melyek a romák támogatását és integrálását célozták meg. A vizsgált közösség a „kisebbség kisebbsége", ami esetükben számos következménnyel jár, például az iskolai életútjukat, az iskolai kimaradást illetően, annak a távlati hatásaival együtt, például a foglalkoztatásban. A vizsgált kérdésnek csekély szakirodalma és empirikus kutatási előzménye van. A kutatások elsősorban a kárpátaljai magyar nyelvű közoktatást vizsgálják, ennek részeként kerül sor a magyar nyelvű romák helyzetének a vázolására. Tanulmányunkban a szakirodalom másodelemzésére vállalkozunk, illetve a tanulmány második felében részben saját, terepmunkán alapuló, kvalitatív kutatásunk eredményeit ismertetjük. Az alkalmazott módszertanból következően csak óvatos megállapításokat tehetünk, az eredmények általánosíthatósága korlátozott.

## A vallásosság szerepe a roma fiatalok felemelkedésében

A romák társadalmi beilleszkedésének vizsgálata koncentrálhat a hiányokra, kudarcokra, de foglalkozhat a sikeres beilleszkedés, az eredményes iskolai mobilitás mozgatórugóival is. Az ezredforduló óta egyre több magyarországi kutatás számol be

[1] Az ukrán és a magyar oktatáspolitika sem használja a „cigány iskola" kifejezést, ennek okai elsősorban a kirekesztéssel függnek össze, a párhuzamos, kirekesztő iskolarendszer fenntartásával a cigányok, romák részére. „Cigány iskola" alatt azokat az iskolákat szokták érteni, melyek tanulóinak a zöme vagy az összes tanuló cigány, roma származású. A tanulmányban bemutatott iskolák nem szegregációs céllal jöttek létre, szerepük hasonló a magyarországi kezdeményezésekhez, pl. a Tanodához, vagy az Igazgyöngy Alapítvány iskolájához. Írásunkban ún. „klasszifikációs" kérdésekkel nem foglalkozunk, a roma, illetve cigány megnevezést felváltva használjuk, részben a kontextustól függően.

arról, hogy a hátrányos helyzetből kiemelkedő roma/cigány fiatalok életében a vallásosságnak döntő szerepe lehet. Egy gyermeknevelési eredményességet felmutató romák körében végzett esettanulmány elsősorban a társadalom más rétegei felé mutató kapcsolatok információ- és kultúraközvetítő erejével magyarázta a szülők büszkén vállalt, aktív vallásgyakorlatát s a templomba járás pozitív szerepét (Pusztai & Torkos 2001). Az ezredfordulón már diplomával rendelkező, magyarországi romákat vizsgáló tanulmány figyelt fel arra, hogy a roma diplomások egy része sorsfordító tényezőként tartotta számon, hogy diákévei alatt egy vallásos kisközösségbe kapcsolódott be, sőt a vallásos kisközösségekhez tartozást kifejezetten az iskolai mobilitást elősegítő tényezőnek tekintette (Pusztai 2004). A tanulmány szerzője ezt a vallási közösség társadalmi tőke teremtő erejével magyarázta, s a normabiztonságot kínáló, támogató kapcsolatháló erejére mutatott rá. A vallásos közösségekhez, gyülekezetekhez csatlakozás eredménye olyan jelentős hatásgyakorló, ún. „szignifikáns másoknak" a megismerését eredményezheti, akik a tanulás komolyan vételére, a perspektivikus életcélok elérésére kezdik ösztönözni az egyént. A keresztény roma szakkollégiumok például ezeknek a korai kutatásoknak a felismeréseit továbbgondolva kezdték meg működésüket (Kardos 2014; Jenei 2016; Jancsák 2016).

A vallásosság egy másik módon is segítheti az iskolai és társadalmi mobilitást. Ahogy egy elkötelezett és hivatástudattal bíró pedagógus, egy pap vagy lelkész útmutatása, személyes példája és figyelmes odafordulása is gyökeres fordulatot idézhet elő a tanulással kapcsolatos attitűdök és a jövőtudatos döntések tekintetében (Pusztai 2004; Lukács 2011; Lukács & Gereben 2013). Az ezredforduló óta Magyarországon a legtöbb egyháznak van cigány missziós szervezeti egysége. Az egyházak, felekezetek némelyike különösen hatékonyan tudja megszólítani és tanulmányi mobilitásra késztetni a cigány fiatalokat, nagy sikereket ér el pl. a görögkatolikus egyház, a pünkösdi evangéliumi mozgalom vagy a Hit Gyülekezete (Bartl 2014). Úgy tűnik, hogy ennek oka nem a roma/cigány népességnek a karizmatikus vagy keleti liturgiát követő irányzatokhoz vonzódása, hanem ezen felekezetek cigány missziós aktivitása (Gyetvai 2014). A cigányság területi elrendeződése és a vallási közösségi aktivitásuk összevetésekor fény derült arra, hogy a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei és a hevesi cigányok szignifikánsan gyakrabban kapcsolódtak be vallási közösségekbe (Gyetvai 2014).

Harmadrészt a vallásosság identitásformáló tényezőként szerepel a sikeres tanulmányi eredményeket felmutató romák karrierjét vizsgáló elemzésekben (Péceli & Lukács 2009). Lukács (2011) szerint a vallási élmény mélyreható változásokat idéz elő a személyiségben. A kutató rámutat, hogy a vallásosság első lépésben a korábbinál jelentősen nagyobb önelfogadást eredményez, s a megtérés alapjaiban változtatja meg a gondolkodásmódot, átstrukturálja az identitást, hiszen kialakul az ún. „marginális identitás" (Péczeli & Lukács 2009; Lukács 2011). Ennek fényében *„az egyén nem a kisebbségi vagy többségi dimenziók szerint identifikálja magát, hanem egy harmadik, számára releváns kategóriához képest – jelen esetben a vallásossághoz viszonyítva"* (Lukács 2011: 272).

*A vallásos szellemben működő iskolák roma fiatalokra gyakorolt hatása jelenleg több magyarországi vizsgálat tárgya. Egy, a szocializmus évtizedeiben működő, cigánytelepre betelepülő kápolna-iskola eredményességének tényezői után kutatva a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a keresztény alapokra épülő kultúra-azonos pedagógia volt képes elfogadásból, türelemből építkezve és önmaguk elé lassan-lassan követelményeket állítva oktatni és nevelni a társadalom peremére szorult cigányokat* (Pusztai & Inántsy 2016). A 2010 utáni egyházi iskolaátvételek után, a *„középfokú egyházi oktatásban a hátrányos helyzetű tanulók már túlreprezentáltak lettek" a felekezeti szakiskolában vagy szakközépiskolában* (Hermann & Varga 2016: 321), *de ez a tendencia néhány északkeleti kistérség kistelepülési általános iskoláiban is* (Csejoszki 2012). *A fent összegzett kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a roma gyerekek vallásossággal való találkozásának a pedagógiai folyamatra és eredményességre gyakorolt hatását fontos tanulmányozni.*

## Kárpátalja lakosságának demográfiai helyzete

Kárpátalja Ukrajna és egyben Európa egyik sűrűn lakott vidéke, 97,1 fő/km$^2$ (Kárpátaljai Megyei Statisztikai Évkönyv, 2008). Még azzal együtt is így van ez, hogy a Kárpátalja nagyobbik részét elfoglaló hegyvidék nagy része alig lakott (Fodor 2010: 30). A területnek jelenleg 13 járása (Ungvári, Munkácsi, Beregszászi, Ilosvai, Nagyszőlősi, Huszti, Técsői, Rahói, Ökörmezői, Nagybereznai, Szolyvai, Volóci, Perecsenyi) és 5 megyei alárendeltségű városa (Ungvár, Munkács, Huszt, Beregszász, Csap) van.

A legutolsó, 2001-es ukrajnai népszámlálás megerősítette azt a tényt, hogy Kárpátalja népességének egyik alapvető vonása a soknemzetiségűség. A megyében az említett népszámlálás alkalmával több mint 100 nemzetiség képviselőit vették számba, ám közülük csak öt aránya haladta meg az össznépességen belül az 1 százalékot (1. táblázat). A roma közösség az ukránok, a magyarok, a románok és az oroszok mögött az ötödik legszámosabb kárpátaljai nemzetiségnek bizonyult (Molnár & Molnár D. 2005: 20; Braun et al. 2010: 18; Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal 2003: 84).

**1. táblázat.** Kárpátalja nemzetiségi összetétele az 1989. és 2001. évi népszámlálási adatok alapján

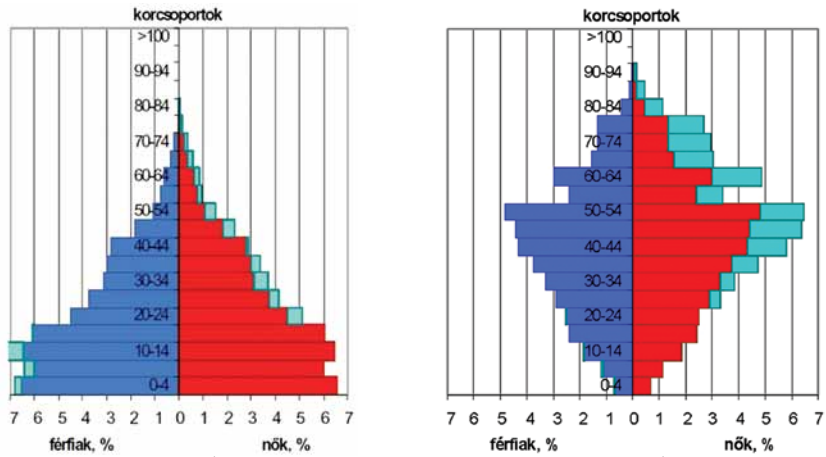
| Nemzetiség | Lélekszám | | Arányuk a megye népességén belül | | A 2001-es lélekszám az 1989-es %-ában |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1989 | 2001 | 1989 | 2001 | |
| Ukránok | 976 749 | 1 010 127 | 78,4 | 80,5 | 103,4 |
| Magyarok | 155 711 | 151 516 | 12,5 | 12,1 | 97,3 |
| Románok | 29 485 | 32 152 | 2,4 | 2,6 | 109,0 |
| Oroszok | 49 458 | 30 993 | 4,0 | 2,5 | 62,7 |
| ***Cigányok*** | ***12 131*** | ***14 004*** | ***1,0*** | ***1,1*** | ***115,4*** |
| Szlovákok | 7 329 | 5 695 | 0,6 | 0,5 | 77,7 |
| Beloruszok | 2 521 | 1 540 | 0,2 | 0,1 | 61,1 |
| Egyebek | 8 756 | 5 005 | 0,6 | 0,4 | 64,0 |
| Összesen | 1 245 618 | 1 254 614 | 100 | 100 | 100,7 |

*Forrás: Molnár & Molnár D. 2005: 20.*

A 2001. évi ukrajnai népszámlálás adatai szerint az ország 48,24 millió lakosa közül 47 587 fő, az összlakosság 0,1%-a vallotta magát cigány nemzetiségűnek. Ám különböző becslések alapján számuk a regisztráltnál jóval nagyobb, közel 200 ezer fő (Etnopolitikai évkönyv, 2004). Amint az 1. táblázatban is látható, 2001-ben 1989-hez képest abszolút számuk némileg (330 fővel) csökkent, ám arányuk (az összlakosság jelentős visszaesése következtében) tovább emelkedett (Braun et al. 2010: 12). A cigány nemzetiségűek mindössze két megyében, Kárpátalján (1,1%) és Odessza megyében (0,1%) érik el az adott közigazgatási egységen belül a 0,1 százalékos arányt. A 2001. évi cenzus adatai szerint Kárpátalján 14 004 fő (a megye lakosainak 1,1 százaléka) vallotta magát cigány nemzetiségűnek. Ez azt jelenti, hogy az ukrajnai romák több mint negyede (29,4%) egyetlen megyében, Kárpátalján él (Molnár & Molnár D. 2005; Braun et al. 2010: 17).

Kárpátalja népessége 1995 óta csökken. Ezen belül, a többi határon túli magyar közösséghez képest, a két népszámlálás között nem csökkent drámaian a kárpátaljai magyarság létszáma, és Kárpátalja közigazgatási egységein belül sem romlott drasztikusan az aránya a többi nemzetiséghez képest. A magyarok tömbben és szórványban élnek. A tömbben kb. 120 ezer, a szórványban kb. 30 ezer ember él.

Demográfiai szempontból a kárpátaljai oroszok korfája a legkedvezőtlenebb, ami igen erősen elöregedő és fogyó népességet prognosztizál. Ugyanakkor a cigányság korfája szinte ennek teljesen a fordítottja; a piramis alakú korfa igen erős népességnövekedést jelez előre. Demográfiai szempontból a munkaképes korú cigány népesség erőteljes növekedésére és a foglalkoztatottságukkal kapcsolatos problémák súlyosbodására kell számítani (Molnár & Molnár D. 2005: 58–60).




**1. ábra.** Kárpátalja két jelentős nemzetiségének a korfája.
*Forrás: Molnár & Molnár D. 2005: 60*

Ahogyan az előzőekben is láttuk, Kárpátalján a cigány népesség erőteljes növekedése tapasztalható. Az egyébként is magas természetes szaporodást az ukrán állam családtámogatási rendszere felerősíti (Orosz 2010). A legutolsó két népszámlálás között a cigányok száma 14 ezerre nőtt, és a 13 évre jutó 15%-os gyarapodás nagyjából tükrözi a természetes szaporulatuk ütemét. A lélekszámuk ugyanazt a bizonytalanságot tartalmazza, amit a magyarországi népszámlálások cigányságra vonatkozó eredményei: az önbevalláson alapuló felmérések alkalmával a romák egy jelentős része más nemzetiségűnek mondja magát, ám a nemzeti, etnikai identitás megválasztásához való jog nem megkérdőjelezhető. A kárpátaljai romák lélekszámára vonatkozó becslések a népszámlálásokon az önbevalláson alapuló lélekszámnál magasabbak, a becslések azonban nem nyugszanak kiterjedt empirikus kutatásokon. Fodor Gyula is hangsúlyozza, hogy a kárpátaljai cigány lakosság valós számáról nincsenek pontos, megbízható adatok, mert sok roma ma is ukránnak vagy magyarnak vallja magát, ezért úgy gondolják, hogy a 2001-es népszámlálási eredmények (1,1%) lényegesen alábecsülik a cigányság súlyát Kárpátalján (Fodor 2010: 42).

2001-ben a kárpátaljai cigány népesség 6,7%-a tartozott a foglalkoztatottak közé, ami jóval alacsonyabb volt a teljes lakosság egyébként sem túl magas, 33,2%-os értékénél. Az egyes közigazgatási egységekben jelentősen eltértek a vonatkozó értékek. Jóval magasabb volt a foglalkoztatottság a megyei jelentőségű városok cigánysága körében, Ungváron érve el a maximumot 14,5%-kal. A járások közül az ilosvaiban, a beregszászban, az ungváriban és a nagybereznaiban a romák több mint 5%-ának volt munkahelye. A fennmaradó járásokban a cigányság foglalkoztatottsága 2001-ben a nulla közelében volt (Braun et al. 2010: 38).

Az alsóbb iskolai osztályokban folyamatosan növekszik a cigány gyerekek létszáma, de a lemorzsolódás körükben igen magas, a felső osztályokig már sokan nem jutnak el. A társadalmi integrációjuk számos nehézségbe ütközik. Az erős társadalmi és jövedelmi egyenlőtlenségen túl alapvető probléma az államnyelv vagy más idegen nyelv ismeretének a hiánya.

Az ukrajnai gyermektámogatási rendszer 2014. július elsejéig progresszív módon támogatta a gyermekek vállalását. A gyermeket váró és gyermeket szült nők több éven keresztül, többféle címen kaptak támogatást. Magasabb gyermekszám esetén az egy gyermekre jutó támogatás mértéke is növekedett. A romák általában még az egyedülálló anyáknak járó támogatást is fel tudják venni, mivel sok esetben hivatalosan nem kötnek házasságot. A gyermektámogatási ellátások felhasználását azonban a mindennapi megélhetési gondok alakítják, így azok nem érnek célt, a gyermekeket nem tudja a mélyszegénységből kiemelni. Ugyanakkor a támogatási rendszer nem érzékeli az iskolából való kimaradást, a támogatást akkor is kapják a családok, ha a gyermekek nem járnak iskolába. Hozzá kell tenni, hogy bizonyos esetekben az iskola sem érdekelt abban, hogy a tanulók ténylegesen részt vegyenek az órákon, hiszen nem rendelkeznek kellő felkészültséggel a hátrányos helyzetű családokból származó gyerekek nevelési problémáinak kezeléséhez.

A gyermektámogatási ellátások átalakítása, mely a születések számának egész Ukrajnában a radikális csökkenése miatt következett be, születésszámot alakító népesedéspolitikai beavatkozást eredményezett. A népességszám csökkenése a kárpátaljai magyarság körében is végbement, aminek okai az asszimilációban, az alacsony születésszámban és az elvándorlásban találhatók meg. A népesedéspolitikai kezdeményezések keretében 2012. július 1-jétől jelentősen megemelték a gyermektámogatás mértékét, tekintet nélkül az ország súlyos gazdasági és politikai helyzetére (Ferenc & Séra 2012). E politika hatására az ország kimozdult a demográfiai mélypontról. Kárpátalján a magyar anyanyelvű népességen belül leginkább a magyar anyanyelvű romák körében nőtt meg a születések száma, ez közvetetten igazolható, például a munkácsi iskolák létszámadataival. Így a 3-as számú iskola tanulóinak a száma jelentősen csökkent, miközben a 14. számúban (amely a város „cigány iskolája"), tíz év alatt a létszám csaknem megduplázódott (lásd Mellékletek 1. táblázat). Ezzel párhuzamosan a magyar anyanyelvű diákok egyre inkább a többségi iskolákat választották – a magyar tannyelvű iskolák gyakran csak a magyar nyelvű roma tanulók számának a növekedése miatt „maradtak életben" (Ferenc & Séra 2012: 478–480).

## Az ukrán iskolarendszer intézményes keretei és a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás

Az ukrán iskolarendszer és benne a magyar tannyelvű oktatás jól elemzett, a rendelkezésre álló szakirodalom alapján a rendszer működése és benne a magyar tannyelvű oktatás sajátosságainak a bemutatása könnyen interpretálható (Beregszászi et al. 2001;

Orosz 2010; Orosz 2015). Eltekintve most a magyar nyelvű (általában a nemzetiségi) oktatás történetének, az intézményeknek és az ukrán oktatáspolitikának az elemzésétől, csak a napjainkra kialakult oktatási szisztéma rövid felvázolására törekszünk.

Az ukrán oktatási intézményrendszert a legbonyolultabbnak tekintik Európában, és bár a kötelező teljes középiskolai képzés 12 évfolyamát három fokozatra lehet tagolni, az egyes fokozatokon belül több olyan iskolatípus van, ami nehézzé teszi a rendszer áttekinthetőségét (Orosz 2010). Az első fokozat az elemi (1–4. osztály), a második az általános (5–9. osztály), a harmadik pedig a középiskolai (10–12. osztály). A kisebbségek oktatása folyhat önálló oktatási intézményekben (nemzetiségi nyelven oktató iskolák) és több tannyelvű iskolákban is, mely utóbbiakban a többségi nyelv és a hozzá kapcsolódó rejtett tanterv a domináns (Orosz 2010: 99). A kárpátaljai magyarok már az 1950-es évektől arra törekedtek, hogy létrehozzák a magyar nyelvű iskolákat. A 2006/2007-es tanévben 73 teljesen magyar tannyelvű és 33 vegyes tannyelvű iskolába járhattak a magyar tanulók, akiknek az aránya a teljes kárpátaljai iskolarendszerben közel állt a magyarok részarányához (10,3%, illetve 12%). Ez azt mutatja, hogy a magyar tannyelvű oktatás pozíciói a közelmúltban jók voltak (Orosz 2010: 99–101).

Mivel a nemzetiségi oktatás rendszere Ukrajnában – s így Kárpátalján is – nyelvi alapokra épül, a nemzetiségi iskolák meghatározásában olyan fogalom, mint „cigány iskola", nem szerepel. A cigányságot nem nemzetiségként, hanem népcsoportként határozzák meg, amely különböző nyelveken beszél. Az utóbbi majd két évtizedben jelentős erőfeszítések történtek a cigány nyelv oktatása és elterjesztése terén, azonban a különböző történelmi és nyelvi hagyományok egyelőre nem tették lehetővé annak egységes elfogadását. A cigány nyelv oktatásának elősegítése érdekében Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának a jóváhagyásával 2005-ben kiadták a Roma nyelv és irodalom programját az ukrán tannyelvű iskolák 5–12. osztályai számára (Ромська мова і література, 2005). Ezzel megkezdődhetett a cigány (romani) nyelv tantárgyként való oktatása az 5–9. osztályokban heti 2, a 10–12. osztályokban heti 1 órában. A tanterv bevezetője szerint a tárgy oktatásának célja, hogy az ukrajnai roma közösség azon tagjai, akik alapszinten beszélik a nyelvet, alaposabban elsajátíthassák közösségük nyelvét. A tanterv a romani nyelvet irodalmi (standard) változat nélküli, nyelvjárásokban élő nyelvként határozza meg. A program cirill betűs romani ábécét oktat. 2007-ben megjelent a Roma történelem és kultúra című módszertani segédkönyv tanárok számára (Navrocka Jevhenyija, 2007).

Az elmúlt évtizedekben Kárpátalján is tovább nőtt a cigányság és a többség iskolázottsága, s ennek megfelelően az életesélyei közötti szakadék. A cigány tanulók sikertelenségeinek okairól szóló szakirodalom már régóta rendelkezésünkre áll, azonban az állami tanterv és a pedagógusok még nem állnak készen ezek alkalmazására. Kárpátalján a roma gyerekek iskolai hátrányait, azok leküzdésének égető fontosságát elsősorban, a református egyház és a római katolikus egyház ismerte fel. Majd a kétezres években a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet külföldi példára kidolgozott egy programot a kárpátaljai roma gyerekek számára is. Ezek a programok néhány éve működnek, sikerességüket számokban, adatokban, statisztikával még nem tudjuk mér-

ni, azonban már most látni, hogy a gyerekek örömmel és rendszeresen vesznek részt a foglalkozásokon, ami egyáltalán nem mondható el az iskolával kapcsolatban.

Napjainkban egyre nagyobb gazdasági és társadalmi kihívást jelent a roma népesség társadalmi felzárkóztatásának, iskolai és társadalmi integrációjának ügye. A demográfiai mutatók szerint az oktatási rendszerbe belépő gyerekek tekintetében számolni kell azzal, hogy az elmúlt évekhez hasonló mértékben, vagy azt meghaladóan növekszik a roma helyzetűek aránya Kárpátalján. Ha az oktatási, szociális és foglalkoztatási területeken nem indulnak meg változások, akkor a jelenleg is kritikus helyzet – az esélytelenség újratermelődésével – sokkal rosszabbra fordul. A következmények pedig nemcsak a romákra, hanem az egész társadalomra nézve komoly problémát jelentenek. Sürgetően szükség van tehát olyan programokra, melyek ezen társadalmi réteg befogadását, oktatási, társadalmi integrációját bizonyítottan képesek megvalósítani.

## A kárpátaljai magyar társadalmi szervezetek, egyházak roma programjairól

Kárpátalján a roma népesség arányához viszonyítva jelentős számú cigány, roma nemzetiségi szervezet működött 2006-ban. Az országos szervezeteken túl 24 bejegyzett roma szervezetet regisztráltak, 2009-ben 17-et. Ezek elsősorban társadalmi, kulturális és érdekvédelmi szervezetek voltak (Bucsko 2006; Braun et al. 2010: 92). Közéjük tartozik például a Kárpátaljai Magyar Roma Szervezetek Érdekvédelmi Asszociációja, Beregszász székhellyel. Az állami és a civilszervezetek elsősorban a romák életkörülményeivel, a magas munkanélküliséggel és a társadalmi szegregációjukkal foglalkoznak, kevésbé oktatási, szocializációs és nyelvi megoldandó kérdéseikkel. A civilszervezetek mellett a kárpátaljai magyar nyelvű romák helyzetének javításáért a református és a római katolikus egyház tesznek a legtöbbet (Czél 2006). Így például a Kárpátaljai Református Egyház jelentős holland támogatással cigány missziót működtet, mely a lelki gondozáson túl jótékonysági alapítványon keresztül a roma lakosság segélyezésében, életkörülményeinek a javításában is szerepet vállal.

A református egyház missziós tevékenysége keretében négy „cigány iskolát" szervezett és működtet (Nagydobronyban, Szernyén, Gáton és Szürtében), és három településen óvodai csoportot is létrehozott (Nagydobronyban, Szernyén és Gáton). Ezek az iskolák a településeken működő állami iskolák nem hivatalos intézményei, a roma óvodából kikerülő gyerekek a „cigány" elemi iskolába léphetnek, ahonnan a helyi magyar tannyelvű iskolák megfelelő osztályaiba mehetnek tovább. Mindezek mellett a református egyház Csonkapapiban Református Roma Tanulmányi Központot hozott létre (Braun et al. 2010; Szántó & Taracközi 2008). A vázolt missziós tevékenység anyagi forrásai jelentős mértékben nyugatról, leginkább Hollandiából érkezik.

Ezeken túl más kárpátaljai magyar társadalmi vagy szakmai szervezetek, társaságok nem rendelkeznek roma programokkal (kivéve még a Dorcas nemzetközi segélyszervezetet). A kárpátaljai magyarság érdekvédelmét felvállaló két szervezetnek (Kárpát-

aljai Magyar Kulturális Szövetség, illetve Ukrajnai Magyar Demokrata Szövetség) és a „magyar pártoknak" (KMKSZ – Ukrajnai Magyar Párt, illetve Ukrajnai Magyar Demokrata Párt) sem szerepel a programjában a magyar ajkú romák érdekképviselete. Ez azt is mutatja, hogy a kárpátaljai magyar közösség és szervezetei nem tekintenek úgy a magyar nyelvű romákra, mint akik szerepet játszhatnak a magyar nyelv és a magyar nyelvű oktatás fenntartásában (ehhez hozzájárulhatnak a roma népességgel kapcsolatos sztereotípiák és előítéletek is) (Braun et al. 2010: 93).

A rendszerváltás után az enyhülés időszaka következett Kárpátalján, ami egy „ébredési hullámot" hozott magával. Ennek keretében vált világossá, hogy a cigányság helyzete, lélekszámuktól függetlenül, nagyon komoly problémák forrásai. Munkácson néhány fiatal misszionárius elhatározásából indult minden későbbi változás. Gáton Jenei Ottó lelkész ment el a cigány táborba (cigánytelep, hivatalosan Különtanyának nevezett terület, ahol a cigányok elszigetelve élnek) egy gitárral, és elsődleges célja, hogy énekelve, dicsőítve hirdesse az evangéliumot a roma gyerekek körében. Az ott töltött idő alatt előkerült a toll, a füzet, és kezdték írni, olvasni tanítani az ott élőket. Kialakult egy kör, társaság, akik saját szabad idejüket feláldozva az iskolából kimaradt gyerekeket, felnőtteket oktatták. Az ezt követő lépés a roma közösségek gyülekezetté formálása lett.

2001. december 7-én egy találkozóra került sor Munkácson, ahol lefektették a cigány misszió munkájának alappilléreit. Három fő cél fogalmazódott meg itt: a cigány gyerekek táboroztatása, negyedévenkénti találkozók szervezése és a munkatársak képzése intézményes kereteket öltve. 2003-ban vehették használatba azt az épületet, amely 1939-ben épült fel az akkori csehszlovák időben. Így jött létre Csonkapapiban a Roma Missziós Központ.

A célok megvoltak, a helyszín adott volt, az eszköz és módszer viszont még nem. Tomes Attila református lelkész elmondta, hogy mindenféle külföldi programokat kipróbáltak, már használt módszereket tanulmányoztak, alapul vették az Indonéziában használt módszereket, a Fülöp-szigetek bennszülöttei körében alkalmazott oktatási terveket, programokat. Ezek voltak az első lépések.

2005-ben a Tomes család, Attila, Lívia és a három gyerekük Papiba, a központ udvarán kialakított szolgálati lakásba költözött, és ezzel szervezettebben vette kezdetét a Református Roma Missziós Központ munkája Kárpátalján. Az első gyerektábor 2003-ban volt, 160 résztvevő roma gyerekkel (Tomes Attila szóbeli közlése).

Az épület berendezésekor fontos volt az igényes, szép, komfortos környezet kialakítása a példamutatás miatt. Több cigány család ennek hatására kezdte átalakítani a saját otthonát, törekedett a higiéniai feltételek megteremtésére, igényességre és mindeközben tanultak meg vigyázni a gyerekek mindezekre. Az épület és a körülötte kialakított udvar, kert egy gondozott, rendezett teret nyújt a gyerekeknek, és lehet, hogy ilyenből nekik csak ez az egy hét jut az évben, amíg itt táboroznak (Tomes Attila szóbeli közlése).

A központ nem a legfontosabb szerve a munkának, az igazi erős láncszemek a gyülekezetek. Jelenleg 15 gyülekezetben folyik a munka: Oroszkomoróc, Szürte, Dimicső, Tiszaágtelek, Kisdobrony, Nagydobrony (a faluban három helyszínen folyik az oktatás),

Szernye, Sztrabicsó, Munkács, Gát, Nagybereg, Beregszász, Badaló, Vári, Péterfalva. A bótrágyi községi tanáccsal hosszú ideje tárgyalások folynak, de bürokratikus okok miatt a faluban még nem kezdte meg munkáját a misszió. Az oktatás kezdődik az óvodától, elemi iskolán át az általános iskoláig. Az óvoda alapítványi szinten működik, az előkészítőben már karöltve dolgoznak együtt az állami pedagógusokkal.

A központ is, mint az egész roma missziós munka Kárpátalján külföldi támogatásokból működik. A pályázatok benyújtásához, illetve különböző anyagi juttatások elnyeréséhez szükség volt egy hivatalos jogi háttérre, így született meg 2008-ban az Esélyt az Életnek Alapítvány, melynek elnöke Tomes Attila lett. Ma közel 80 személy dolgozik a misszióban, cigányok, nem cigányok, diplomások és diploma nélküliek egyaránt.

Szintén a rendszerváltás után kezdődött a római katolikus egyházon belül is az „ébredési hullám". Látták, hogy a romák legnagyobb problémája a felzárkóztatás, komoly bajok vannak az iskolalátogatás és a tananyag elsajátítása körül. Márpedig az esélyegyenlőség megköveteli a megfelelő iskolázottságot. A munkaképes kárpátaljai romák több mint fele azonban írástudatlan. Így pedig saját magukat szorítják ki a különben is túlzsúfolt munkaerőpiacról. A régióban a cigányság az egyedüli etnikum, melynek rohamosan nő a lélekszáma a különböző területen dolgozó szakemberek tapasztalatai alapján. Ezzel együtt sokasodnak az oktatással és a lakáskérdéssel kapcsolatos problémák. A Kárpátaljai Római Katolikus Egyházmegye nyolc cigánytelepen folytat pasztorációt: Koncházán, Homokon, Gálocsban, Minajban, Munkácson, Pósaházán, Beregújfaluban és Visken. Gálocsban és Koncházán iskola-előkészítő óvoda működik a telepen, Visken pedig elemi iskola segíti a felzárkóztatást.

Először az ungvári járási Koncházán lett az elhatározásból tett. A magyarországi dr. Roska Péter atya szolgált ekkor itt, és az ő kezdeményezésével elindult előbb egy közösségi ház működtetése a telepen, majd ebből nőtte ki magát a középiskola fiókintézményeként funkcionáló roma elemi iskola. Az iskola 1998-ban kezdte meg működését 25 roma gyerekkel, hatéves a legfiatalabb, felső korhatár nem volt. Béres Ágnes hitoktató az iskola beindításában, működtetésében fontos szerepet játszó személyiség volt, ő és az első tanítónő, Bodnár Viola komoly energiákat és munkát fektettek abba, hogy a cigány gyerekek a cigánytelepen lévő iskolába rendszeresen járjanak és elsajátítsák azokat az ismereteket, amellyel a helyi magyar iskola ötödik osztályát elkezdhetik. Semmiképpen nem szerették volna a cigány gyerekeket szegregálni, ők felzárkóztatni akartak és aztán ötödik osztálytól beintegrálni a gyereket a helyi magyar iskolába. Ez az oktatási forma öt évig működött. Anyagi és egyéb támogatás híján az iskola megszűnt, a gyerekek hivatalosan átkerültek a falu magyar iskolájába (Béres Ágnes szóbeli közlése).

Ezzel mintegy párhuzamosan a kétezres évek elején Visken is elindult egy külön elemi iskola cigány gyerekek számára a helyi cigánytelepen. Az épület több éven át imaházként működött. Goór József, a helyi Karitász vezetője elmondta, hogy sokszor eszükbe jutott, hogy a roma gyerekek számára az iskoláztatás lenne a legnagyobb segítség, éppen akkor fordult hozzájuk a járási vezetőség, hogy segítsenek a romák

között felszámolni az analfabetizmust. Majnek Antal püspök kezdeményezésére egy közös megegyezés született, hogy a Karitász adja az épületet, a Huszti Járási Tanügyi Osztály pedig a tanítókat. Mára már sikerült elérni, hogy a fűtést és a takarítónőket is az állam fizeti. Jelenleg öt tanítónő oktat 60 gyereket. Két műszakban tanulnak helyhiány miatt. Az oktatás ukrán nyelven történik magyar anyanyelvű gyerekeknek, hétvégenként magyar nyelven is folyik az oktatás. A negyedik osztály elvégzése után a gyerekek több mint 60%-a a viski magyar iskola tanulója lesz, a többiek az ukrán iskolát választják.

A Magyar Ökumenikus Segélyszervezet a kárpátaljai, nyugat-ukrajnai régió fejlődését és fejlesztését segíti elő hosszú ideje. A kezdeti időszak alatt a segélyszervezet Beregszászon és környékén végzett humanitárius és szociális támogató munkát, illetve együttműködést alakított ki az 1994-ben megnyílt kijevi irodával. Az 1998. évi kárpátaljai árvíz utáni újjáépítési munka hatékony végzése érdekében a segélyszervezet önálló irodát nyitott Beregszászon. A programok végrehajtása során felismerte a régió hiányosságait is. A segélyszervezet 2000 januárjában a Svájci Protestáns Egyházak Segélyszervezetével (HEKS) közösen létrehozta a Beregszászi Szociális Alapítványt. Az új civilszervezet fő feladata szociális és képzési programok végrehajtása volt, illetve azon hátrányos helyzetű szociális csoportok felkutatása és tanulmányozása, amelyeket az állami segélyezés elkerül, ezért más támogatásra szorulnak. Emellett pedig feladata volt az árvízi humanitárius programok koordinálása és lebonyolítása. 2006-tól az alapítvány Advance Kárpátaljai Tanácsadó és Fejlesztő Központ néven működik. Az alapítvány tevékenységének fejlesztő programokkal való bővülése tette indokolttá a névváltoztatást. Az Advance Kárpátaljai Tanácsadó és Fejlesztő Központ alapítói a Svájci Evangélikus Egyházak, a Magyar Ökumenikus Segélyszervezet és ukrajnai magánszemélyek. Az alapítás célja szociális, oktatási, ismeretterjesztő és humanitárius programok végrehajtása, amelyek elsősorban a hátrányos helyzetben lévő emberek munkavállalási esélyeinek javítására irányulnak. A segélyszervezet folyamatosan segíti a fejlesztő központ munkáját, a támogatás elsősorban a következőket foglalja magában: munkaerőpiaci fejlesztés, gyermekeknek biztosított fejlesztési programok, jogi és szociális tanácsadás, akkreditált szakképző programok, humanitárius segélyezés, szociális fejlesztési programok, nyugat-ukrajnai civil hálózat építése és működtetése. A gyermekeknek biztosított fejlesztési programok szintén három részre oszthatók: gyermekfejlesztés, tanoda és integráció.

A *gyermekfejlesztés* az iskolából gyakran kimaradó, rossz magaviseletű gyerekekkel szakemberek foglalkoznak érdeklődési körökre való tekintettel. Az alapvető szociális kompetenciáktól a tanulásig terjednek ezek a foglalkozások. Ebből nőtte ki magát a tanoda megvalósítása.

Az Advance és az Ökumenikus Segélyszervezet együttműködésében 2013 júliusában kezdődött el az a *Tanoda* program, melynek keretében a Beregszászon és környékén élő hátrányos helyzetű gyermekek tanodai rendszerben történő fejlesztésére, valamint a hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó ukrajnai civilszervezetek kapacitásépítésére kerül sor. A program különböző fejlesztő tevékenységekkel (korre-

petálás, szabad idős programok, fejlesztő foglalkozások) a gyerekek továbbtanulási, felzárkózási esélyeinek növelését kívánja elérni. Írni, olvasni, számolni tanítják a gyerekeket. A Tanoda segíti az iskolában való érvényesülést, a tanulásban való felzárkózást és a továbbtanuláshoz való felkészülést. Van a szervezetnek egy akkreditált oktatási központja, ahol számítógép-kezelői, szociális gondozó és számvevő szakmákat sajátíthatnak el a gyerekek (vagy felnőttek) és nyelveket tanulhatnak. A szervezet felmérései szerint ezekre a szakmákra van szükség főként a beregszászi munkaerőpiacon.

A Childhood alapítvány támogatásával az Advance 2013 júliusában kezdte el a Complex Instruction Program bevezetését, melynek célja a valóban működő integrált oktatás megvalósítása. A koncepció lényege elsősorban csoportmunkamódszereinek beépítése a gyermekek iskolai oktatásába olyan osztályokban, ahol a tanulók közötti tudásbeli különbség és kifejezőkészség tág határok között mozog (K. Nagy 2006). Az eljárás lehetőséget nyújt a tanulói csoporton belül a kimagaslóan tehetséges, az alulteljesítő és a tanulásban lemaradt gyerekek sikeres együttnevelésére, a tanulók osztálytermi státushelyzetének javítására és az ezt célzó pedagógiai munka színvonalának emelése. Nem roma programként működik, de rejtett célja, hogy segítse a roma tanulók társadalmi integrációját. Interjúalanyaink elmondták, hogy a kárpátaljai bevezetés az első lépés Jánosiban, ahol 70 gyerek vesz részt benne. A tanuláson túl az is fontos osztálytermi tapasztalat számukra, hogy a különböző társadalmi rétegekből érkező gyerekek kölcsönösen egymásra vannak utalva egy munka során. A program bevezetésében részt vevő szakemberek számára nehézséget jelenthet, hogy a kárpátaljai oktatás jobbára tekintélyelvű, ezért ebbe az oktatási rendszerbe nehéz ezt a módszert, programot bevezetni, bár nem lehetetlen. A tanárok részéről maximális felkészülést igényel egy KIP-es óra. A programból kikerülők pozitív mintát nyújthatnak a többieknek, hiszen, ha a roma gyerekek között lesz olyan, aki sikeresen befejezi az iskolát, szakmát tanul, akkor példaként szolgál a többieknek.

## Összegzés

A kárpátaljai magyar nyelvű roma tanulók iskoláztatásának tapasztalatai elsősorban az ismertetett terepkutatás eredményei alapján biztatók. A sikerek jelentős mértékben a magyar társadalmi szervezetek és egyházak aktív, „civil" tevékenységéhez, az egyházi missziók tevékenységéhez kapcsolódnak. Ez sokat jelent a kárpátaljai magyar tannyelvű oktatás egésze szempontjából, de különösen a „kisebbségek kisebbsége", a magyar nyelvű romák iskolai integrációja miatt.

Az érintett roma tanulóknak több évtizedes hátrányokat kell leküzdeni, ami indokolja a missziós tevékenység működésének a módjait, területeit, eszközeit is. Nagyon fontos azoknak a személyeknek a szerepe, akik az egész missziós tevékenységet szervezik, életben tartják, a problémák megoldására törekszenek. Ugyanakkor a terepmunka tapasztalatai alapján elmondható, hogy a fenntartható és sikeres integrációhoz újabb erőforrásokat is be kell vonni, ami jelenthet tanárokat, önkéntes segítőket, infrastruk-

túrát és pénzügyi támogatást is. Az újabb erőforrások bevonása azért is fontos, hogy ne csak az érintett személyek személyes elkötelezettségén múljanak a sikerek – elismerve az általuk folytatott munka heroikusságát –, hanem annak érdekében, hogy a bemutatott kezdeményezések és tevékenységek jó értelemben véve intézményesüljenek.

## Hivatkozott irodalom


- *A Kárpátaljai Református Egyház Levéltára.* http://www.melte.hu/node/204. Utolsó látogatás: 2016. 09. 26.
- Bartl Á. (2014). A romák felekezeti megoszlása két népszámlálás alapján. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.): *Közösségteremtők – Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt.* Debrecen, Debrecen University Press.
- Beregszászi A. Csernicskó I. & Orosz I. (2001). *Nyelv, oktatás, politika.* Beregszász, Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola.
- Braun L., Csernicskó I. & Molnár J. (2010). *Magyar anyanyelvű cigányok/romák Kárpátalján.* Ungvár, Poli Print Kft.
- Braun L., Csernicskó I. & Molnár J. (2010). *Merre visz a „cigány út"? Magyar anyanyelvű cigányok Kárpátalján. Regio, 21* (1), 44–95.
- Bucsko B. (Бучко Борис) (2006). РомиЗакарпаття: права і можливості. In *Белей Любомирред. Реалізація в Закарпатській області державно ї мовної політикита основнихположень Європейської хартіїрегіональних мова бомовменшин.* Матеріали міжнародног округлого столу. Ужгород, Ліра.
- Czél Gy. (2006). *A cigánymissziót tanulmányoztuk Kárpátalján.* http://www.kereftenyek.hu/deszkatemplom/index.php?option=com_content&task=view&id=65. Utolsó látogatás: 2016. 09. 30.
- Csejoszki M. (2012). Egyházi szerepvállalás – Iskolaátadások a Csereháton. In Buda A. & Kiss Á. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai.* Debrecen, Kiss Árpád Archívum Könyvtára.
- Farkas T. & Kenderfi M. (2012). *Partnerség határok nélkül.* Budapest, Magyar Ökumenikus Segélyszervezet.
- Ferenc V. & Séra M. (2012). Iskolaválasztás Kárpátalján. *Kisebbségkutatás, 21* (3), 474–512.
- Fodor Gy. (2010). *A humánerőforrás-fejlesztés helyzete Kárpátalján interetnikus megközelítésben*. PhD-értekezés.
- Forray R. K. & Hegedűs T. A. (1991). *Támogatás és integráció: oktatáspolitikai szempontok a cigányság iskoláztatásához*. Budapest, Oktatáskutató Intézet, 28.
- Forray R. K. (1999). Cigányok. *Educatio, 8 (2),* 223–234.
- Gabóda B. (2010). A kárpátaljai roma gyerekek életmódjának vizsgálata (identifikációs adatok, család, életkörülmények, táplálkozás, tanulási szokások). *Valóság, 11,* 68–90.
- Gereben F. & Lukács Á. (2013). *Fogom a kezét és együtt emelkedünk – Tanulmányok és interjúk a romaintegrációról.* Budapest, Faludi Ferenc Akadémia.

- Gyetvai G. (2014): Keresztény roma gyülekezetek Magyarországon. In Pusztai G. & Lukács Á. (szerk.): *Közösségteremtők – Tisztelgés a magyar vallásszociológusok nagy nemzedéke előtt*. Debrecen, Debrecen University Press.
- Hermann Z. & Varga J. (2016). Állami, önkormányzati, egyházi és alapítványi iskolák: részarányok, tanulói összetétel és tanulói teljesítmények. Kolosi T. & Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport 2016*. Budapest, Tárki.
- Jancsák Cs. (2016). Egy szakkollégium felsőoktatási eredményességhez való hozzájárulása értékszociológiai megközelítésben. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke – Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest, Partium; PPS; Új Mandátum.
- Jenei T. & Kerülő J. (2016). Perszonális és szociális kompetenciák szakkollégiumi fejlesztése. In Pusztai G., Bocsi V. & Ceglédi T. (szerk.): *A felsőoktatás (hozzáadott) értéke – Közelítések az intézményi hozzájárulás empirikus megragadásához*. Nagyvárad–Budapest, Partium; PPS; Új Mandátum.
- Kardos K. (2014). Roma/cigány származású hallgatók és a felsőoktatási tehetséggondozó intézmények kapcsolata. *Kapocs, 13* (1), 54–68.
- K. Nagy E. (2006). *Az esélyegyenlőtlenség iskolai kezelése csoportmunkával.* PhD-értekezés.
- Lukács Á. (2011). Roma értelmiségiek identitása. *Valóság, 10,* 79–95.
- Péceli M. & Lukács Á. (2009). A vallásosság szerepe a cigányság társadalmi integrációjában. *Embertárs, 7* (3), 262–284.
- Molnár J. & Molnár D. I. (2005). *Kárpátalja népessége és magyarsága a népszámlálási és népmozgalmi adatok tükrében*. Beregszász, KMPSZ Tankönyv- és Taneszköztanácsa, 20.
- Navrocka J. (Навроцька Євгенія) (2007). *Історія та культура ромів. Методичний посібник для вчителів*. Ужгород: „Видавництво Олександра Гаркуші".
- Orosz I. (2010). A magyar anyanyelvű/anyanyelvi oktatás és képzés helyzete Kárpátalján (1991–2010). In *A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Lehoczky Tivadar Intézetének tanulmánygyűjteménye*. Ungvár.
- Orosz I. (2015). Magyar anyanyelvű pedagógusképzés Kárpátalján. In Pusztai G. & Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban – A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*. Nagyvárad–Budapest, Partium Könyvkiadó; PPS; ÚMK.
- Pusztai G. (2004). Kapcsolatban a jövővel – Közösségi erőforrások szerepe a roma/cigány diplomások iskolai pályafutásának alakulásában. *Valóság, 5,* 69–84.
- Pusztai G. & Inántsy Papp Á. (2016). An Underground Church-run School During the Communist Rule in Hungary. *Historia Y Memoria de la Education, 2* (4), 177–213.
- Pusztai G. & Torkos K. (2001). Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio, 3,* 584–589.
- Szántó J. & Taracközi F. (szerk.) (2008). *A Beregi Református Egyházmegye gyülekezeteinek I. találkozója*. Beregszász, Kárpátaljai Református Egyház.

*Dokumentumok*

- *Etnopolitikai évkönyv 2004*. Вісникетнополітики №6. 2004. május 27.–június 15. http://www.uncpd.kiev.ua/ucipr/ukr/buleten/06.php. Utolsó látogatás: 2016. 09. 30.
- Kárpátaljai Megyei Statisztikai Évkönyv 2008. Ungvár.
- Kárpátaljai Megyei Statisztikai Hivatal (Закарпатське обласне управління статистики): Національний склад населення та його мовні озяки (статистичний бюлетень). Ужгород, 2003.
- Komplexes Instrukciós Program. http://www.komplexinstrukcio.hu. Utolsó látogatás: 2016. 09. 28.

*Interjúalanyok*

- Tomes Attila, az Esélyt az Életnek Alapítvány elnöke, a Csonkapapi Református Roma Missziós Központ vezetője.
- Gerevics János, az Advance Kárpátaljai Tanácsadó és Fejlesztő Központ igazgatója.
- Béres Ágnes hitoktató.
- Goór József, a viski Karitász vezetője.

## Mellékletek

**1. táblázat.** A Munkácsi 3. Sz. II. Rákóczi Ferenc Középiskola és a Munkácsi 14. Sz. Általános Iskola diáklétszámadatai

| Tanév | Munkácsi 3. sz. iskola | | Munkácsi 14. sz. iskola | |
|---|---|---|---|---|
| | Összlétszám | Első osztály | Összlétszám | Első osztály |
| 2000/2001 | 617 | 50 | 461 | 50 |
| 2001/2002 | 554 | 48 | 456 | 52 |
| 2002/2003 | 539 | 55 | 465 | 52 |
| 2003/2004 | 517 | 56 | 464 | 45 |
| 2004/2005 | 484 | 41 | 494 | 70 |
| 2005/2006 | 441 | 31 | 560 | 94 |
| 2006/2007 | 408 | 44 | 565 | 54 |
| 2007/2008 | 376 | 37 | 570 | 51 |
| 2008/2009 | 373 | 43 | 591 | 67 |
| 2009/2010 | 374 | 49 | 591 | 63 |
| 2010/2011 | 368 | 50 | 629 | 87 |
| 2011/2012 | 382 | 54 | 699 | 95 |

*Forrás: Munkács Város Oktatási Osztályának adatai alapján.*

**1. kép.** Református Roma Missziós Központ, Papi

**2. kép.** Az első tábor (2003)

**3. kép.** Az első tábor (2003)

**4. kép.** A Koncházán működött elemi iskola (1998)

**5. kép.** A Koncházán működött elemi iskola (1998)

**6. kép.** A Visken működő elemi iskola (2003)

**7. kép.** A Visken működő elemi iskola (2003)

Szabó-Thalmeiner Noémi

# Tanítás felsőfokon, avagy felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeș–Bolyai Tudományegyetemen

**Absztrakt**
Jelen tanulmányban egy többfázisú kutatás eredményeit mutatjuk be, melyet a Babeș–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán végeztünk az óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók körében. Az eredmények helyes keretben való értelmezése érdekében a tanulmány első részében a tizenhat éve beindult állami magyar felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzés törvényi szabályozását, megszervezését taglaljuk, kitérve a változások tantervre gyakorolt hatásának a bemutatására is. Kutatásunkkal arra kerestünk választ, hogy miként látják, hogyan ítélik meg a végzős hallgatók az intézményünkben zajló képzés színvonalát, felkészültségük mértékét a pedagógusi pályára.

## Intézményi, jogi keretek, képzési formák

A Babeș–Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Kara 1999-ben elsőként vállalta fel Romániában a felsőfokú, állami, magyar tannyelvű tanítóképzés, majd az óvodapedagógus-képzés beindítását, működtetését, a 84/1995-ös oktatási törvény alapján,[1] mely lehetővé tette, hogy az addig középiskolai szinten, pedagógiai líceumokban, illetve ideiglenesen érettségi utáni, posztliceális[2] formában megvalósuló óvodapedagógus- és tanítóképzés főiskolai szinten valósulhasson meg, szakpárosításban. A tanítóképzést idegen nyelv oktatói, rajz, ének és testnevelés szakkal lehetett párosítani. Ennek figyelembevételével az 1999/2000-es tanévre

[1] Ezt a lehetőséget a magánegyetemek korábban felismerték, korábban léptek, ebben az időben már a nagyváradi Sulyok István Református Főiskolán (a későbbi Partiumi Keresztény Egyetem), illetve Marosvásárhelyen, a nagykőrösi Károli Gáspár Református Főiskola kihelyezett tagozatán is működik felsőfokú tanítóképzés. A BBTE-n kívül állami magyar tannyelvű tanítóképzést a 2001/2002-es tanévben indít be a Nagyváradi Állami Egyetem, majd 2012-ben megszünteti, teret engedve a Partiumi Egyetemnek a képzés megvalósítására. Az egyezmény azonban csak egy évig tart, a 2013/2014-es tanévtől, az állami egyetem újra beindítja a tanítóképzést az intézmény keretein belül (Szabó-Thalmeiner 2013).

[2] A posztliceális képzés beindítására 1990 után a nagy tanítóhiány miatt volt szükség, ekkor több pedagógiai líceum beindítja ezt a hároméves időtartamú, harmadfokú képzést.

az egyetem négy helyszínen, Székelyudvarhelyen, Kézdivásárhelyen, Kolozsváron és Szatmárnémetiben tanítóképző – angol nyelv oktatói, egy helyszínen, Nagyenyeden[3] pedig tanítóképző – francia nyelv oktatói képzés beindítására szervez felvételit nappali tagozaton, majd a 2000/2001-es tanévtől Marosvásárhelyen is beindítja a képzést óvodapedagógus–tanítóképző szakpárosítással. Ettől az évtől kezdődően a kar távoktatásos formában is beindítja a képzést kolozsvári központtal[4] (Szabó-Thalmeiner 2009; 2011b).

Románia Európai Unióhoz való csatlakozása[5] változást idéz elő a felsőoktatásban is. A felkészülési időszakban a BBTE-n a Bolognai Nyilatkozathoz igazodva olyan átszervezéseket foganatosítottak, melyek elősegítik a hallgatók mobilitását a képzési időszakban, illetve lehetővé teszik az oklevelek elismerését az európai uniós tagországokban.[6] Ennek következtében a 2005/2006-os tanévtől egyetemi szintűvé válik az óvodapedagógus- és tanítóképzés a BBTE-n, hároméves képzési idővel BA-szintű képzési formában képez tanárokat *az óvoda és elemi iskolai oktatás pedagógiája* szakon, előbb csak nappali képzés formájában, majd a 2006/2007-es tanévtől kezdődően távoktatásos formában is (Szabó-Thalmeiner 2011a).

A bolognai rendszer lehetővé teszi a mesteri szinten történő szakosítást. Tanárok, tanítók és óvodapedagógusok számára a 2010/2011-es tanévben Székelyudvarhelyen és Szatmárnémetiben indult MA-szintű képzés *hatékony kommunikációs és tanulási stratégiák a közoktatásban* szakosítással, mely azonban rövid életű volt, a törvényi szabályozás változásai miatt, a következő tanévben nem indulhatott be újra a képzés. Jelenleg az intézet keretén belül Kolozsváron működik mesteri képzés, mely az *alternatív módszerek az óvodában és az elemi oktatásban*[7] szakon nyújt továbbképzési lehetőséget a hallgatóknak.

Az 1/2011-es oktatási törvény elfogadása újabb változásokat hozott a pedagógusképzés terén. A törvény 236. cikkelye értelmében az óvodapedagógusok és tanítók képzése BA- és MA-szinten zajlik, majd egy év gyakorlati idővel zárul. E szabályozás értelmében a jövendőbeli óvodapedagógusok és tanítók hatévnyi felkészülési idő után válhatnának csak szakképzett pedagógusokká. A törvény módosítása azonban nem várat sokáig magára, az oktatásügyi miniszter 5745/13.09.2012-es rendelete alapján az óvodapedagógusok és tanítók számára nem kötelező a didaktikai mesteri szak elvégzése.

Ugyancsak az 1/2011-es oktatási törvény rendelkezik a felsőoktatási intézmények megszervezéséről is (131–133. cikkelyek). Ennek értelmében az egyetemeken a ka-

[3] Az alacsony diáklétszám miatt Nagyenyeden mára már megszűnt a képzés.

[4] A távoktatásos képzés három helyszínen: Székelyudvarhelyen, Kézdivásárhelyen és Szatmárnémetiben valósult meg, két éven keresztül.

[5] 2007. január 1-jén.

[6] A Bolognai Nyilatkozatot 1999 júniusában írta alá Európa több államának oktatási szakértője, köztük Andrei Marga, Románia akkori oktatási minisztere, később a BBTE rektora, akinek nagy szerepe volt a bolognai rendszer gyakorlati bevezetésében egyetemünkön. (Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata 1999).

[7] 2013-tól működik.

roknak alárendelt intézetek alakulhatnak, melyek magukban foglalják egy vagy több képzési terület szakembereit (Stark 2012). Kihasználva a lehetőséget a BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Karán 2011-ben megalakult a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet, mely egy szervezeti egységbe tömöríti a pedagógia, az óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakot, a tanárképzést és -továbbképzést (1. ábra).

**1. ábra.** A 2011-ben alakult Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet szerkezete[8]

## Szakosítások, tantervi változások

Amint az előző, felvezető fejezetből kiderült, tizenhat éves működése során a BBTE óvodapedagógus- és tanítóképzésében számos változás ment végbe, mely kihatott a képesítésre s ezzel párhuzamosan a képzési tartalomra, a tantervre is.

A képesítés terén kezdetben nagy bizonytalanság figyelhető meg (1. táblázat): első évben tanító–nyelvoktató képzést nyújt az egyetem, majd a következő tanévtől ezt kiegészítik az óvodapedagógusi képzéssel. Az első évfolyam államvizsgájakor azonban kiderül, hogy az itt szerzett nyelvoktatói képesítést nem tekintik egyenértékűnek a nyelvszakos oklevéllel, ezért 2003-tól csak tanítói képesítést lehet szerezni a képzés során. Állandósul a helyzet a bolognai rendszer bevezetésével (2005-től), a végzősök tanári képesítést kapnak, amely feljogosítja őket arra, hogy az óvodában, illetve az elemi oktatásban tanítsanak.[9]

[8] Az érdeklődés hiányában az intézet jelenleg nem működteti a pedagógia szakot. A pedagógus-továbbképzés a kolozsvári központ mellett Székelyudvarhelyen és Szatmárnémetiben is működik, II. fokozati és I. fokozati vizsgákat szervez az óvodapedagógusok és tanítók számára.

[9] 2007-ig a szak főiskolai szintű oklevelet bocsátott ki a végzős hallgatóknak, 2008-tól viszont már egyetemi oklevelet. A főiskolát végzettek számára két tanévben kiegészítő képzést szervezett az egyetem, mely során egy év alatt egyenértékűsíthették oklevelüket a bolognai rendszerben végzett tanerőkével. Kiegészítő képzést csak két évig szervezett az egyetem, jelenleg a főiskolát végzetteknek is el kell végezniük a hároméves képzést az egyetemi oklevél megszerzéséért.

**1. táblázat.** A BBTE óvó- és tanítóképző főiskolái/tagozatai által biztosított képesítés[10] (Szabó-Thalmeiner 2013: 243)

| Felvételi éve | Állam-vizsga éve | Képzési forma | Képesítés |
|---|---|---|---|
| 1999 | 2002 | nappali | tanító és idegennyelv-oktató (angol vagy francia nyelv) |
| 2000 | 2003 | nappali | óvodapedagógus, tanító és idegennyelv-oktató |
| | | távoktatás | óvodapedagógus és tanító |
| 2001 | 2004 | nappali | óvodapedagógus, tanító és idegennyelv-oktató |
| | | távoktatás | óvodapedagógus és tanító |
| 2002 | 2005 | nappali | tanító és idegennyelv-oktató (angol vagy francia nyelv) |
| 2003 | 2006 | nappali | tanító |
| 2004 | 2007 | nappali | tanító |
| 2005 | 2008 | nappali | tanár az elemi és óvodai oktatás számára (egyetemi szintű képzés) |
| 2006–2015 | 2009–2018 | nappali és távoktatás | tanár az elemi és óvodai oktatás számára (egyetemi szintű képzés) |

A fentiekben bemutatott képesítések alakulása, illetve az intézményi változások természetes módon kihatottak a tantervre is, tizenhat éves működése során az óvodapedagógus és tanítóképzés tanterve szinte évről évre változott, hol kisebb, hol nagyobb mértékben. A jelentősebb tantervi változások a hármas szakosítás bevezetésével (2000/2001), a csak tanítói szak beindításával (2004/2005), majd a bolognai rendszer bevezetésével (2005/2006), illetve a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet (a továbbiakban: PADI) megalapításával érhető tetten (2. táblázat).

**2. táblázat.** A képzés területeinek aránya a vizsgált tantervekben (%)

| | 1999/2000 | 2000/2001 | 2004/2005 | 2005/2006 | 2012/2013 |
|---|---|---|---|---|---|
| Ped.-pszich. elmélet | 19,5 | 18,9 | 31,2 | 45,8 | 42,4 |
| **Pedagógiai gyakorlat** | **13,5** | **18,2** | **19** | **19,5** | **11,32** |
| Tantárgy-pedagógiák | 14,6 | 10,5 | 16,9 | 18 | 19 |
| Általános műveltségi tárgyak | 27,9 | 27,1 | 32,9 | 16,7 | 27,24 |
| Idegen nyelvi képzés | 24,5 | 25,3 | | | |
| Összesen – óraszám | 2 213 | 2 083 | 2 087 | 2 016 | 2 136 |

Amint a fenti táblázatból is kiderül, a jelenleg használt tantervben a pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak 42,4%-át töltik ki a képzésnek, ami jelentős növekedés a kezdeti 19,5%-hoz képest. Ezt a jelentős változást a bolognai rendszerhez való csatlakozás hozta magával, mivel a 2005/2006-os tanévben megírt tanterv első három féléve

[10] Marosvásárhelyen óvodapedagógusi és tanítói képesítést nyújtott a képzés.

azonos volt a pedagógia szakon tanuló hallgatókéval, csak a negyedik félévtől váltak szét a csoportok, és az Óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakon tanuló hallgatók az utolsó három félévben a tantárgypedagógiákra és az azokhoz kapcsolódó gyakorlatokra összpontosítottak. Így ebben a tantervben az általános műveltségi tantárgyak aránya felére csökken az előző tantervhez képest (16,9%). Bár a pedagógiai gyakorlatra szánt idő folyamatosan növekedett a vizsgált tantervekben, a jelenlegi tantervben visszaesés mutatkozik, a képzési idő 11,32%-át teszi ki. A 2012/2013-as tanterv készítői a gyakorlat megerősítését képviselték, azonban a központi előírások kevés szabadságot biztosítottak számukra.[11] A kezdeti tantervek nyelvoktatást is biztosítottak a hallgatóknak, a képzés negyedét a nyelvi képzés tárgyai képezték. A nyelvoktatói képzés megszűntével növekedett a pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak, a tantárgypedagógiák és az általános műveltségi tárgyak aránya a képzésben.

Kutatásunk szempontjából fontos ismernünk a fentiekben bemutatott tantervekben a képzési területek arányát, hiszen arra kerestünk választ, hogy a tantervi változások, a képzés megszilárdulása, miként hatott a képzés hallgatók általi megítélésére.

## Az óvodapedagógus- és tanítóképzős hallgatók véleménye a képzésről

2002 és 2015 között többfázisú kutatást végeztünk a BBTE Pszichológia és Neveléstudományok Karán, az óvodapedagógus- és tanítóképző szakon annak érdekében, hogy megtudjuk, miként vélekednek a III. éves hallgatók képzésük színvonaláról, illetve arról, hogyan ítélik meg saját felkészültségüket a pedagógusi pályára. Vizsgáltuk, milyen tényezők befolyásolják a képzés és a felkészültség megítélését, illetve tudni szerettük volna, hogy igénylik-e a hallgatók a továbbtanulást, a magiszteri fokozat megszerzését.

A vizsgálat időpontjai nem véletlenszerűek, 2002–2003-ban az első két végzős évfolyamot kérdeztük meg, akik kettős (tanító – idegen nyelv oktatói), illetve hármas képesítést (óvodapedagógus – tanító – idegen nyelv oktatói) szereztek nappali tagozaton, illetve kettős (óvodapedagógus–tanító) képesítést távoktatásos formában. 2010-ben a bolognai rendszerben végzett hallgatókat kérdeztük meg, akik az első egyetemi szintű képzést biztosító tanterv szerint tanultak (képesítésük: tanár az óvodai és elemi iskolai oktatásban), illetve 2015-ben a PADI által kidolgozott tanterv szerint képzett végzős hallgatók véleményére voltunk kíváncsiak.

A kutatást a kolozsvári egyetem minden kihelyezett tagozatán elvégeztük, így egységes képet kaptunk a szak működéséről: Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Nagyenyeden, Marosvásárhelyen,[12] Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen.

[11] Az ARACIS (a felsőoktatás minőség-ellenőrzésével foglalkozó intézmény) konkrétan előírja a képzésben használt kötelező, opcionális és fakultatív tantárgyak arányát, illetve megszabja az alapozó tárgyak, szaktárgyak és kiegészítő tárgyak listáját, így a képzés tartalma központilag nagymértékben meg van szabva.

[12] Nagyenyeden csak 2002–2003-ban végeztük el a kikérdezést, mivel nem sokkal ezután ezt a

Teljes körű mintavételre törekedtünk, az adott évek harmadéves hallgatóinak körében, a kérdőívek kitöltésében az egyes helyszíneken tanító oktatók segítettek. Mivel a minta elég nagyszámú volt (656 fő), kérdőíves kikérdezést alkalmaztunk. Az adatok feldolgozásánál leíró matematikai (relatív és abszolút gyakoriság, átlag, szórás), illetve statisztikai módszereket (korrelációszámítás, t-próba) alkalmaztunk az SPSS-program segítségével.

## A minta bemutatása

A mintában tehát 656 hallgató vett részt a hat helyszínen: Székelyudvarhelyen 257-en, Szatmárnémetiben 165-en, Kézdivásárhelyen 108-an, Kolozsváron 55-en, Marosvásárhelyen 50-en, Nagyenyeden 21-en töltötték ki a kérdőívet. Amint a 3. táblázatból is jól kivehető, a hallgatói létszám egyre csökkent az évek folyamán.[13]

**3. táblázat.** A minta helység és kitöltés időpontja szerinti megoszlása (fő)

| | 2002–2003 | 2010 | 2015 | Összesen |
|---|---|---|---|---|
| Szatmárnémeti | 108 | 44 | 13 | 165 |
| Székelyudvarhely | 123 | 87 | 47 | 257 |
| Kézdivásárhely | 55 | 41 | 12 | 108 |
| Nagyenyed | 21 | – | – | 21 |
| Marosvásárhely | – | 26 | 24 | 50 |
| Kolozsvár | 13 | 22 | 20 | 55 |
| Összesen | 320 | 220 | 116 | 656 |

A nemek megoszlása tekintetében az arányok megfelelnek az óvodapedagógusi, illetve tanítói pályán elhelyezkedők arányának, hiszen a válaszadók 97%-a nő, s csak 3%-a férfi. Az életkori megoszlás tekintetében azonban a minta sajátos, hiszen többféle korosztály képviselteti magát: a válaszadók 63,1%-a 20–25 év közötti, közvetlenül a középiskola befejezése után vagy pár évvel később jelentkezett a képzésre, 13,4%-a 26–30 év közötti, 12,7%-a 31–35 év közötti, illetve a minta 10,8%-a 36–50 év közötti.[14]

A válaszadók 58,2%-a nappali, 41,8%-a távoktatásos képzési formában végezte el a főiskolát, illetve egyetemet. 2002-ben csak nappali képzésben végzett hallgatók voltak

kihelyezett tagozatot megszüntették, Marosvásárhelyen pedig csak 2010-től kérdeztük meg a hallgatókat.

[13] Bár a kérdőív kitöltésében nem vett részt minden harmadéves diák (esetleg éppen hiányoztak), a létszámcsökkenés jellemző az óvodapedagógus–tanítóképző szakon.

[14] Az életkor szerinti szórás egyik magyarázata, hogy a képzés törvényi szabályozása az elmúlt húsz évben folyamatosan változott, így tanítóképző líceumot, posztliceális képzést, illetve főiskolát végzett gyakorló pedagógusok is jelentkeztek a képzésre, hogy megszerezhessék a szakterületükön a legmagasabb végzettséget.

a szakon, a többi időpontban változó arányban távoktatásos hallgatók is kitöltötték a kérdőívet. A mintában részt vevő távoktatásos hallgatók 55,1%-a Székelyudvarhelyen, 27,4%-a Szatmárnémetiben, 15,7%-a Kézdivásárhelyen, 1,8%-a Kolozsváron végezte tanulmányait.

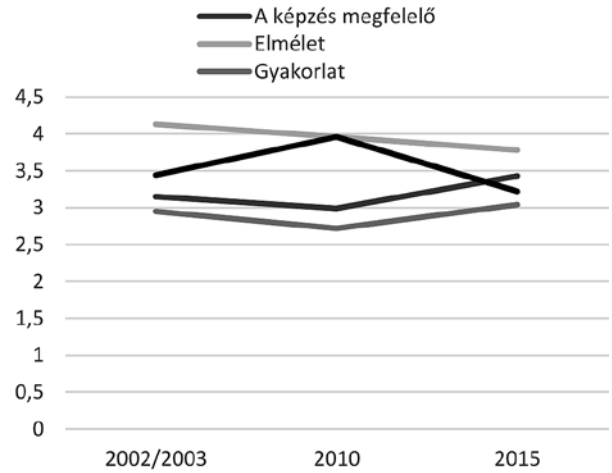
A képzésben részt vevő hallgatók különböző előképzettséggel rendelkeznek: többségük, 66,7% elméleti líceumban végzett, 25,5% pedagógiai líceumban szerzett már előzetesen szakképesítést, kisebb arányban vannak azok, akik főiskolai (2,3%) vagy egyetemi oklevéllel rendelkeznek (1,4%).

Az adatok elemzése szempontjából jelentős, hogy a megkérdezett hallgatók tanítottak-e a tanulmányi idő alatt. Azt tapasztalhattuk, hogy a hallgatók nagy része (67,7%) hosszabb-rövidebb ideig tanított a képzés során. Leginkább a távoktatásos hallgatókra jellemző ez a tendencia (91%), hiszen a pedagógusi képzettséggel rendelkező hallgatók azért választották ezt a képzési formát, mivel már tanítottak, s csak hétvégén tudtak részt venni a kontaktórákon.

## Az adatok bemutatása és értelmezése

A vizsgálat megkezdése előtt feltételeztük, hogy a képzés megítélését befolyásolja a kérdőív kitöltésének az ideje, vagyis hogy milyen tanterv szerint folyt a képzés az adott időpontban, hiszen nem mindegy, hogy a képzésre szánt három év alatt milyen ismereteket szerez a hallgató. Ezt a feltevésünket támasztották alá az előző kutatások során nyert adatok is (Szabó-Thalmeiner 2009; 2011a; 2013). Kérdés volt számunkra az is, hogy a képzés mely oldalával elégedettebbek a hallgatók, az elméleti vagy a gyakorlati képzéssel, hiszen a képzés felsőfokúvá válásával félő volt, hogy a gyakorlati képzés háttérbe szorul, a tanulmányok túl elméleti jellegűvé válhatnak. Azt feltételeztük, hogy a hallgatók az elméleti képzéssel elégedettebbek lesznek, mint a gyakorlati képzéssel.

Az adatok feldolgozása során azt vehettük észre, hogy a képzés általános megítélése javult 2015-re. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a gyakorlati képzés megítélésénél is, viszont az elméleti képzéssel való elégedettség az évek során folyamatosan csökkent, bár 2015-ben még mindig a legnagyobb minősítést kapta. Az elméleti képzés megítélésének csökkenésével párhuzamosan a hallgatók egyre inkább úgy vélték, hogy a képzés nem túl elméletorientált (2. ábra).




**2. ábra.** A képzés megítélése (átlagértékek)

Az átlagértékek[15] vizsgálata során azt tapasztalhatjuk, hogy a bolognai rendszerű tömbösített tanterv szerint felkészített hallgatók a legkevésbé elégedettek a képzéssel, s azon belül a gyakorlati képzéssel, s bár ők ítélik meg legelméletorientáltabbnak a képzést, az elméleti képzéssel kevésbé elégedettek, mint a 2002–2003-ban végzett társaik (4. táblázat).

**4. táblázat.** A képzés megítélésének átlagértékei egy ötfokú skálán

| | N | Általánosan | Elmélet | Gyakorlat | Elmélet-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| 2002–2003 | 307 | 3,15 | 4,13 | 2,95 | 3,44 |
| 2010 | 216 | 2,99 | 3,96 | 2,72 | 3,96 |
| 2015 | 115 | 3,43 | 3,78 | 3,04 | 3,22 |
| Összesen | 523 | 3,15 | 4,01 | 2,89 | 3,57 |

Ez az eredmény kissé ellentmond a tantervek elemzésénél tapasztaltaknak, hiszen a 2. táblázatból azt olvashatjuk ki, hogy a pedagógiai gyakorlat aránya ebben a tantervben a legmagasabb (19,5%). Viszont a tanterv tüzetesebb elemzése során azt vehetjük észre, hogy a gyakorlati órák csak a negyedik félévben jelennek meg, viszonylag magas heti óraszámban. A 2015-ben megkérdezett hallgatók viszont elégedettebbek a gyakorlati képzéssel, bár a pedagógiai gyakorlat a tantervük 11,32%-át teszi ki. Az ő esetükben azonban a gyakorlati képzés már a második félévben megjelenik megfigyelési gyakorlattal, ezért több idő marad a tanítási készségek kialakulására, viszonylagos megszilárdulására.

[15] A válaszadóknak 1–5-ig terjedő skálán kellett megjelölniük elfogadásuk mértékét, ahol 1 – az egyáltalán nem tartja megfelelőnek, az 5 pedig a teljes mértékben elégedettet jelentette.

Az adatok elemzése során felmerült a kérdés, hogy a tantervi változások mellett még milyen tényezők befolyásolják a hallgatókat a képzés megítélésekor. Azt tapasztalhattuk, hogy a távoktatáson végzett hallgatók globálisan és területenként is jobbnak minősítették a képzést, mint nappalis társaik (5. táblázat).

**5. táblázat.** A képzés megítélése a képzési forma függvényében (átlagértékek)

| Tagozat | N | A képzés | Elmélet | Gyakorlat | Elmélet-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| Nappali | 374 | 2,93 | 3,84 | **2,59** | 3,54 |
| Távoktatás | 264 | 3,47 | 4,25 | **3,32** | 3,63 |
| Összesen | 638 | 3,15 | 4,01 | 2,89 | 3,57 |

Ez újból elgondolkodtató adatnak számít, mivel a gyakorlatban azt vehetjük észre, hogy a nappalis hallgatók sokkal több előadáson, szemináriumon vesznek részt, mint távoktatásos társaik, a távoktatáson sokkal nagyobb hangsúly fektetődik az önálló tanulásra, felkészülésre. Ezért tovább vizsgálódtunk és azt tapasztalhattuk, hogy a képzés megítélése erősen korrelál azzal is, hogy a képzés évei alatt a hallgató tanított-e vagy sem (a gyakorló pedagógusok pozitívabbnak minősítették a gyakorlati felkészítést) (6. táblázat), illetve hogy milyen helységben végezte tanulmányait a megkérdezett hallgató.

**6. táblázat.** A képzés megítélése annak függvényében, hogy a hallgató tanított-e (átlagértékek)

| Tanított-e | N | A képzés | Elmélet | Gyakorlat | Elmélet-orientált |
|---|---|---|---|---|---|
| Igen | 425 | 3,21 | 4,07 | 3,08 | 3,57 |
| Nem | 208 | 3,02 | 3,88 | 2,49 | 3,58 |
| Összesen | 633 | 3,15 | 4,01 | 2,89 | 3,57 |

A képzés megítélése mellett az is kérdés volt számunkra, hogy mennyire érzik a hallgatók magukat felkészültnek a pedagógusi szakma gyakorlására a három évet követően.[16] Azt feltételeztük, hogy az előzetes végzettség (pl. hogy valaki pedagógiai líceumot végzett-e vagy sem), illetve hogy a hallgató a képzéssel párhuzamosan tanított-e gyakorló pedagógusként meghatározza majd a felkészültsége mértékének megítélését.[17] Az adatok elemzése során beigazolódott előzetes feltevésünk, a pedagó-

[16] A felkészültség megítélését nyilván befolyásolja a hallgató igény- és elvárásszintje, önbizalma, önértékelése is, viszont a felkészültség megítélése a képzés minőségétől is nagymértékben függ. Különösen jó visszacsatolás a képző intézménynek a felkészültség területeinek a megítélése, hiszen ezáltal visszajelzést kap arról is, hogy milyen hiányosságokat kell pótolnia még a képzés során.

[17] Ez az előfeltevésünk abból indult ki, hogy a pedagógiai líceumot végzett hallgatók összesen hét (4 + 3), illetve 8 (5 + 3) évet készültek a szakma elsajátítására, míg az elméleti líceumot végzett hallgatók csak hármat.

giai líceumot vagy előzetesen főiskolát végzett hallgatók ítélték meg legkedvezőbben felkészültségük mértékét (4,3, illetve 4,21 átlaggal) az elméleti líceumot (3,81), illetve a más egyetemet végzett hallgatókkal (3,73) szemben. Az átlageredményeket tekintve úgy gondoljuk, hogy elégedettek lehetünk a felkészültségük szintjének általános megítélésével, hiszen az ötfokú skálán a hallgatók szinte 4-es átlagot jelöltek meg (3,97).

Akárcsak a képzés általános és területenkénti megítélésénél, a felkészültség mértékének megbecsült értékét befolyásolta a képzés helyszíne (a legelégedettebbek a kézdivásárhelyi [4,04], székelyudvarhelyi [4,03] és szatmárnémeti [4] hallgatók), a képzés formája (a távoktatásos hallgatók felkészültebbnek ítélték meg magukat), illetve az, hogy a képzés évei alatt tanított-e a hallgató.

A képzés tartalmának javítása érdekében azonban nagyon tanulságos megfigyelnünk, hogy a hallgatók mely területeken érzik magukat felkészültebbeknek és hol éreznek hiányosságokat.

Az átlagértékeket rangsorba helyezve a 7. táblázatban található sorrendet kapjuk.

**7. táblázat.** A felkészültségi területek átlagértékei

| Felkészültségi terület | Átlagérték |
|---|---|
| Tanítási eszközök elkészítése | 4,40 |
| Lecketervek megírása | 4,37 |
| Diákok munkájának folyamatos ellenőrzése és értékelése | 4,27 |
| Tanulók aktivitásának biztosítása a tanórán | 4,20 |
| Változatos módszerek alkalmazása | 4,19 |
| Szülőkkel való kapcsolattartás | 4,12 |
| Kirándulás megszervezése | 4,11 |
| Diákok tudásszintjének minősítése | 4,07 |
| Órarend elkészítése | 4,00 |
| Diákok közötti konfliktusok kezelése | 3,97 |
| Tanító-diák kapcsolatban jelentkező konfliktus kezelése | 3,92 |
| Differenciálás biztosítása az osztályteremben | 3,86 |
| Szülői értekezlet megtartása | 3,85 |
| A pedagógusi munka folyamatos értékelése | 3,6 |
| Tematikus terv összeállítása | 3,5 |
| Éves munkaterv összeállítása | 3,48 |
| Szakköri tevékenység megszervezése | 3,35 |

Azt tapasztalhattuk, hogy a tervezésben való jártasságuk inkább az órai tervezésre korlátozódik, kevésbé gyakorlottak a hosszú távú tervezésben, az éves és tematikus terv elkészítésében, az órarend összeállításában (ennek a területnek a fejlesztésére külön is felhívták a figyelmet a kérdőívet záró nyitott kérdésre adott válaszukban). Felkészültek

a változatos oktatási módszerek alkalmazásában, a tanulók tanórai aktivizálásában, a tanítási eszközök elkészítésében, feladatlapok összeállításában, viszont kevésbé tudnak differenciált munkát, illetve csoportmunkát szervezni. A szülőkkel való kapcsolattartásra is felkészültek, bár igényelnék a szülői értekezlet megtervezésére, lebonyolítására vonatkozó ismeretek bővebb elsajátítását. Úgy érzik, hogy kirándulást is tudnak szervezni, de a szakköri tevékenység megszervezésekor már nehézségbe ütköznének. Erősségük a diákok minősítése, értékelése is, de kevésbé érzik magukat felkészülve a saját, pedagógusi munkájuk folyamatos értékelésére, illetve a konfliktusok kezelésére.

A felsorolt területek kitöltési idő szerinti vizsgálatakor azt vehettük észre, hogy 2015-re javult a hallgatók felkészültségének a megítélése az előző évekhez képest a szakkör megszervezésének, a tematikus tervezés elkészítésének, a tanulók aktivizálásának és a változatos módszerek alkalmazásának terén.

Kutatásaink során megkértük a hallgatókat, hogy egy adott tantárgylistából válasszák ki azokat a tantárgyakat, amelyeket szívesen tanulnának (tanultak volna) a képzés során. Az összesített eredményekből kiderül, hogy a hallgatók igényelnék a gyakorlati, képességfejlesztő tantárgyak jelenlétét a tantervben: kommunikációs képességek és önismeret fejlesztése, drámapedagógia, feszültségkezelés, a tanulók megismerésének módszerei, tehetséggondozás. Kevésbé érdeklődtek az iskolavezetéstan, a felnőttoktatás, iskolai mentálhigiéné iránt. A tantervek újraírásakor az opcionális tantárgyak listájának összeállításakor figyelembe vettük a hallgatók véleményét is. A 2015-ben végzettek már választhatták az önismeret fejlesztését, a konfliktuskezelés tantárgyat, illetve a drámapedagógia már a 2010-ben végzett hallgatók számára is opcionális tantárgy volt.

A kutatás során bebizonyosodott, hogy a felkészültség mértéknek megítélése szignifikánsan korrelál ($p < 0,01$) a képzés általános, elméleti és gyakorlati oldalának megítélésével, tehát joggal mondhatjuk, hogy a képzés minőségétől függ, hogy a hallgató mennyire érzi magát felkészültnek a szakma gyakorlására.

Kutatásunk során arra kerestünk még választ, hogy a hallgatók szeretnének-e az intézet keretén belül továbbtanulni, magiszteri fokozatot szerezni, és mi motiválja őket erre a lépésre.

Amint a 8. táblázatból is jól látható, a végzős hallgatók 79%-a gondolkodik a továbbtanuláson, a válaszadók fele pedig határozottan állítja, hogy szeretne továbbtanulni, magiszteri fokozatot szerezni.

**8. táblázat.** A hallgatók továbbtanulás iránti igénye (%)

| | Igen | Nem | Talán | Nem tudom |
|---|---|---|---|---|
| Kézdivásárhely | 50 | 15,4 | 26,9 | 7,7 |
| Kolozsvár | 64,3 | 7,1 | 23,8 | 4,8 |
| Marosvásárhely | 54 | 14 | 24 | 8 |
| Szatmárnémeti | 38,6 | 24,6 | 31,6 | 5,3 |
| Székelyudvarhely | 57,7 | 11,9 | 26,1 | 4,5 |
| Összesen | 53,4 | 14,3 | 26,6 | 5,7 |

A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a kolozsvári tagozaton működő magiszteri képzésen ennél sokkal kevesebb hallgató tanult tovább. Ennek okát keresve rákérdeztünk, hogy a hallgatók hol szeretnék elvégezni a kétéves szakképesítést. Azt tapasztalhattuk, hogy a vidéki tagozaton tanulók az eddigi képzésük helyszínén jelentkeznének magiszteri képzésre, s mindaddig, amíg ez nem valósulhat meg, elodázzák a továbbképzésüket (9. ábra).

A 2010-es és 2015-ös adatokat összehasonlítva azt tapasztalhattuk, hogy a magiszteri képzésben való részvételi kedvet befolyásolta az is, hogy a képzés helyszínén kilátásban volt-e magiszteri képzés beindítása.[18] A hallgatók helyzetét ismerve a helyszínhez való ragaszkodás érthető, hiszen az egyetem befejezése után a hallgatók többsége munkába áll, így egyfelől nehezebben tudja bevállalni a folyamatos utazást Kolozsvárra, másfelől pedig a költségek is sokkal nagyobbak, ha a kolozsvári központban kell a tanulmányaikat elvégezniük.

Amint az előbbi elemzésből kiderült, dacára annak, hogy a BA-szintű képzés elegendő az óvodapedagógusi, illetve tanítói állás betöltéséhez, mégis sok hallgató szívesen tanulna tovább és szerezne MA-szintű végzettséget. Utánajártunk, mi motiválja a hallgatókat a továbbtanulásra, és azt tapasztalhattuk, hogy legtöbbjüket (77,2%) a tudásvágy, a szakmai ismeretek gyarapítása sarkallja, illetve a magasabb végzettség megszerzése (59,3%). A továbbtanulni szándékozók csupán egyharmada a magasabb fizetés (32,5%), illetve a jobb elhelyezkedés és magasabb pontszám reményében végezné el a magiszteri képzést. A válaszadók kisebb arányban a kollégákkal való kapcsolattartást jelölték meg motiváló tényezőként (11,4%).

## Következtetés, összegzés

Az adatok elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a BBTE óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakán végzett hallgatók egyre pozitívabban ítélik meg a képzés minőségét, s bár az elméleti képzéssel a legelégedettebbek, a gyakorlati képzés megítélése is egyre kedvezőbb. Valószínű, hogy a tantervek változása, illetve a képzés terén nyert tapasztalat jó hatással volt a képzés minőségének javulására, hiszen a hallgatók a felkészültségüket 2015-re jobbnak ítélték. A különböző időpontokban történt felmérés eredményeit összehasonlítva arra a következtetésre jutottunk, hogy az először bevezetett bolognai tanterv alkalmazása során volt a legkedvezőtlenebb a képzés minőségének, illetve a felkészültség mértékének a megítélése. Bebizonyosodott az az előfeltevésünk is, hogy az előzetesen pedagógiai végzettséget szerzett diákok, illetve azok, akik a képzés évei alatt gyakorlatban is alkalmazhatták a tanultakat, felkészültebbnek érezték magukat a szakma gyakorlására. Megállapíthatjuk tehát, hogy a minél több

[18] A szatmárnémeti és kézdivásárhelyi hallgatók aránya csökkent, a székelyudvarhelyieké megmaradt, a kolozsváriaké megnőtt. Marosvásárhelyen a hallgatók nagy része más egyetem magiszteri képzésére szeretne jelentkezni.

gyakorlati tapasztalat, a sok tanítási gyakorlat megerősíti a képzés hatékonyságát az óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakon.

A tanítási tartalom szempontjából vizsgálatunk tükröt mutatott arról, hogy mely területeken érzik magukat magabiztosabbnak a hallgatók, illetve, hol éreznek még hiányosságokat. A képzés nagy hangsúlyt fektet a tanóra megtervezésére, megszervezésére és kivitelezésére vonatkozó ismeretek és jártasságok fejlesztésére, viszont háttérbe szorulnak az oktató-nevelő munka más területei, mely a hosszú távú tervezésre, a konfliktusok kezelésére, a szülőkkel való kapcsolattartásra vonatkoznak. A pedagógiai gyakorlat megszervezése során valóban, inkább a tanórai tervezésre van lehetőség, a tanítási-tanulási folyamat megtervezésére és kivitelezésére fektetjük a hangsúlyt. A hiányosságok pótlására javasolható a megfigyelési gyakorlat különböző szempontokra történő irányítása, illetve a szemináriumi tevékenységek ez irányú megszervezése: pl. szerepjátékok, gyakorlatok, esettanulmányok stb. révén. A hallgatók igénylik a gyakorlati képzés további erősítését, színesebbé tételét.[19]

A hallgatók szeretnének továbbtanulni, magiszteri oklevelet szerezni, s ennek fő célja az új szakmai ismeretek elsajátítása lenne elsősorban. Azonban a magiszteri képzés helyszíneként azt a tagozatot jelölik meg, ahol az alapképzést is végezték. Ebből a válaszból kiindulva érdemes lenne minőségi magiszteri képzést indítani a kihelyezett tagozatokon is a kolozsvári központ mellett.

Az adatok elemzése során eltérések mutatkoztak tagozatonként. Megfigyelhető, hogy bár azonos tantervvel működnek, a kihelyezett tagozatok helyi sajátosságokkal rendelkeznek. A továbbiakban javasolható a kutatási adatok tagozatonkénti elemzése, és a megfelelő következtetések megfogalmazása a helyi képzés hatékonyságának növelése érdekében.

## Hivatkozott irodalom


- Stark G. (2012). Kisebbségi pedagógusképzés Romániában – Esettanulmány a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetéről. *Educatio, 1,* 133–139.
- Szabó-Thalmeiner N. (2009). *Metszet – Az erdélyi magyar állami óvó- és tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében.* Csíkszereda, Státus Kiadó.
- Szabó-Thalmeiner N. (2011a). A bolognai képzés bevezetésének hatása az óvó-, tanítóképzésre a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók szemszögéből. In Demény P., Fóris-Ferenczi R. (szerk.): Új utak és módok az oktatásban. Targu Lapus, Galaxia Gutenberg.
- Szabó-Thalmeiner N. (2011b). Az erdélyi magyar pedagógusképzés összehasonlító vizsgálata (1990–2006). In Keszeg V. (szerk.): *Iskolák, iskolamesterek, diákok Erdélyben – Iskola- és oktatástörténeti tanulmányok.* Kolozsvár, Erdélyi Múzeum Egyesület.


[19] Pl. gyakorlatot az összevont osztályokban, vidéki környezetben stb.

- Szabó-Thalmeiner N. (2013). Állami magyar tannyelvű óvó- és tanítóképzés a Babeș–Bolyai Tudományegyetemen (1999–2013). In Kotschy B. (szerk.): Új utak a pedagóguskutatásban. Eger, Líceum Kiadó.

*Hivatkozott dokumentumok*

- A Bolognai Nyilatkozat szövege. Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata (1999): https://www.felvi.hu/felsooktatasimuhely/archivum/bologna/a_bolognai_nyilatkozat_szovege/. Utolsó látogatás: 2015. 10. 30.
- *Legea învățământului nr. 84/1995*. In. Monitorul Oficialal României, 1996. I. 1. – a 84/1995-ös oktatási törvény. Románia Hivatalos Közlönye, 1996. 1. 1. http://legislatie.resurse-pentru-democratie.org/84_1995.php. Utolsó látogatás: 2012. 12. 10.
- *Legea educației naționale 1/2011*. In. Monitorul Oficialal Românieianul 179 (XXIII), nr. 18., luni 10 ianuarie 2011. Törvény a nemzeti nevelésről. Románia Hivatalos Közlönye, 179. 18.

Stark Gabriella Mária

# PADI-s pedagógusjelöltek

## Magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetében

**Absztrakt**
Tanulmányunk célja a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete hallgatói populációjának bemutatása, s ezáltal a kisebbségi pedagógusképzés néhány jellemző vonásának feltárása. Feltérképezzük azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a kisebbségi pedagógushallgatók intézmény- és szakválasztását, illetve pályaelkötelezettségét. Értelmezési keretünket a kisebbségi oktatás magyarázó tényezői képezik. Kutatásunk populációját a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézete hallgatói képezik (N = 116), alkalmazott kutatási módszerünk a kérdőíves lekérdezés. Vizsgálatunk eredményei szerint a pedagógusképzés választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés és a tudásgyarapítás befolyásolja. Kiemelten mérvadó a hallgatók egy rétegére az anyanyelven való tanulás lehetősége és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzereje. A kisebbségi pedagógusjelölteket öt csoportba soroltuk a vizsgálat eredményei alapján: regionális kisebbségi hobbikeresők, elkötelezett diákok, biztonságos modellkövetők, tudós tanárok, valamint pragmatisták.

### Bevezetés

Tanulmányunk célja a kisebbségi pedagógusképzés sajátosságainak elemzése. Abból indulunk ki, hogy a pedagógusképzés a kisebbségi oktatás egyik makroszintű, etnikailag semleges magyarázó tényezője:

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

| | Makroszintű magyarázatok | Mezoszintű magyarázatok | Mikroszintű magyarázatok |
|---|---|---|---|
| Etnicitással összefüggő | 1. Nemzetállami keret és etnopolitikai környezet<br>2. Deszegregációs politika<br>3. Lingvicizmus<br>4. Etnokulturalista magyarázatok<br>5. Diszkrimináció<br>6. Társadalmi előítéletek és interetnikus kapcsolatok rendszere<br>7. Kisebbségi kurrikuláris jelenlét | 1. Iskolák közötti és iskolán belüli szegregáció<br>2. Anyanyelvi programok, önkéntes szegregáció<br>3. Tanár-diák kapcsolat, pedagógusok elvárásai<br>4. Kisebbségi tanulási útvonalak | 1. A család kulturális tőkéje<br>2. Etnikai sztereotípiák<br>3. Államnyelvi kompetenciák megléte<br>4. Ifjúsági kultúra sajátosságai |

| | Makroszintű magyarázatok | Mezoszintű magyarázatok | Mikroszintű magyarázatok |
|---|---|---|---|
| Etnikailag semleges | 1. Az ország külső-belső regionális környezete<br>2. Az oktatási rendszer filozófiája<br>3. A rendszer működése (korai szelekció, óvodáztatás, centralizáció-decentralizáció.<br>4. Pedagógiai képzés, továbbképzés rendszere | 1. Az iskola mint szervezet<br>2. Iskolai erőforrások megléte<br>3. Pedagógusok társadalmi összetétele<br>4. Pedagógusok bérezése (alulfizetés, korai kiégés.<br>5. Használható pedagógiai kultúra<br>6. Iskolaszerkezet, iskola-előkészítő oktatás lényege<br>7. Település szintű szegregáció | 1. A család szociális és gazdasági tőkéje/pozíciója<br>2. Belső migráció, lakóhely változtatása<br>3. A célországban eltöltött idő és motivációja |

A romániai kisebbségi pedagógusképzés bemutatásához a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetét[1] választottuk. Az ebben az intézetben folyó magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzést egy empirikus elemzés tükrében mutatjuk be, a végzős hallgatói vélemények tükrében. Elemzésünket a 2015-ös kérdőíves lekérdezés[2] adatbázisa alapján valósítottuk meg. Az elemzés tárgyát képező adatbázis adatfelvételére 2015 tavaszán került sor a BBTE PADI harmadéves óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakos hallgatói körében, akik 2012-ben kezdték el tanulmányaikat az intézetben. Teljes körű lekérdezésre[3] törekedett a kutatócsoportunk, így mind az öt tagozat (Kolozsvár, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely) nappali képzésében részt vevő hallgatókat megkerestük, továbbá a két tagozaton[4] (Kolozsvár, Székelyudvarhely) működő távoktatásban részt vevő hallgatókat is elértük.

## Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában a 2014/2015-ös egyetemi évben

A pedagógusképzés mint a kisebbségi oktatás makroszintű magyarázó tényezője Romániában szigorúan szabályozott. Minden tanévben minisztériumi rendelet szabá-

[1] A továbbiakban: BBTE, illetve PADI.

[2] 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 (Kolozsvár). A szatmári tagozaton a kutatócsoport végezte a papíralapú lekérdezést.

[3] Teljes körű lekérdezést valósítottunk meg, így az adatok bemutatásakor nem utaltunk a szignifikanciaszintekre, mivel teljes körű lekérdezés esetén az adatok önmagukban értelmezhetőek.

[4] A Szatmári Kihelyezett Tagozaton is működik távoktatás, 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.

lyozza, hogy mely intézmények jogosultak az illető évben pedagógusképzést folytatni (az akkreditációs feltételek teljesítésének függvényében).

A 2014/2015-ös egyetemi évben az 580/2014-es kormányhatározat értelmében Romániában 57 egyetemen folyt tanárképzés, ebből magyar nyelven mindössze 3 intézményben lehetett tanári képesítést szerezni (Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem). Az 580/2014-es kormányhatározat értelmében 26 egyetemen folyt óvodapedagógus- és tanítóképzés, ebből magyar nyelven négy egyetemen lehetett óvodapedagógusi és tanítói képesítést szerezni. A 2. táblázat adatai szerint a magyar nyelvű óvodapedagógus- és tanítóképzés Romániában – a tanárképzéshez hasonlóan – a Babeş–Bolyai Tudományegyetem kolozsvári központjában és kihelyezett tagozatain (Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely) koncentrálódik, de mellette még megvalósul a Nagyváradi Állami Egyetemen, a Partiumi Keresztény Egyetemen, illetve egy magyarországi főiskola kihelyezett tagozataként (Károli Gáspár Református Egyetem – Marosvásárhely).

**2. táblázat.** Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában a 2014/2015-ös egyetemi évben

| Jelleg | Intézmény | Magyar nyelvű szakok (db) | Magyar nyelvű képzés helyszínei | Magyar nyelvű pedagógusképzés |
|---|---|---|---|---|
| Állami | Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE) | 58 | Kolozsvár<br>Gyergyószentmiklós<br>Gyulafehérvár<br>Kézdivásárhely<br>Marosvásárhely<br>Sepsiszentgyörgy<br>Szatmárnémeti<br>Székelyudvarhely | Óvodapedagógus- és tanítóképzés<br>Tanárképzés |
| | Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem (MOGYE) | 2 | Marosvásárhely | – |
| | Színművészeti Egyetem Marosvásárhely | 8 | Marosvásárhely | – |
| | Nagyváradi Állami Egyetem | 1 | Nagyvárad | Óvodapedagógus- és tanítóképzés |
| | Bukaresti Egyetem | 1 | Bukarest | – |
| Magán | Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem | 30 | Marosvásárhely<br>Kolozsvár<br>Csíkszereda | Tanárképzés |
| | Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) | 13 | Nagyvárad | Tanárképzés<br>Óvodapedagógus- és tanítóképzés (2012-től) |
| | Protestáns Teológiai Intézet Kolozsvár | 1 | Kolozsvár | – |

*Forrás: 580/2014-es Kormányhatározat.*

Megjegyzés: Az aláhúzott helyszínek a pedagógusképzés helyszíneit is jelentik.

A 2. táblázat adatai szerint a romániai magyar felsőoktatási kínálat mindössze nyolc romániai intézményt foglal magába, vagyis ennyi biztosít lehetőséget a magyar nyelvű felsőfokú tanulmányok elvégzésére. A nyolc felsőoktatási intézmény közül öt állami intézmény (BBTE, MOGYE, Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem, Nagyváradi Állami Egyetem, Bukaresti Egyetem), három pedig Romániában bejegyzett magánintézmény (Sapientia Erdélyi Magyar 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) (Csata et al. 2010: 76, 109–122). Azonban az ezekben az intézményekben szerzett okleveleket honosítani kell a jelenleg hatályban lévő törvények szerint. A magyar nyelvű pedagógusképzés a BBTE-n koncentrálódik, de mellette még megvalósul két magánegyetemen is (Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem). A kisebbségi oktatás és pedagógusképzés egyik problémájának tekinthetjük ezt a tényt: a magyar nyelvű képzési rendszer viszonylag behatárolt anyanyelvi továbbtanulási lehetőséget biztosít, a hallgatók mozgástere szűkösebb, mint a többségi hallgatóké.

## Pedagógusképzés a BBTE-n: a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet

A kisebbségi pedagógusképzés feladatával foglalkozó Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet[5] 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 továbbképzést Kolozsváron, továbbá a kihelyezett tagozatokon (is) működő óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakokat. A PADI tehát öt színtéren 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 iskolai oktatás pedagógiája, társadalomtudományok és természettudományok didaktikája. A felépítésében megtaláljuk az összes tanári státust: professzor, docens, adjunktus, tanársegéd, nappali PhD-hallgató, óraadó tanár, professzor emeritus, hogy

[5] Az intézetet részletesen bemutattuk egy korábbi munkánkban: *Kisebbségi pedagógusképzés Romániában* – Esettanulmány a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetéről. In *Educatio* 2012/1. 133–139. http://www.hier.iif.hu/hu/educatio_reszletes.php?id=89 lásd Stark 2012. A továbbiakban: PADI.

az intézmény eleget tehessen a felsőoktatás minőségi követelményeinek és standardjainak (PADI Működési Szabályzata, 2011). A 2014–2015-ös tanévben az intézetnek 26 főállású alkalmazottja volt, továbbá valamivel több óraadó tanárral dolgozott (Stat de functii… 2014/2015).

**3. táblázat.** A PADI oktatótestülete a 2014–2015-ös egyetemi évben (fő)

| Tagozat | Docens | Adjunktus | Tanársegéd | Összesen |
|---|---|---|---|---|
| Kolozsvár | 3 | 5 | 3 | 11 |
| Kézdivásárhely | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Marosvásárhely | 0 | 2 | 1 | 3 |
| Szatmárnémeti | 1 | 2 | 1 | 4 |
| Székelyudvarhely | 3 | 2 | 0 | 5 |
| Összesen | 7 | 12 | 7 | 26 |

Az oktatótestület összetételét tekintve alacsonyabb a magasabb beosztású tanerők száma, jelenleg nincs professzora az intézetnek, az oktatók többség adjunktusi beosztású, az utóbbi években emelkedett a docensek száma (2011-ben kettő volt). Nem azonos a tanári kar megoszlása tagozatonként sem, a legnagyobb oktatói gárdával a kolozsvári központ rendelkezik, a kihelyezett tagozatok közül a székelyudvarhelyi tagozatnak a legjobb az oktatói ellátottsága.

## PADI-s hallgatók

A kisebbségi pedagógusképző intézményt a végzős hallgatókon keresztül mutatjuk be. A választás azért esett a harmadéves hallgatókra, mivel a képzés hatodik (utolsó) félévében járva már sokkal jobb rálátásuk van a képzésre, illetve már körvonalazódtak szakmai jövőterveik.

## Hallgatói lefedettség

A 2014/2015-ös egyetemi évben a Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetben az öt tagozaton összesen 177 óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szakos hallgató volt regisztrálva. Az egyes tagozatokon nem azonosak a hallgatói létszámok. A változó csoportlétszámok okát két tényezővel magyarázhatjuk: egyrészt másak az akkreditációs bizottság által meghatározott létszámkeretek,[6] másrészt változó a felvételizők aránya.

[6] 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.

Összevetve a hallgatói létszámokat a 2012/2013-as egyetemi évben meghatározott maximális beiskolázási kerettel, megállapíthatjuk, hogy 53,63%-os a helyek elfoglalásának mértéke, vagyis az intézet óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája „részlege" csak félkapacitással működik (4. táblázat).

**4. táblázat.** PADI-s pedagógusjelöltek

| Tagozat és képzésforma | Maximális hallgatói létszám[7] – 2012-es felvételi (fő) | Hallgatói létszám (fő) | Viszonyítás a maximális beiskolázási kerethez (%) | A kutatásban válaszadók száma (fő) | 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 tagozaton.[8] 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% távoktatásban, 40% nappali tagozaton) a 2014/2015-ös egyetemi évben. A regionális tagozatok és központ beiskolázási kereteinek lefedettsége közötti különbség a regionális egyetem elméletével magyarázható (Kozma 2005). Mivel 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 (2. 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 működött[9] a BBTE keretében, valamint gazdasági képzés a Tatabá-

[7] Lásd 6. lábjegyzet.

[8] A magas lefedettség következtében a 2014-es újraakkreditálás már 50 fős maximális beiskolázási létszámkeretet határozott meg a 35 helyett.

[9] Jelenleg már nem működik az informatika szak Székelyudvarhelyen, az alacsony hallgatói létszám miatt felszámolták.

nyai 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 az óvodai és elemi iskolai oktatás pedagógiája szak mellett a Károli Gáspár-egyetem kántortanító képzője is kínált magyar nyelvű képzést, továbbá a Marosvásárhelyi Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem (MOGYE), a Színművészeti Egyetem, valamint a Sapientia egyetem. A kicsit bővebb képzési kínálat ellenére mégis a marosvásárhelyi és székelyudvarhelyi tagozaton magasabb az óvodai és elemi iskolai 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.

A PADI 177 regisztrált hallgatójából 116 hallgató válaszolt megkeresésünkre, vagyis 65,53%-os a válaszadási hajlandóság, e válaszadási hajlandóság változó az egyes tagozatokat és képzésformákat illetően (4. táblázat). A legmagasabb válaszadási hajlandóság a székelyudvarhelyi tagozat távoktatásos hallgatói körében mutatkozott (86,66%), a legalacsonyabb pedig a kolozsvári távoktatás 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.

## Nemek szerinti megoszlás

Az adatok szerint a pedagógushallgatók körében elég kevés a férfi (százból alig három hallgató). A pedagógusszakma elnőiesedését mutatja, hogy a vizsgálati személyek 97,4%-a nő. Szatmárnémetiben és Kézdivásárhelyen csak női hallgatók töltötték ki a kérdőívet (de a választ nem adók között sincs férfi hallgató), a kolozsvári, marosvásárhelyi és székelyudvarhelyi tagozatokon tanulók között 1–1 férfi volt.

**5. táblázat.** A vizsgálati személyek nem szerinti megoszlása (N = 116) (%)

| NEM | Összesen | Kolozsvár | Kézdivásárhely | Marosvásárhely | Szatmárnémeti | Székelyudvarhely |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Férfi | 2,6 | 5 | 0 | 4,2 | 0 | 2,1 |
| Nő | 97,4 | 95 | 100 | 95,8 | 100 | 97,9 |

## Korábbi tanulmányok

Korábbi tanulmányaikat tekintve a válaszadók többsége (85%-a) középiskolai tanulmányokkal rendelkezik. A középiskolai tanulmányokat elkülönítettük aszerint,

hogy elméleti líceumba jártak a hallgatók, vagy pedig elhivatottsági (vokacionális) középiskolába pedagógia szakon.[10] A pedagógusjelöltek 17,5%-a úgymond már nem tekinthető pedagógusjelöltnek, mivel középfokú pedagógusi oklevéllel rendelkezik, s csak a magasabb fokú végzettség megszerzésének szándéka vagy kötelezettsége motiválta arra, hogy felsőfokú tanulmányokat folytasson. A székelyudvarhelyi tagozaton a legmagasabb ezeknek a hallgatóknak az 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.

**6. táblázat.** A pedagógusjelöltek legmagasabb iskolai végzettsége (N = 116) (%)

| Város | Érettségi-elméleti | Érettségi-pedagógiai | Főiskola | Egyetem | Egyéb |
|---|---|---|---|---|---|
| Székelyudvarhely | 59,6 | 31,9 | 4,3 | – | 4,2 |
| Szatmárnémeti | 84,6 | – | – | – | 15,4 |
| Marosvásárhely | 78,3 | 8,7 | 4,3 | 8,7 | – |
| Kézdivásárhely | 50 | 16,7 | 16,7 | 16,7 | 0 |
| Kolozsvár | 73,7 | 5,3 | 10,5 | 5,3 | 5,3 |
| Összesen | 67,5 | 17,5 | 6,1 | 4,4 | 4,4 |

Felvetődik a képzés megtérülési rátájának[11] kérdése főként a székelyföldi pedagógushallgatók körében: mekkora lesz a pedagógusképzés megtérülési rátája, ha a képzésben részt vevők egy részének már van pedagógusi oklevele, s pedagógusként is dolgozik? 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 és a jelenlegi struktúra között, újra el kell végeznie a hasonló tartalmú képzést.

## Tanulmányok melletti munkavégzés

Az összminta megoszlását tekintve a vizsgálatban részt vevő 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 dol-

[10] Magyarországi megfelelője: pedagógiai szakközépiskola.

[11] A megtérülési ráta a hányados, amely az oktatási ráfordítások jelenértéke és az oktatás eredményeként várható hozamok jelenértéke között képezhető (Polónyi 2004: 5).

gozik (17,4%), valamint tanítóként (13%), alacsony a gimnáziumi vagy középiskolai tanári munkakörben dolgozó hallgatók száma (2,6%). 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 nem szokványos hallgatók kategóriájába sorolhatók. Kutatási adataink összecsengenek korábbi, 2010-es vizsgálatunkkal, e vizsgálat adatai szerint a BBTE nappalis pedagógushallgatóinak 66%-a tekinthető szokványos hallgatónak, a távoktatásban tanuló hallgatóknak pedig 5,2%-a (Stark 2011: 76–77). A 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 nem szokványos hallgatók ilyen magas aránya főként a távoktatáson, de a nappali képzésen is más tanulásszervezési módok bevezetésének szükségességét indukálja.

## A szülők iskolai végzettsége

A szülők iskolai végzettségét vizsgálva megállapíthattuk, hogy egy feltörekvő értelmiségi generáció mutatkozik, e pedagógushallgatók többsége lesz a családban az első felsőfokú végzettségű személy. Az adatok 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.

**7. táblázat.** A szülők iskolai végzettsége (N = 116) (%)

| Szülő | Iskolai végzettség | Összesen | Kolozsvár | Kézdivásárhely | Marosvásárhely | Szatmárnémeti | Székelyudvarhely |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Édesapa | 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 |
| Édesanya | 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 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 alminta esetében hangsúlyozottan érvényes, hogy ezek a fiatalok lesznek az első diplomások a családjukban.

Ezeket az adatokat azonban fenntartással kell kezelnünk, mikor az értelmiségi csoportokra vonatkoztatunk, 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.).

Az adatok részben 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 általunk vizsgált minta esetén az anyáknak volt magasabb az iskolai végzettsége, mely a gyermeket is befolyásolhatta a felsőfokú tanulmányok elkezdésére.

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

**8. táblázat.** A szülők foglalkozása (N = 116) (%)

| Szülő | Foglalkozása | Összesen | Kolozsvár | Kézdivásárhely | Marosvásárhely | Szatmárnémeti | Székelyudvarhely |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Édesapa | Nem pedagógus | 95,4 | 76,9 | 100 | 100 | 100 | 91,3 |
| | Pedagógus | 7,2 | **23,1 (3)** | 0 | 0 | 0 | 8,7 (2) |
| Édesanya | Nem pedagógus | 89,9 | 76,7 | 100 | 93,8 | 100 | 88 |
| | Pedagógus | 10,1 | **23,3 (3)** | 0 | 6,3 (1) | 0 | **12 (3)** |

A 8. 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.[12] Kolozsváron és Székelyudvarhelyen mutatkozik inkább a családi pedagógusmodell követése.

## A pedagógusképzés választásának indítékai

A pedagógusképzés választásának indítékai között az összmintában legmagasabb értékekkel a szívesen végzett tevékenység (m = 3,64), az elhivatottság a nevelés iránt (m = 3,52), valamint a tudásgyarapítás szerepel (m = 3,38). A legalacsonyabb értékkel

[12] Interjús vizsgálatunk eredményei árnyalják ezt a képet: a pedagógusmodellek nem a szülők körében, hanem a tágabb családban fedezhetők fel (nagyszülő, nagynéni/nagybácsi stb.).

pedig a lehetőségek szűkössége (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 a 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 pedagógusoklevéllel rendelkezők száma, akik a felsőfokú oklevéllel megtarthatják állásukat.

A pedagógusképzés választása indítékainak vizsgálatakor faktoranalízis segítségével öt hallgatói orientációs típust különítettem el: regionális kisebbségi hobbikereső, elkötelezett diák, biztonságos modellkövető, örök diák, pragmatista. 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 jellemzi.

**9. táblázat.** Hallgatói orientációtípusok (faktoranalízis, varimaxrotálás, az 5 faktor a teljes variancia 56,18 százalékát fedi, KMO = 0,619)

| Pedagógusképzés választásának indítékai (1–4 skála) | Faktorok | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Regionális kisebbségi hobbikereső | Elkötelezett diák | Biztonságos modell-követő | Tudós tanár | Pragmatista |
| 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 a 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 |

| Pedagógusképzés választásának indítékai (1–4 skála) | Faktorok | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Regionális kisebbségi hobbykereső | Elkötelezett diák | Biztonságos modell-követő | Tudós tanár | Pragmatista |
| Baráti modell | –0,155 | –0,025 | 0,505 | 0,129 | –0,254 |
| Tanári modell | –0,015 | 0,104 | 0,242 | 0,779 | –0,065 |
| Tudásgyarapítás | 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 |

Ezek a hallgatói csoportok részben hasonlóságot mutatnak korábbi vizsgálatok eredményeivel (Dusa 2014: 79–80; Papp Z. & Csata 2013: 27; Stark 2015b: 24):

**10. táblázat.** Hallgatói orientációtípusok összehasonlítása

| PADI | Szaktárnet I. (Dusa 2014) | Szaktárnet II. (Stark 2015) | Aranymetszés (Papp & Csata 2013) |
|---|---|---|---|
| Elkötelezett diák | Örök diák | Örök diák | Parkoló, rövid távú opportunizmus |
| | Elhivatott pedagógus | Elkötelezett pedagógus | Szakmai elhivatottság |
| Biztonságos modellkövető | Példakövető | Modellkövető | Megfeleléskényszer |
| | Biztonságkereső | – | – |
| Pragmatista | | | Hosszú távú opportunizmus |
| Tudós tanár | – | – | – |
| Regionális kisebbségi hobbikereső | – | – | – |

A Szaktárnet I. és II. lekérdezés, illetve az Aranymetszés adatbázisából kialakított hallgatói csoportokkal az elkötelezett diák és a biztonságos modellkövető mutat hasonlóságot, a pragmatista a hosszú távú opportunistával azonosítható. A tudós tanár s a leginkább jellemző regionális kisebbségi hobbikereső PADI-s sajátosságként azonosítható.

## A pedagóguspálya iránti elköteleződés

A pedagógusjelöltek pálya iránti elkötelezettségét több mutatóval elemeztem: szándékoznak-e pedagógusként dolgozni tnaulmányaik befejezése után; 10 éven belül gondolkodnak-e pályaelhagyáson; illetve milyennek tartják a pedagóguspálya presztízsét.

A PADI-s pedagógusjelöltek pedagógusként való elhelyezkedési szándékát illetően 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%). Emellett az adatokból az is kiderült, hogy 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 a felsőfokú végzettség megszerzésével munkahelyüket szeretnék megtartani. A nappali tagozat hallgatói közül tízből két hallgató gondolkodik pályaelhagyáson 10 éven belül. Ezek az eredmények összhangban vannak a pedagógus szak presztízsének megítélésével (11. táblázat). A varianciaanalízis eredményei szerint a tagozat és képzésforma függvényében nem azonos módon ítélik meg a hallgatók a szakuk presztízsét: a távos hallgatók magasabbnak ítélik meg a pedagógus szak presztízsét nappalis hallgatótársaikhoz képest, a szatmáriak és udvarhelyiek a kézdivásárhelyiekhez képest.

**11. táblázat.** A pedagógus szak presztízsének megítélése (átlagértékek)

| Presztízs (1–8 skála) | Saját megítélés | Egyetem „közvéleménye” |
|---|---|---|
| Nappali | 5,81 | 5,02 |
| Távoktatás | 5,58 | 6 |
| 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 |

## Összegzés

A PADI-s pedagógushallgatók főbb jellemzőit próbáltuk körvonalazni, s ezáltal a kisebbségi pedagógusképzés és pedagógusképző intézmény főbb vonásait kiemelni. A hallgatók sajátos arculatot mutatnak a képzésforma és a képzési helyszín (tagozat) függvényében. A PADI hallgatói főként nők, a nagy részük első diplomás lesz a családjában (főként a kézdivásárhelyi hallgatók). A kézdivásárhelyi alminta részben eltér a többi csoporttól a pedagógus szak választásától a pályán való maradás szándékáig, viszont ezeket az eltéréseket a képzési helyszínen kívül más háttérváltozók is befolyásolják.

Vizsgálatunk eredményei szerint a pedagógusképzés választását a szívesen végzett tevékenység, a pedagóguspálya iránti elköteleződés és a tudásgyarapítás befolyásolja.

Kiemelten mérvadó a hallgatók egy rétegére az anyanyelven való tanulás lehetősége és a lakóhelyhez való közelség, vagyis a regionális kisebbségi egyetem vonzóereje. A kisebbségi pedagógusjelölteket öt csoportba soroltuk a vizsgálat eredményei alapján: regionális kisebbségi hobbikeresők, elkötelezett diákok, biztonságos modellkövetők, tudós tanárok, valamint pragmatisták.

A vizsgálat eredményei relevánsak lehetnek a kisebbségi pedagógusképzés oktatáspolitikai stratégiái szemszögéből, illetve a kisebbségi pedagógusképzés rekrutációja terén.

## Hivatkozott irodalom


- Csata Zs., Márton J., Papp Z. A., Salat L. & Péntek J. (2010). *Az erdélyi magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai – Támpontok egy lehetséges stratégiához.* Kolozsvár, Ábel Kiadó.
- Dusa Á. R. (2014). A pedagógus pályaszocializáció speciális tényezői. In Pusztai G., Fónai M. (szerk.): *Gyorsjelentés – Pedagógusképzésben részt vevő hallgatók követéses vizsgálata*. Debrecen, CHERD-Hungary.
- Kozma T. (2005). *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.
- Papp Z. A. (2012). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio, 1,* 3–23.
- Papp Z. A. & Csata Zs. (2013). Külhoni magyar doktoranduszok: nemzetközi kontextusok és Kárpát-medencei jellegzetességek. *Magyar Kisebbség, 3* (22), 7–33.
- Péter L. (2000). Civil Kurázsi – Egyetemisták és civil társadalom Kolozsváron. In Somai J. (szerk.): *A civil szféra szerepe a közösségfejlesztésben*. Kolozsvár, Alapítvány az Erdélyi Magyar Szervezetekért.
- Polónyi I. (2004). *A felnőttképzés megtérülési mutatói*. Budapest, Felsőoktatás Kutatóintézet.
- Stark G. (2011). Nem szokványos hallgatók a tanító- és óvóképzésben. *PedActa, 1* (1–2), 75–83.
- Stark G. (2012). Kisebbségi pedagógusképzés Romániában – Esettanulmány a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézetéről. *Educatio, 1,* 133–139.
- Stark G. (2015). Örök diák vagy elkötelezett pedagógus? Magyar többségi és kisebbségi pedagógushallgatók tanulási útvonalai. *PedActa, 5* (2), 15–23.
- Veres V. (1998): Pénz vagy tudás? A kolozsvári román és magyar egyetemisták társadalmi háttere és az értelmiségi utánpótlás sajátosságai. *Korunk, 6,* 26–36.

*Hivatkozott dokumentumok*


- *Stat de funcţii de personalul didactic pentru anul universitar 2014/2015*. UBB Cluj Napoca.

*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 látogatás: 2015. 11. 11.
- Pedagógia és Alkalmazott Didaktika Intézet Működési szabályzata 2011 (2011). Regulamentul de funcţionare al Departamentului de Pedagogie şi Didactică aplicată în limba maghiară 2011. In *Buletinul informativ UBB.* Nr. 23/2011.
- *580/2014-es kormányhatározat az egyetemi oktatás megszervezéséről* [HG nr. 580/2014 privind aprobarea Nomenclatorului domeniilor şi al specializărilor/ programelor de studii universitare şi a structurii instituţiilor de învăţământ superior pentru anul universitar 2014/2015]. Hivatalos Közlöny, 527/2014. [Monitorul Oficial 527/2014.] http://www.edu.ro/index.php/articles/21834. Utolsó látogatás: 2015. 11. 11.

# Abstracts

**Bán Gergely:** *Appearance of Trianon on geography lessons in secondary education through textbooks from between the world wars*

The territorial loss after the peace treaty of Trianon had an effect on numerous factors of the country in economic, political, social and cultural aspects. So it affected also education, which can be seen in the texts and figures of history and geography books as well. Based on the examined textbooks the central decree can be suspected, which said that the inherence of regions in Carpathian basin has to be emphasized and in this case it meant the Historical Hungary.

**Bernáth Krisztina:** *Learning attitude in the higher educational institutions of Partium region*

After the expansion of higher education in Eastern Europe, a process could be seen in the last few years, which shows a partly stagnate and partly decreasing number of students. It might be the prognostic of a new educational political era. In the context of massification then stagnation, the further education and career choice are also determinants. In our study we examine the student attitudes in higher education in Partium region with qualitative method.

**Biró A. Zoltán–Bodó Julianna:** *Hungarian vocational training in change in Romania*

In our study we examine the situation of the Hungarian 2 or 3-year secondary vocational trainings in Romania. It is an actual topic, because from 2014 the legal administrative frame of the Romanian vocational training has significantly changed. The Hungarian vocational education is totally a part of the Romanian national educational system, although it has several challenges, operational and developmental notions which derive from the particular nature, operational way and requirements of the minority society. In the study we have a look at those preludes, which played an important role in the emergence of the present situation. Then we show the important components of the state of the Hungarian vocational education in Romania. We based our study on the survey made in 2015.

**Flóra Gábor:** *Ecclesiastic responsibility and higher educational identity in minority*

The study examines those historical, political and social circumstances, which led to the birth of the Partium Christian University as a result of the higher educational responsibility taking of the Romanian Hungarian churches in the years of the 1989 regime. In the analysis we cover the native, national and Christian identity, the Partium regional and the functions for strengthening Hungarian higher educational relationships. We also would like to explore what requirements the principles of PCU fit and what answers the university gives.

**Fónai Mihály–Cséke Katalin:** *Report about the schooling of the Hungarian Roma/Gypsy students in Subcarpathia*

In our study we examine the schooling of the Hungarian Roma/Gypsy people in Subcarpathia. Most of them learn in Hungarian language of teaching institutions, but as a result of their late joining the education system they struggle with drawbacks in spite of the fact, that many religious and civil initiations have been launched. Accordingly the Roma/Gypsy schools in the region and the missionary services – focusing on the support and the integration of Roma/Gypsy students – were established. The examined community is the „minority of the minority", which, in our case, has many consequences.

**Gábrity Molnár Irén:** *Qualification situation in Vojvodina*

The education system significantly contributes to the developmental potential of a society. In Serbia the Hungarian language of teaching education is a part of the university and college system of the country, besides it can be demonstrated how it has an effect on the positioning and the equal opportunities of the Hungarians in Vojvodina. The number of the migrant students' arriving to the motherland is rising. The question has emerged whether they will enforce their knowledge in the homeland, Hungary, in the EU or in farther labour markets.

**Mandel Kinga:** *Direct and indirect effects of the reform of preparatory classes on Székely Land*

In our study we analyse the long and mid-term effects of the 2012 Romanian preparatory reform. In Romania the educational reforms constantly have been changing since 1990. We examined how the newer and newer ideas in practice affect those touched upon, who are tired of the continuous unpredictability. According to the research examining research, the participants of the educational reforms, the leaders of the reform learnt just little from the former reform-implementations. So the reform of preparatory school was not proved to be successful in complete agreement by the concerned people

**Morvai Tünde:** *Hungarian secondary school students in Slovakia*

The paper summarizes the results of a sociological survey, which is based first of all on a questionnaire addressed to ethnic Hungarian secondary school students from Central and Eastern Slovakia. The research focused on the intentions of further education among graduating high school students, considering regional effects. In addition, according to interviews with career guidance, it presents students' habits about how they find information concerning educational opportunities. On the whole the research showed that cities from Central and Eastern Slovakia, Kassa and Eperjes, are regional higher education areas, because almost all students choose the nearest university to their location. In the issues affecting career choices students decide independently, orientating especially in cyberspace and they prefer open days held by universities, where they have personal information opportunities.

**Murvai László:** *Some features of the Transylvanian Hungarian education (Romania)*

The volume in your hands looks into the Hungarian ethnic minority education of the Carpathian Basin. It deals with its present, past, future results and everyday concerns in both educational stages and Hungarian territories relations. I would like to fit some particular characteristics of the Transylvanian Hungarian language of teaching public education to this diverse and comprehensive image, which is rich in questions, like the index of jurisdiction, school network and schooling or the content relations of organising education.

**Nánási-Molnár Anita–Séra Magdolna:** *Motivations in choosing kindergarten and school in Subcarpathia*

The question of choosing the language of teaching and the language policy has been underlined in the last 10 years in the Ukrainian and Subcarpathian linguistic literature. The aim of our study is to show the effect of choosing kindergarten and school language of teaching in Subcarpathia to the mother tongue of teaching school system, based on our current empirical results. We demonstrate the important motivational factors of the Subcarpathian parents in choosing kindergarten or school.

**Orosz Ildikó:** *About the situation of the Hungarian language of teaching education in Subcarpathia*

The research deals with the situation of the Hungarian education in Subcarpathia the last 25 years that passed since the collapse of the communism. The research is focused on the education policy in Ukraine. Special attention is paid to the current entrance exam system, and points out its influence on the educational opportunities of the Hungarian minority. The problems of the education in Hungarian schools of Transcarpathia are highlighted, paying extra attention to language issues and school choice. As far as the enrolment rates are affected by the gypsy population, the problems of gypsy education are also touched upon. In the summary the criteria system of the Hungarian education in Subcarpathian is defined, drawing a parallel with the situation of the education in Hungary.

**Papp Z. Attila:** *Subcarpathian students' motivations to get into doctoral school. An attempts to doctoral candidate typology*

The study stands for reconstruct the Subcarpathian youngsters' way to PhD. The study reviews which factors prevailed during getting into doctoral schools. In the course of revealing and comparing of the motivations in connection with transition, we try to reconstruct the types of the typical student paths. So we would like to create such a typology with the help of which the typical ethnic minority Hungarian PhD students can be tackled. According to our results the possibility of experimentation comes with being multitudinous, peculiar subjective life strategies of further studies were formed. They are determined by the family background, the domestic scholastic socialization, the existential pressure, the Subcarpathian, Ukrainian structural economic pressure, the Hungarian educational opportunities, the supportive scholarship system, and the person's professional interests as well.

**Pálfi József:** *History of Partium Christian University*

2015 marks an important milestone in the development of the Partium Christian University. The Hungarian language of teaching university was accredited by the state in 2000, however, its predecessor, the Sulyok Istvan Reformed College was founded in 1990, as a result of wide-range joining of forces of churches, and different actors of our society. A period of twenty-five years might be considered short in the history of an institute of higher education. Still, hard work and shared norms has created a supportive environment for learning and progress.

**Pecsora Krisztina:** *Effect of language policy on Hungarian Schools in Ukraine.*

Subcarpathia is a colourful region in Ukraine as plenty of nationalities have been living together for centuries here. Nearly half of the Hungarians live in a block where they have a majority of 80% and 62% live in settlements where they make up the absolute majority of the population. This means that in these places the Hungarian language is the dominant one and thus children do not have the chance to acquire Ukrainian, the official state language, until they go to school. At the end of the secondary school both native Ukrainian students and students belonging to any minority are required to speak Ukrainian at the same level.

The aim of the present study is to reveal how a successful language learner living in a Hungarian minority in Subcarpathia will be able to comply with the expectations of the Ministry of Education of Ukraine focusing on second (Ukrainian) and foreign (English) language learning.

**Pusztai Gabriella–Márkus Zsuzsanna:** *Hungarian students in higher educational institutions in the Carpathian Basin*

In this study we examine the higher educational institutions of the four regions mostly inhabited by ethnic minority Hungarians and we take the students' comparative inquiry from different point of views in hand. The basic question of our analysis

is whether such standardized and clearly unidirectional variances come from being a student in minority status; on the basis of which the students – who attend mother tongue of teaching institutions – can be considered as being a unified group. In order to examine it, the social status of the family, the student's educational career, his/her idea of employment, his/her point of views about the object of life and generalized trust, and their religiousity were compared to each other and to their peers from Eastern Hungary. The data of 1739 people was used from 13 higher educational institutions. It can be concluded that in the studied dimensions the Hungarian indigenous communities do not show a unified pattern. Moreover our results shed light on important differences.

**Stark Gabriella Mária:** *Candidates for pedagogical professon in PADI*

The aim of our study is to present some typical characteristics of the ethnic minority teacher training. We survey those factors, which influence the minority students' choice of higher education institution and major and their vocation. Our interpretation contains the explanatory factors of the education. The students of the Pedagogy and Applied Didactics Faculty of Babeş–Bolyai University were withdrawn into our research (N=116). According to the results of our survey the choice of teacher education is influenced by the joyful activity, commitment to pedagogy career and knowledge increase. The possibility of learning on the mother tongue and the closeness to their home, so the attraction of the regional minority university is emphasized in a circle of students. We separated the minority pedagogic candidates into five groups based on the results of the survey: minority hobby seekers, committed students, safe model followers, scientist teachers and pragmatists.

**Szabó-Thalmeiner Noémi:** *Superlative teaching or higher educational kindergarten teacher and form teacher training in Babeş–Bolyai University*

In this study we show the results of a multi-phased research, which was made in the Psychological and Pedagogical faculty in Babeş–Bolyai University among the kindergarten teacher and form teacher students. On behalf of interpreting the results in a suitable frame in the first part of the study we examine the regulation and organization of the state Hungarian higher educational kindergarten teacher and form teacher training and we present the effects of changes on the curriculum. We were looking for an answer to the question how the school leavers see and how they adjudge the standard of the training and the level of their preparedness to the pedagogic career.

**Takács Zoltán:** *Higher education of minorities and new higher educational institutions in Europe and in the Carpathian Basin*

Partly the regime, the economic-political transformation, the inception of nation states and the internationalization of higher education also played a role in the higher educational and organizational pursuit of the European minorities. University is an important tool for building a nation and its main aim is to educate a political and

cultural loyal elite and expert stratum. The study deals with the timely questions of the Hungarian minority higher education in the Carpathian Basin.

**Veres Valér:** *The Romanian Hungarian educational equal opportunities and the higher educational expansion based on the census*

The Central European educational expansion brought great changes in the Transylvanian and all the Romanian students' situation of getting into secondary and higher education. However the circumstances are determined by the social effects of the regime. The aim of the study is to examine how the schooling of the Romanian Hungarian changed, mainly the rate of those who have a degree between 2002 and 2011. Furthermore it examines what structural factors obstruct the catch up to the Roman majority. The empirical analysis is based on the definitive data of the census of 2002 and 2011.

# Szerzőink

**Bán Gergely,** Debreceni Egyetem, bangergo@hotmail.com
**Bernáth Krisztina,** Emanuel Egyetem, natikrisz@gmail.com
**Biró A. Zoltán,** Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, csikszereda@sapientia.ro
**Bodó Júlianna,** Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, bodojulianna@yahoo.com
**Cséke Katalin,** Debreceni Egyetem, kati18@kmf.uz.ua
**Flóra Gábor,** Partiumi Keresztény Egyetem, gavrilflora@yahoo.com
**Fónai Mihály,** Fónai Mihály, fonai.mihaly@law.unideb.hu
**Gábrity-Molnár Irén,** Újvidéki Egyetem, gmolnariren@gmail.com
**Mandel Kinga,** Eötvös Loránd Tudományegyetem, mandel.kinga@gmail.com
**Márkus Zsuzsanna,** Debreceni Egyetem, zsu.markus@gmail.com
**Morvai Tünde,** MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, morvai.tunde@tk.mta.hu
**Murvai László,** Oktatási Minisztérium (Románia), laszlomurvai@yahoo.com
**Nánási-Molnár Anita,** Eötvös Loránd Tudományegyetem, m.molnar.anita@gmail.com
**Orosz Ildikó,** II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, ildiko@kmf.uz.ua
**Pálfi József,** Partiumi Keresztény Egyetem, palfijozsef67@gmail.com
**Papp Z. Attila,** MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, pappz.attila@tk.mta.hu
**Pecsora Krisztina,** Eszterházy Károly Egyetem, krisztinapecsora@gmail.com
**Pusztai Gabriella,** Debreceni Egyetem, pusztai.gabriella@arts.unideb.hu
**Séra Magdolna,** Eötvös Loránd Tudományegyetem, sera.dusi@gmail.com
**Stark Gabriella,** Babeş–Bolyai Tudományegyetem, ngabriella77@gmail.com
**Szabó-Thalmeiner Noémi,** Babeş–Bolyai Tudományegyetem, szabothnoemi@yahoo.com
**Takács Zoltán,** Regionális Tudományi Társaság, Szabadka, takac.zoltan@gmail.com
**Veres Valér,** Babeş–Bolyai Tudományegyetem, veresval@yahoo.com

# A sorozatban eddig megjelent:

1. Kovács Klára szerk. — Értékteremtő testnevelés Tanulmányok a testnevelés és a sportolás szerepéről a Kárpát-medencei fiatalok életében
2. Pusztai Gabriella és Márkus Zsuzsanna szerk. — Szülőföldön magyarul

# Előkészületben:

3. Bacskai Katinka szerk. — A felekezeti oktatás negyedszázada