

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ  
EDITURA PARTIUM  
2021

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI  
KUTATÁSOK A PARTIUMI  
KERESZTÉNY EGYETEMEN

# PERSPEKTÍVÁK



**PERSPEKTÍVÁK**  
**Társadalomtudományi kutatások**  
**a Partiumi Keresztény Egyetemen**

•

Szerkesztette:  
**Gál Katalin, Pásztor Rita, Székedi Levente**



# PERSPEKTÍVÁK

Társadalomtudományi kutatások  
a Partiumi Keresztény Egyetemen

Szerkesztette:

GÁL KATALIN, PÁSZTOR RITA, SZÉKEDI LEVENTE

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ – EDITURA PARTIUM

2021

Szakvélemény:

Dr. Szilágyi Georgina egyetemi tanár, Dr. Bernáth Krisztina egyetemi docens

Lektorálás:

Albert-Lőrincz Csanád, Belényi Emese, Berei Emese Beáta, Bordás Andrea, Flóra Gábor, Gál Katalin, Kiss János, Magyar Sára, Pásztor Rita, Sántha Ágnes, Stark Gabriella, Székedi Levente, Szilágyi-Varga Zsuzsa, Szűcs Enikő, Tolnai Tímea-Katalin

Nyelvi lektor: Szilágyi-Varga Zsuzsa, Dan Horațiu Popescu

Tördelőszerkesztő: Horváth István

Borító: Sütő Mária-Fanni

© A szerzők, 2021.

ISBN Presa Universitară Clujeană 978-606-37-1321-7

ISBN Editura Partium 978-606-9673-22-5

**Universitatea Babeș-Bolyai**  
**Presă Universitară Clujeană**  
**Director: Codruța Săcelean**  
**Str. Hasdeu nr. 51**  
**400371 Cluj-Napoca, România**  
**Tel./fax: (+40)-264-597.401**  
**E-mail: editura@ubbcluj.ro**  
**<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

## TARTALOM

FLÓRA GÁBOR: Előszó • 7

### I. Történelmi vonatkozások

SZÚCS ENIKŐ: Formarea asistenților sociali în România.

Prezentarea specializării de Asistență Socială și analiza curriculară prin prisma planurilor de învățământ. Situația Universității Creștine Partium • 13

SZÉKEDI LEVENTE: De la „sociologia marxistă” la „cercetările sociologice concrete” în sociologia românească și cea maghiară (1955–1964) • 25

TOLNAI TÍMEA KATALIN: Temetkezési szokások és azok változása a bihardiószegei református közösségben • 43

### II. Többdimenziós megközelítések

BELÉNYI EMESE – FLÓRA GÁBOR: Nyelvhasználat és identitás Bihar megyei magyar és magyar-román siket családokban • 63

GÁL KATALIN: Az ifjúságpolitikai rendszer és a civil szféra metszete Romániában • 79

GYÖRBÍRÓ ANDRÁS-CSABA: A Brexit várható hatásai a Partiumban • 91

### III. Oktatási vonatkozások

BORDÁS ANDREA: Rekrutációtól a munkavállalásig. Óvó- és tanítóképzős hallgatók a Partiumi Keresztény Egyetemen • 101

PÁSZTOR RITA: A pályaorientáció partiumi gyakorlata • 121

BEREI EMESE BEÁTA: Az online oktatás előnyei és hátrányai a hallgatók szemszögéből. E sett anulmány a Partiumban • 137



# FLÓRA GÁBOR

Partiumi Keresztény Egyetem; flora.gabor@partium.ro

## ELŐSZÓ

Tanulmánykötetünk a Partiumi Keresztény Egyetem Humántudományi Tanszékén oktató szakemberek tudományos kutatómunkájának friss terméséből gyűjtött össze egy csokorra valót. Időszerűségét elsősorban az adja meg, hogy idén lett harmincéves a partiumi magyar társadalomtudományi szakemberképzés. Méltán tekinthetjük tehát jubileumi kiadványnak, az ünnepi számbavétel, mérlegkészítés alkalmának. A kötetben közölt írások tudományos értékének felmutatásán túlmenően szeretnénk, hogy az olvasó a könyv tanulmányozása nyomán pontosabb képet alkothasson az immár érett felnőttkorba lépő intézményünk társadalomkutató műhelyeinek fejlődési folyamatáról, szellemi erőforrásairól, kutatási területeiről és perspektíváiról.

A nagyváradi magyar nyelvű felsőoktatás közvetlenül a rendszerváltást követően, 1990-ben indult újra, a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) elődjének tekinthető Sulyok István Református Főiskola létrehozásával. Az intézmény első rektora, Dr. Mester Zsolt így emlékszik e sorsfordító momentumra:

*„Adott egy nemzeti közösség, [...] amely [...] létében, nyelvében, hitében fenyegetve [...] egyszer felemeli fejét, és azt mondja: – Elég volt. Eddig, és ne tovább –, és elindul az öntudatosodás, az öntudatra ébredés felé. Az a pillanat az, amikor elhatározza, hogy főiskolát létesít, amely megteremti az öntudatra ébredés szellemi hátterét, és állandóan újratehermtve önmagát is, ezt a folyamatot visszafordíthatatlanná teszi” (Mester 2002: 15).*

Románia Szenátusa 2007. októberi határozatát megerősítve, 2008. szeptember 30-án a Képviselőház is törvényben mondja ki a Partiumi Keresztény Egyetem végleges akkreditációját. Ezáltal létrejött – közel fél évszázados megszakítás után – az erdélyi magyarság első, államilag elismert, önálló magyar felsőoktatási intézménye. Küldetésnyilatkozatában a PKE a magyar történelmi egyházak felsőoktatási szerepvállalásának kiteljesedéseként létrejött, keresztény értékrendre épülő, közösségi jellegű, magyar oktatási nyelvű, regionális egyetemenként határozta meg önmagát (Flóra 2017: 229).

A társadalomtudományi képzés, ezen belül a szociális munkások egyetemi szintű felkészítése a Sulyok István Református Főiskola első nappali tagozatos képzései között indult 1991 októberében a *Református vallástanár – szociális munkás* szak keretében, kihasználva az akkori jogi keretet, amely a vallásfelekezeteknek lehetővé tette belső szakemberigényeiknek megfelelő képzési irányok létrehozását (Belényi et al. 2011: 152). A Romániában még teljesen új szociális munkás szakirány kiépítésének folyamatában jelentős segítséget kaptunk a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Szociológiai Tanszékének intézményünkben hosszú távú oktatómunkát felvállaló munkatársaitól (Dr. Béres Csaba, Mojzesné dr. Székely Katalin, Márton Sándor, Pataki János, dr. Kabai Imre).



A Sulyok István Református Főiskola leginkább az egyházi kapcsolatrendszeren keresztül vált részévé a szűkebb és tágabb régió szellemi életének. A Társadalomtudományi Tanszék első nemzetközi figyelmet is felkeltő kutatási projektjei a vallásosság szociológiai kutatásához kapcsolódtak. Kutatómunkánk nemzetközi megjelenítésében mérföldkövet jelentetett az 1996 tavaszán Félixfürdőn megtartott vallásszociológiai konferencia, amelynek előkészítésében az 1995-ben létrejött kutatócsoport vállalt szerepet. Az értekezlet szakmai tudományos háttérét a Nemzetközi Vallásszociológiai Társaság biztosította, amely vezetőségi szinten képviseltette magát a rendezvényen. A létrehozott kapcsolatok az elkövetkező években lehetővé tették a kutatócsoport tagjai számára, hogy kutatómunkájuk eredményeit nívós nemzetközi és hazai fórumokon, kiadványokban közöljék (Szilágyi–Flóra 2005: 65–66).

A 2000-ben ideiglenes működési engedélyt megszerző Partiumi Keresztény Egyetem átemelte saját struktúrájába a Sulyok István Református Főiskola szakirányait. 2003-ban a jogi keret változása nyomán beindulhatott a 4 éves önálló *Szociális munka*, valamint az újonnan induló *Szociológia* szak is. Miután 2005-ben országszerte bevezetik a bolognai rendszert, mindkét említett alapképzés háromévéssé válik (Szűcs és Székedi 2017: 456). Az egyetemi akkreditáció megszerzését követő új lehetőséggel élve 2009-től kezdődően a tanszék mesteri képzést indított *Európai szociálpolitikák* elnevezéssel.

A PKE megalakulása és a stabil finanszírozási keretek kialakulása kedvező feltételeket biztosított a szakmai és tudományos konszolidációhoz. A következő években kutatói munkaközösségeink esetenként nemzetközi partnerségen is alapuló pályázatok keretében nyerték el olyan tekintélyes finanszírozó szervezetek támogatását, mint az Európai Unió, az erdélyi/partiumi magyar egyetemi hálózat tudományos támogatási háttérének erősítése érdekében megalakult Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete (KPI), a Magyar Tudományos Akadémia keretén belül működő Arany János Közalapítvány, valamint a Kárpátok Eurorégió Fejlesztési Alapja. A 2002-ben létrejött a Partiumi Egyetemi Szemle és a Partium Kiadó jelentős módon hozzájárultak tudományos termésünk megjelenítéséhez.

A nemzetközi együttműködések keretében megvalósult kutatási-fejlesztési projektek finanszírozói között kiemelkedő helyet foglal az Európai Unió Regionális Fejlesztési Alapjából 2007–2013 között támogatott Magyarország–Románia Határon Átnyúló Együttműködési Program, amelynek folyamán a PKE tizennégy európai uniós pályázatra kapott támogatást, összesen hozzávetőleg hárommillió euró értékben. A továbbiakban mintegy jelzésszerűen néhány példát emelnénk ki azoknak a határon átívelő projekteknek a sorából, amelyekben a Társadalomtudományi Tanszék oktatói is fontos részt vállaltak:

A Szent István Egyetem Szarvasi Pedagógia Karával létrejött kapcsolat hozadéka volt az a 2009–2010-ben megvalósított európai uniós projekt, amely a Románia és Magyarország *határ menti térségében tevékenykedő magyarországi és romániai pedagógusok kompetenciáinak fejlesztését, az eltérő kulturális kontextusban tevékenykedő gyakorló tanítók, tanárok közötti kommunikáció segítségét, az együttműködések ösztönzését* célozta. A Debreceni Hittudományi Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karával közösen 2010–2011-ben létrehozott pályázati együttműködés *a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó személyek munkaerőpiaci integrációjának* elősegítését tűzte ki céljául a szakképzési és felnőttoktatási programok fejlesztése révén a határ menti régióban (Flóra 2017: 233).

*A roma lakosság munkaerőpiaci integrációjának elősegítése a Bihar – Hajdú-Bihar Eurorégióban 2009–2011.* elnevezésű projektben a PKE vezető partnerként vett részt, együttműködve a debreceni Humán Fejlesztők Kollégiumával. A projekt fő célkitűzései a romák foglalkoztatását befolyásoló tényezők megismerése, sajátos igényeiknek megfelelő szakképzési kínálat fejlesztése, valamint munkaerőpiaci integrációjukat elősegítő szolgáltatások intézményesülése voltak. *A határmenti együttműködés erősítése a szociális szakemberek képzése és munkaerőpiaci orientációja területén* projektben partnerünk a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának Szociálpedagógia Tanszéke volt. Kutatási célkitűzései mellett a program kiváló lehetőséget biztosított a kölcsönös tapasztalatcserére, a hallgatók terepgyakorlatának a szomszédos országban történő megszervezésére, valamint a közös tananyagfejlesztésre (Sólyom és Veres 2015: 199–201).

Végül, de nem utolsósorban, érdemes említést tennünk két olyan kutatási partnerségről is, amelybe a PKE és a Debreceni Egyetem mellett a Nagyvárad Állami Egyetem is bekapcsolódott. *Az Európai, nemzeti és regionális identitás – elmélet és gyakorlat* (ENRI) projektre 2009 novembere és 2011 áprilisa között került sor. A három résztvevő egyetem öt kutatócsoportja a filozófia és szociológia módszereinek ötvözésével, interdiszciplináris perspektívából vizsgálta a különféle identitások alakulásának, kölcsönhatásának problémakörét. *A Felsőoktatás és társadalmi kohézió – közös kutatás és fejlesztés a határ menti régióban* (HERD) elnevezésű projekt (2010–2012) a régió felsőoktatásban bekövetkezett változások összehasonlító elemzésére vállalkozott. E két kutatás során kiemelkedő módon érvényesülhetett a PKE kultúrák, nyelvek és országok közötti közvetítő szerepe (Flóra 2017: 233).

2016-tól az egyetemi reformfolyamat keretében megvalósított szervezeti korszerűsítés nyomán az addigi Társadalomtudományi Tanszék Humántudományi Tanszék elnevezéssel működött tovább, magába foglalva a 2012-ben elindított Óvodai és elemi oktatás pedagógiája (óvó és tanítóképző) alapképzési szakirányt is. Ezzel a Tanszék nemcsak oktatói állományában, de tudományos erőforrásaiban is gazdagodott. Az új neveléstudományi kutatási eredmények ismertetésére kiváló lehetőségeket biztosítottak az *Oktatás határhelyzetben* elnevezéssel szervezett nemzetközi részvételű konferenciák és a megjelentett összegző tanulmánykötetek.

Az utóbbi évek társadalomtudományi projektjei közül érdemes kiemelnünk azokat a Sapia Alapítvány – KPI által 2017–2018-ban támogatott kutatásokat (*Hallgatói pályakövetési rendszer kidolgozása a PKE-n; Képzéshasznosulás a segítő szakmában*), amelyek a hatékony pályaorientációt és az egyetemi oktatás munkaerőpiaci igényekhez kötődő lehető legmagasabb minőségi szintjének elérését célozzák. Szintén ebbe a körbe tartozik a hallgatók elégedettségvizsgálatára irányuló, a Partiumi Tehetséggondozó és Karrier-tanácsadó Központtal közösen 2019-ben megvalósított belső finanszírozású kutatás. Az óvó- és tanítóképző szak egy még egészen friss, 2020–21-es projektje a Partiumi Keresztény Egyetem és a Hollandiában működő Driestar Keresztény Egyetem közös programjának részeként a két intézmény hallgatóinak bevonásával azt vizsgálja, hogyan zajlik az erkölcsi nevelés a két országban, melyek azok a közös keresztény értékek, amelyek az oktatási rendszerek különbözőségei ellenére összekötik a résztvevőket.

Az említett kutatásokat azért is emeljük ki, mivel tematikájuk jól tükrözi a tanszékünkön folyó kutatómunka regionális gyökerezettségét, európai kitekintését, az

egyetemi oktatás, képzés fejlesztésére irányuló gyakorlatorientáltságát, valamint azokat a határon átívelő kapcsolatépítő törekvéseket, amelyek az elmúlt három évtizedben nagymértékben meghatározták a PKE szervezeti keretében megvalósított társadalomkutatás fő irányait és eredményeit.

Hangsúlyoznunk kell ugyanakkor, hogy tanszéki kutatómunkánk mérlege a projektmegvalósítás nyomán létrehozott tudományos hozadéknál jóval gazdagabb; jelentős része olyan egyéni tudományos teljesítmények nyomán jött létre, amelyek – esetenként a doktori fokozat megszerzésével kapcsolatos tematikákhoz kötődve – oktatóink személyes tudományos profilját jellemzik. A jelen kötetben közölt tanulmányok – amelyek rövid bemutatására az alábbiakban vállalkozunk – tanszéki tagjaink saját tudományos érdeklődési területeinek feltérképezéséhez is hozzásegíthetik az olvasót.

Szűcs Enikő a szociális munkások képzésének történetét foglalja össze Romániában, ezen belül a Partiumi Keresztény Egyetemen. Végigköveti a szakirány intézményünkön belüli kiépítésének, akkreditációs folyamatának főbb állomásait, majd országos kitekintésű összehasonlító perspektívában vizsgálja a képzés tanmenetét, a minőségi oktatást szolgáló javaslatok megfogalmazása érdekében. Kiemeli, hogy a szakkínálat fejlesztéséhez szükség van a folyamatos megújulásra, azoknak a tapasztalatoknak a kreatív hasznosítására révén, amelyek saját oktatói gyakorlatunkban, valamint az ország elismert egyetemi központjaiban felhalmozódtak.

Székesi Levente tanulmánya egy kevésbé feldolgozott kutatási terület, a szociológia kommunista korszakbeli kelet-közép-európai „újjászületésének” előzményeire vonatkozóan mutat be kutatási eredményeket két ország – Románia és Magyarország – esetére vonatkozóan. Rámutat arra, hogy a szociológia újbóli meghonosítását számos intézményi, kulturális és politikai-ideológiai folyamat előzte meg a kommunista rendszerek korlátozott liberalizációs időszakában. A tanulmány részét képezi annak a társadalomtörténetikontextus-elemzésnek, amelyet a szerző a romániai magyar szociológia második világháború utáni történetét vizsgáló saját kutatásának megalapozása érdekében dolgozott ki.

Tolnai Tímea írása elsősorban néprajzi fogantatású, következtetései viszont szociológiai jellegűek is, a hagyományos közösségi rend továbbélő gyakorlatára irányítják az olvasó figyelmét. A szerző, saját kutatásai alapján, egy érmelléki település, Bihardiószeg református közösségének temetési szokásait ismerteti. A közösség által elismert és gyakorolt hagyományos formákra fókuszálva a halállal, temetéssel, gyászolással kapcsolatos szokásokat, hiedelmeket írja le. A tanulmány társadalomtörténeti dimenzióval is rendelkezik, kitér a temetkezési szokáskör időbeni változásaira is a múlt század elejétől napjainkig,

Belényi Emese és Flóra Gábor identitás és fogyatékoság kapcsolatának egy sajátos, kevésbé kutatott területét tanulmányozzák. Bihar megyei siket családok nyelvhasználatát és identitásmintáit elemzik olyan családokban, ahol legalább az egyik házaspár magyar nemzetiségű. A kutatás nyomán megerősítést nyert, hogy a siket partnerek által alapított homogén magyar siket családokban az etnikailag heterogén (magyar-román) családokhoz viszonyítva jóval nagyobb esélyek kínálkoznak a magyar nemzeti identitás, valamint a magyar orális nyelv és jelnyelv családon belüli, nemzedékek közötti átörökítésére. Azokban a családokban, ahol siket és halló, magyar és román családtagok egyaránt jelen vannak, az identitás megélésének és átadásának sajátos multikulturális módozatai, formái alakulhatnak ki.

Gál Katalin szekunder adatgyűjtésen alapuló tanulmánya arra törekszik, hogy szinkronikus és diakronikus perspektívában egyaránt bemutassa a romániai ifjúságpolitikai rendszert, illetve annak változásait, feltérképezve az intézményrendszert és a hozzá kapcsolódó jogi keretet. Mivel az ifjúsági szervezetek jelentős része non-profit szervezetként működik, az elemzés a közsféra mellett a civil szektor ifjúságpolitikai profiljának meghatározására is kiterjed. A tanulmány tudományos hátterét az EFOP-5.2.2-17-2017-00057 – Transznacionális együttműködés az ifjúsági szakemberek és szervezetek körében – elnevezésű projekt keretében megvalósított kutatás eredményei biztosítják.

Györbíró András munkája integrálni törekszik az európai és regionális elemzési perspektívát. Az Egyesült Királyság kiválását az Európai Unióból oly módon igyekszik összefüggésbe hozni a Partiumon belül várható változásokkal, hogy ebből nemcsak az általános, gyakorlatilag minden európai régióra kiterjedő következmények, hanem a partiumi sajátosságokhoz kötődő potenciális átalakulások is megvilágítást nyerjenek. Ezek kapcsán a szerző néhány olyan területet emel ki, amelyeket – meglátása szerint – az EU tagság szintjén bekövetkezett változás érzékenyen érint majd. Feltételezése szerint a Brexit hosszabb távon lényegesen nagyobb tudatosságot is eredményezhet a kontinens társadalmainak körében az európai politika kapcsán.

Bordás Andrea tanulmánya a romániai óvó- és tanítóképzés intézményi és tartalmi változásait taglalja a rendszerváltozástól napjainkig. Bevallott célja, hogy az olvasó ebben a kontextuális keretben tudja elhelyezni a PKE óvó- és tanítóképző szakját a tanulmányban bemutatott adatsorokra támaszkodva. A szerző kiemeli annak fontosságát, hogy az Egyetem nyomon kövesse hallgatói karrierútját a felvételi beiratkozástól a munkavállalásig. A kutatás eredményeinek tanúsága szerint a PKE óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak esetében a hallgatói rekrutáció és a végzetek munkavállalása egyaránt erős regionális jelleggel rendelkezik.

Pásztor Rita tanulmányának fókuszában a pályorientáció romániai vonatkozásainak bemutatása és a témában szerzett partiumi tapasztalatok ismertetése áll. Primer és szekunder adatgyűjtésre alapozó elemzésében a pályorientációhoz kapcsolódó tevékenységeket és a pedagógusok releváns tapasztalatait igyekszik feltárni. Az elsődleges adatgyűjtés a pedagógusokkal végzett fókuszcsoportos interjú révén alapozza meg a kutatást, míg a másodlagos adatok a Partiumi Keresztény Egyetem pályorientációs tevékenységének jellemzőire mutatnak rá. A kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a pedagógus-továbbképzésekbe fontos lenne beépíteni a pályorientációs ismereteket.

Berei Emese felsőoktatási hallgatók online oktatással kapcsolatos nézeteit vizsgálta. Az adatgyűjtés félig strukturált interjú formájában történt, két felsőoktatási intézményhez tartozó 32 alap-, illetve mesterképzésben részt vevő hallgató részvételével, akik I. vagy II. évesek voltak az a 2019/20-es tanévben. A tanulmány főbb megállapításai szerint az online térbe való erőltetett átmenet következtében a hallgatókban negatív érzések is kialakultak, viszont azok, akik munka mellett végezték tanulmányaikat, inkább kedvező fejleményként élték meg az átállást. Egymás támogatása a mindennapokban főleg a technikai segítségnyújtást jelentette, a kollegiális személyes kontaktusok mellett az „iskola-érzést” hiányolták a leginkább a megkérdezett hallgatók.

Befejezésül egy személyesebb jellegű reflexiót szeretnék megosztani a tisztelt olvasóval. Az évek, évtizedek során öröm és elégtétel volt számomra e kötet lapjain megjelenő nagyra becsült szerzőtársaim – kedves kollégáim – szakmai fejlődését, tudományos pályafutását nyomon követni, sikereiknek – közös sikerünknek – együtt örülni. Úgy érzem, minden elfogultság nélkül leírhatom: ez a könyv figyelemreméltó szellemi alkotás, ugyanakkor jelképes közösségi biztonyságtétel is: a partiumi magyar egyetemi társadalomkutatásnak nemcsak komoly múltja és biztató jelene, de reményteljes jövője is van.

## Felhasznált 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. (2011) *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Flóra G. (2017) Egyházi felelősségvállalás és felsőoktatási intézményi identitás kisebbségi helyzetben. A Partiumi Keresztény Egyetem esete In: Pusztai G., Márkus Zs., szerk. (2017) *Szülőföldön magyarul. Iskolák és diákok a határon túl*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, pp. 224–238.
- Mester Zs. (2002). Köszöntő. *Partiumi Egyetemi Szemle*, 2002/1. szám. P. 15.
- Sólyom A., Veres V. (2015) Az erdélyi szociológia eredményeink szintézise In: Péntek J., Salat L., Szikszai M. szerk. (2015) *Magyar tudományosság Romániában II*. Kötet Kolozsvár: Ábel Kiadó pp. 177–280.
- Szilágyi Gy., Flóra G. (2005) Másfél évtized a tudományosság szolgálatában. In: Szűcs I., Tolnay I., szerk. (2005) *Partiumi Keresztény Egyetem Jubileumi Évkönyv 15*. Nagyvárad: Partium Kiadó, pp. 65–66.
- Szűcs, E., Székedi L. (2017): Okleveles szociális munkások munkaerőpiaci integrációja és az erre ható tényezők: a nagyváradai Partiumi Keresztény Egyetem esete In: *Magyarok a Kárpát-medencében 2.*, (16). pp. 455–470.

## Situația formării asistenților sociali. Specializarea de Asistență Socială din cadrul Universității Creștine Partium.

**Abstract.** *The training of social workers in Romania has known many changes over the years, from its beginnings to the present. During the period between 1929-1969, the social work was a recognized profession in Romania. The training of professionals in the field of social work was very well provided by the Princess Ileana Higher School of Social Work, from Bucharest. During the communist regime, because of the ideology of that period, the training of social workers was interrupted and resumed only after 1990. Currently there are 30 universities in the country (Zamfir, 2015) that provide university training for social workers, including Partium Christian University.*

**Keywords:** *social work, university training, university curricula.*

**Abstract.** *Formarea asistenților sociali în România a cunoscut multe schimbări de-a lungul anilor, de la începuturile ei și până în prezent. În perioada cuprinsă între anii 1929-1969 asistența socială a fost o profesie recunoscută în România. Formarea profesioniștilor din domeniul asistenței sociale a fost foarte bine asigurată de Școala Superioară de Asistență Socială Principesa Ileana, din București. În perioada regimului comunist, din cauza ideologiei acelei perioade, s-a renunțat totuși la formarea specialiștilor de asistență socială și abia după 1990 s-a reluat formarea profesională a acestora. În prezent sunt 30 de universități în țară (Zamfir, 2015) care asigură formarea universitară a asistenților sociali, printre care și Universitatea Creștină Partium.*

**Cuvinte cheie:** *asistență socială, formare universitară, curriculum universitar.*

### 1. Formarea universitară a asistenților sociali în România

Formarea asistenților sociali din România și a sistemului universitar de asistență socială au avut la bază exemplele și experiența acumulată atât de școlile de asistență socială din SUA, Europa cât și experiența școlii Superioare de Asistență Socială *Principesa Ileana*, din București (1929), care a avut rezultate remarcabile până în anul 1969, când asistența socială a fost desființată.

În perioada 1927-1969, profesia de asistent social a fost puternic reprezentată în România, fiind recunoscută printre celelalte profesii, și a avut contribuții serioase atât în ajutorarea indivizilor și/sau a grupurilor aflate în nevoie, cât și în educarea și formarea specialiștilor din domeniul asistenței sociale.

Încă de la începuturile sale, în procesul de formare a asistenților sociali s-a pus mare accent pe calitate și profesionalism. Planurile de învățământ erau concepute în așa fel încât să ofere o pregătire cât mai largă studenților interesați. Începând cu primul an universitar, în cadrul școlii Superioare de Asistență Socială din București se urmărea formarea specialiștilor pentru două categorii de activități: asistența grupurilor și asistența individualizată<sup>1</sup>. Școala avea o programă analitică bine pusă la punct, care conținea atât cursuri teoretice (precum: sociologie, psihologie generală și socială, economie socială, asistență socială pe domenii, drept și legislație, sănătate și igienă, metode de cercetare științifică), cât și seminarii și lucrări practice (în toate domeniile de asistență individualizată și de grupuri). Pe tot parcursul celor 3 ani de formare, în fiecare semestru erau prevăzute câte 18-20 de ore de curs și între 26-28 de ore de seminar și lucrări practice. Ultimul semestru era diferit de primele cinci, deoarece studenții nu mai aveau decât ore de seminar (câte 2 ore săptămânal pentru fiecare domeniu studiat) și lucrări practice, mai exact stagii de practică (31 de ore) (Buletinul școlii Superioare, 1929, pp. 22-41).

Școala Superioară s-a bucurat de o dezvoltare continuă, de cadre didactice remarcabile și de rezultate semnificative. Cu toate acestea, în anul 1959, studiile superioare și-au modificat structura și modul de organizare la nivel de colegiu postliceal de trei ani, iar în anul 1969 specializarea a fost desființată (Mănoiu, Epureanu, 1996; Zamfir 2002; 2003; 2004; 2006).

Multă vreme, asistența socială a fost privită ca o simplă activitate administrativă, iar cel mai semnificativ rezultat pe care putea să-l prezinte era suportul financiar oferit celor aflați în nevoie. În timpul regimului comunist, nu avea posibilități de a acționa nici ca profesie și nici ca activitate de suport pentru cei neajutorați. Aceasta a fost o perioadă de depreciere a profesiei de asistent social.

După revoluție reapare atât necesitatea, cât și dorința relansării asistenței sociale ca domeniu de activitate, ca răspuns la problemele moștenite de la regimul comunist, dar și ca profesie, incluzând aici formarea universitară a specialiștilor. La acel moment, existau doar specialiști de asistență socială cu pregătire postliceală, într-un număr foarte restrâns, care nu puteau face față problemelor existente (Zamfir, 2006). Astfel, în momentul relansării profesiei de asistent social, țara se confrunta cu probleme legate de lipsa instituțiilor de specialitate, care să poată oferi un cadru pentru practica de specialitate necesară în procesul de formare și educare a viitorilor profesioniști. Trebuie să menționăm de asemenea că, imediat după revoluție, în România nu au existat un sistem și un cadru legal care să conțină prevederi cu privire la organizarea structurilor universitare.

---

<sup>1</sup> Asistența grupurilor prevedea asistență instituționalizată pentru copii, bătrâni și infirmi, pentru persoane cu deficiențe de vedere, de auz sau persoane cu boli mintale, instituții medico-pedagogice, de corecțiune sau pentru persoane cu epilepsie și azile pentru persoane fără adăpost. Totodată, asistența grupurilor se ocupa și de asistarea și educarea copiilor de vârstă preșcolară și școlară, a studenților și ucenicilor și a muncitorilor de diferite categorii. În ceea ce privea asistența socială individualizată, aceasta oferea educație în ramuri de specializare precum: asistența familiei, asistența infantilă, asistența delincvenților, asistența psihiatrică și serviciul social de spitale (Buletinul școlii Superioare de Asistență Socială Principesa Ileana, 1929).

După înființarea secțiilor de asistență socială (în 1990-1991) din cadrul Universităților din București, Cluj Napoca, Iași și Timișoara, au fost dezvoltate secții de asistență socială și în alte universități din țară, de stat și particulare: la Oradea, Târgoviște, Alba Iulia, Pitești, Baia Mare, Arad, Constanța, Bacău, Suceava, Brăila, etc. (Zamfir, 2006).

În unele universități, specializarea de asistență socială a fost organizată la acea vreme sub forma dublei specializări, alături de formare teologică, fie ea ortodoxă, catolică, reformată sau baptistă. Așadar, existau universități cu monospecializare în domeniu și altele care ofereau o dublă specializare (spre exemplu, cazul universităților din Oradea).

În anii următori, formarea specialiștilor din domeniul asistenței sociale de nivel universitar a continuat să se extindă. Primele promoții de absolvenți au apărut în anul 1994 în cadrul Universității din București, urmate la nivel de țară de sute de absolvenți. Pentru a asigura o formare de calitate, Universitatea din București a inițiat o serie de colaborări internaționale, cu diferite centre universitare și de cercetare din străinătate, asigurând totodată numeroase schimburi de experiență, a întreținut continuu relații de colaborare cu ministerele, instituțiile publice și ONG-urile naționale, dar și cu profesioniștii formați în trecut (Zamfir, 2004). De la relansarea ei, profesia de asistent social a fost gradual regândită la nivel universitar (de 4 ani), nivel de colegiu (de 3 ani) și la nivel postuniversitar (program de masterat<sup>2</sup> și de doctorat) (Zamfir, 2003, 2006).

La organizarea și introducerea studiilor postuniversitare, Universitatea din București a adus o contribuție semnificativă prin obținerea aprobării Ministerului Educației și prin cooperări internaționale multiple (Olanda, Anglia, SUA, Norvegia, Suedia, Danemarca, Italia, Spania, Franța, etc.) (Zamfir, 2006). Aceste colaborări au reprezentat nu doar un ajutor în dezvoltarea programelor educaționale, ci și în perfecționarea celor implicați în programele de asistență socială prin schimbul de experiență pentru studenți, specialiști și profesori.

Sistemul educațional de asistență socială a trecut printr-o schimbare majoră la nivel național, ca toate domeniile de studii universitare, în anul universitar 2005-2006, datorită Procesului Bologna. În acest an, formarea asistenților sociali a fost redusă la ciclul de trei ani, și tot din acest moment vor începe să se desființeze specializările duble de teologie - asistență socială.

Conform unui studiu apărut în 2015, în România formarea asistenților sociali se realizează în cadrul a 30 de universități de stat și particulare, răsfricate prin toată țara (Zamfir, 2015). Printre aceste universități se numără și Universitatea Creștină Partium din Oradea, care asigură formarea profesioniștilor în domeniul asistenței sociale încă din anul 1992.

În cele ce urmează, vom prezenta pe scurt Universitatea Creștină Partium, dezvoltările și schimbările survenite în cadrul specializării de asistență socială pentru a putea forma o imagine de ansamblu despre o universitate care contribuie la formarea specialiștilor din domeniul asistenței sociale și asigură o formare universitară care să facă față cerințelor pieței muncii.

---

<sup>2</sup> Oferta educațională a programelor de masterat oferite de Universitatea din București a fost axată pe problemele sociale majore ale societății, oferind diferite profiluri. (Zamfir, 2003, p. 37-38; Zamfir, 2004, p. 21).



## 2. Situația evoluției formării specialiștilor în asistență socială în cadrul Universității Creștine Partium din Oradea

Universitatea Creștină Partium este succesorul legal al Institutului Superior Reformat Sulyok István<sup>3</sup>, înființat la 9 mai 1990, pe baza Hotărârii nr. 39/1990 de către Eparhia Reformată de pe lângă Piatra Craiului, cu autorizația de funcționare emisă de Secretariatul de Stat pentru Culte cu consimțământul Ministerului Învățământului și științei (autorizația de funcționare nr. 4805/1991). Conform acestei autorizații, Institutul Superior Reformat urma să funcționeze ca facultate a Institutului Teologic Protestant din Cluj.

Potrivit prevederilor legislative, în anul universitar 1991-1992 se demarează specializarea *Teologie Reformată Didactică - Asistență Socială*, la forma de învățământ la zi cu durata de cinci ani, asigurând 25 de locuri (Tolnay 2002; 2005). Printr-un demers dificil, în anul 1994 dubla specializare *Teologie Reformată Didactică - Asistență Socială* a obținut autorizație de funcționare provizorie, intrând astfel într-un cadru legal de formare a specialiștilor.

În anul universitar 1995-1996 a avut loc primul examen de licență al absolvenților de Asistență Socială. În lipsa acreditării, conform legislației în vigoare, Institutul Superior Reformat nu avea dreptul de organizare a examenului de licență, astfel încât absolvenții au susținut acest examen la o altă Universitate, acreditată. Datorită specificului de predare în limbă maghiară, instituția potrivită în acest sens a fost Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca. Primele promoții de absolvenți ai Institutului Superior Reformat din Oradea au susținut examenul de licență la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, Facultatea de Asistență Socială (pentru specializarea Asistență Socială), și la Institutul Teologic Protestant din Cluj-Napoca, pentru specializarea Teologie Reformată Didactică. Această procedură a fost urmată până în anul 2008. (Szűcs, 2001).

Modificările aduse Legii Învățământului nr. 84/1995, adoptate de Parlamentul României la 1 iulie 1999, au făcut posibilă înregistrarea Fundației Pro Universitate Partium la Tribunalul Județului Bihor (eliberat decizia nr. 118/N/1999), ca susținătorul legal al Universității Creștine Partium. În anul următor, universitatea înființată obține autorizația de funcționare pe baza Hotărârii de Guvern nr. 1215/2000, acest fapt reprezentând un moment important în acest proces de dezvoltare (Szűcs, 2002a). Procesul de trecere de la Institutul Superior Reformat Sulyok István la Universitatea Creștină Partium a luat sfârșit prin Hotărârea guvernului 410/2002, prin care cele șapte specializări cu autorizație de funcționare provizorie în cadrul Institutului Superior Reformat Sulyok István (printre care și dubla specializare Teologie Reformată Didactică – Asistență Socială) au fost autorizate să funcționeze în noul cadru instituțional al Universității Creștine Partium.

În anul 2003, la cererea Universității Creștine Partium și pe baza dosarelor înaintate, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS)

---

3 Purtător al numelui primului episcop al eparhiei reformate fondatoare, misiunea Institutului Superior Reformat din Oradea a fost organizarea și funcționarea învățământului superior cu predare în limba maghiară (Eszenyeiné, 2005, Tolnay 2002, 2005; Szűcs, 2004; Belényi at all, 2011)

acordă autorizație de funcționare provizorie monospecializării *Asistență socială*, iar un an mai târziu, în 2004, sunt acreditate primele specializări înființate încă din 1991, printre care și specializarea *Teologie Reformată Didactică – Asistență Socială*.

Pe baza angajamentelor și tratatelor europene cu privire la armonizarea sistemelor de învățământ superior, în anul universitar 2005-2006 începe un nou proces de restructurare a programelor de pregătire, "procesul Bologna". Scopul urmărit era crearea unui cadru comun pentru învățământul superior din Europa până în anul 2010. Sistemul Bologna prevede două trepte de formare: o formare universitară de bază, nivel de licență (BA) cu o durată a studiilor de trei ani, urmată de o formare universitară de masterat (MA), cu o durată de doi ani, care poate fi (sau este) urmată de studii doctorale cu o durată de trei ani. Sistemul nu presupune doar schimbarea structurală și a duratei de formare, ci și introducerea creditelor transferabile pentru a ajuta mobilitatea studenților, măbind astfel posibilitatea intrării pe piața forței de muncă. Astfel, începe reorganizarea structurilor în toate universitățile din țară, nu doar a celor din cadrul UCP.

În anul 2008, Parlamentul României aprobă Legea nr. 196 din 21 octombrie 2008, prin care se înființează Universitatea Creștină Partium ca instituție acreditată, cu sediul în Oradea, moment în care este obținută acreditarea specializării *Asistență Socială* (János-Szatmári, Horváth, Tolnay, 2012, p. 85). Din perspectiva formării specialiștilor în domeniul asistenței sociale, acreditarea specializării este un moment important, cu atât mai mult cu cât acest fapt oferă posibilitatea organizării examenului de licență în cadrul universității formatoare.

În conformitate cu strategia de dezvoltare a UCP, în anul 2009 se trece la implementarea nivelului doi de pregătire a asistenților sociali, cel de masterat (MA). În acest scop catedra de Științe Sociale elaborează un program de studii de masterat precum și documentația necesară programului de studii Politici Sociale Europene. Scopul este de a asigura continuarea și aprofundarea studiilor absolvenților de asistență socială (și nu numai).

Atât în anul 2012, cât și în 2019, specializarea de *Asistență Socială* a fost din nou evaluată în cadrul evaluării periodice a specializărilor acreditate, în vederea menținerii statutului de acreditare, și continuarea activității de formare și educație în domeniu, precum și pregătirea profesională a viitorilor asistenți sociali.

## 2.1. Evoluția specializării *Asistență Socială*

În cei 24 ani de funcționare, specializarea *Asistență Socială* a trecut prin patru faze de structurare majoră care au fost implementate datorită și potrivit schimbărilor legislative, precum și a misiunii și scopurilor formulate de UCP. Astfel, din anul 1991 formarea specialiștilor din domeniu a fost organizată sub forma unei duble specializări de *Teologie Reformată Didactică – Asistență Socială* și ca monospecializare *Asistență Socială*.

Obiectivul specializării *Asistență Socială* este pregătirea unor profesioniști din domeniul social care pot combina cunoștințele teoretice cu aptitudinile profesionale în practica intervențiilor sociale. Absolvenții programului de formare se pot angaja la

instituții de tip social, furnizori publici și privați de servicii sociale, organizații neguvernamentale, societăți comerciale bazate pe principiile economiei sociale.

Obiectivele strategice ale specializării se corelează cu cele ale universității în ansamblul ei și constau în:

- formarea de specialiști competitivi pe piața națională și internațională a muncii în domeniul asistenței sociale;
- perfecționarea procesului instructiv-educativ al studenților; asigurarea unor cunoștințe teoretice și practice temeinice pentru viitorii specialiști în asistență socială;
- promovarea unei cercetări științifice de profil care să fie productivă și competitivă pe plan național și internațional;
- realizarea unui permanent transfer de cunoștințe de specialitate spre societate, mediile culturale locale, naționale și internaționale (Raport autoevaluare, 2012).

În vederea realizării obiectivelor propuse, colectivul Departamentului de Științe Sociale întreprinde, pe lângă activitățile de formare și educare, și activități de cercetare.

Începând cu anul 1991 formarea asistenților sociali a fost continuă, fără întreruperi, și, de fiecare dată când structura de organizare a specializării a suferit schimbări, acest lucru a avut drept consecință suprapuneri atât la nivelul numărului de grupe de studenți, cât și la nivelul organizării cursurilor.

În perioada cuprinsă între anii 1991 și 2000, atunci când forma de organizare inițială era de cinci ani în cadrul Institutului Superior Reformat *Sulyok István* (predecesorul UCP), au absolvit cinci promoții. Ca urmare a schimbărilor legislative, formarea asistenților sociali, prin noua ei structură cu durată patru ani, începând cu anul universitar 1997-1998 până în anul universitar 2007-2008, a asigurat formarea profesională pentru opt promoții de asistenți sociali. După introducerea monospecializării de asistență socială, în cadrul programului de formare cu durată de patru ani au absolvit două promoții, deoarece în 2005 au fost introduse la nivel național noi schimbări în structura formărilor universitare. Astfel, din anul universitar 2005-2006, prin introducerea sistemului Bologna, se trece la formarea universitară de nivel de licență cu o durată de trei ani. În cadrul acestui program până în prezent au absolvit doisprezece promoții (până în anul 2019).

Diferențele dintre cele patru forme de organizare ale acesteia se regăsesc nu doar în durata perioadei de formare, ci și în structura acesteia, în numărul de ore impuse de planurile de învățământ și în structura stagiului de practică.

În ceea ce privește numărul orelor de studii incluse în planul de învățământ specific programelor de formare, numărul minim de ore poate crește în funcție de numărul disciplinelor opționale și facultative urmate de către studenți în timpul anilor de studii. În cazul de față, am luat în considerare numărul minim de ore obligatorii și opționale prevăzute de planul de învățământ, fără a ține cont de opțiunile suplimentare ale studenților.

În ceea ce privește numărul orelor de practică de specialitate din perioada de vară, acestea reprezintă ore suplimentare care se adaugă celor din timpul anului universitar. În urma analizării planurilor de învățământ, putem observa că cea mai mare schimbare în privința numărului de ore s-a produs în cazul practicii de specialitate,

în momentul trecerii de la forma de învățământ cu durata de cinci<sup>4</sup> la durata de patru ani<sup>5</sup>. În urma acestei schimbări, deși numărul total al orelor și cel al formării teoretice<sup>6</sup>, specifice domeniului de asistență socială, nu au scăzut semnificativ, numărul orelor de practică de specialitate a scăzut aproape la jumătate, de la 896 ore la 448 de ore. Organizarea practicii de specialitate a avut aceeași structură pe parcursul anilor, astfel încât delimităm trei perioade:

- de fundamentare, care asigură însușirea unor cunoștințe organizatorice, cunoașterea și familiarizarea cu activitățile desfășurate în instituțiile de asistență socială partenere;

- de aprofundare, care se realizează prin implicarea studenților în activitatea instituțiilor, prin desemnarea unor sarcini și activități concrete,

- de integrare, care presupune o participare activă a studentului, astfel încât acesta trebuie să realizeze următoarele sarcini în stagiile de practică: efectuarea studiilor de caz, realizarea interviurilor, analiza și evaluarea sistemului de servicii sociale și totodată colectarea datelor necesare pentru întocmirea rapoartelor, studiilor cerute de către coordonatorul de practică în vederea evaluării activității studentului.

Asigurarea aprofundării cunoștințelor și continuarea studiilor prin programul de master în Politici Sociale Europene începând cu anul 2009 reprezintă un ajutor nu doar pentru absolvenții specializării Asistență Socială, ci și pentru universitate, oferind atât posibilitatea finalizării studiilor de tip BA și MA în cadrul aceleiași instituții, cât și școlarizarea unui număr mai mare de studenți. Acesta este un aspect important, dacă ne uităm la numărul studenților înscriși în instituțiile universitare, care prezintă tendințe de scădere în acest domeniu de formare atât la Universitatea Creștină Partium, cât și la celelalte universități din țară (vezi Hatos, 2014; Dániel, 2013).

De-a lungul anilor, formarea teoretică în Asistență Socială a cuprins aceleași domenii, diferențe putându-se semna doar în ceea ce privește numărul orelor prevăzute. Astfel, studenții au beneficiat de cunoștințe teoretice în domeniile științe sociale, Politici sociale, Asistență socială, Psihologie, Drept, Sănătate publică. Baza materială necesară pentru formarea teoretică a studenților este asigurată de Biblioteca Universității, prin cărțile și revistele de specialitate și baze de date internaționale (Jstor, Ebsco, Springerlink).

Recrutarea și procedura de admitere a studenților s-a realizat prin reglementări proprii, în baza Regulamentului de admitere. Până în anul 2003, procedura de admitere la specializarea Teologie Reformată Didactică – Asistență Socială prevedea patru probe: un interviu de aptitudini profesionale cu caracter eliminativ, o probă scrisă din disciplina Psihologie și două probe orale (cunoștințe confesionale și muzică bisericească). În perioada 2003-2006, procedura de admitere (cazul monospecializării de Asistență Socială) a fost modificată, nota de admitere fiind formată din media

---

4 În timpul anului erau prevăzute 896 ore de practică la care se adăugau 160 de ore de practică de vară.

5 Numărul orelor de practică de specialitate din timpul anului a scăzut la 448, iar orele de practică de specialitate din timpul verii au fost reduse la 120 de ore.

6 În cazul dublei specializări de cinci ani au fost prevăzute în total 2714 ore, din care 1818 ore teoretice, iar în cazul dublei specializări de patru ani numărul total de ore a fost 2642, din care total ore teoretice 2194.

probelor: interviu de aptitudini profesionale (50% din nota admiterii), media examenului de bacalaureat (20%) și nota unei discipline socio-umane studiate în liceu (la alegere, 30%). În prezent, admiterea se realizează prin luarea în considerare a mediei examenului de bacalaureat (50%) și nota unei discipline socio-umane studiate în liceu sau, în lipsa acestora, nota obținută la matematică (la alegere, 50%) (Regulament de admitere, 2015).

## 2.2. Compararea planurilor de învățământ ale specializării Asistență Socială

Pentru a avea o imagine complexă privind calitatea formării profesioniștilor în domeniul asistenței sociale din cadrul Universității Creștine Partium, considerăm că este importantă analizarea curriculei universitare a instituției prezentate mai sus, cu curricula altor universități din țară, pentru a vedea eventualele discrepanțe privind programa de studiu a specializării asistență socială. Astfel, în vederea realizării unei imagini de ansamblu privind disciplinele predate în cadrul specializării Asistență Socială a Universității Creștine Partium, s-a urmărit analizarea conținutului programului de formare raportat la programe similare ale altor 3 universități din țară.

În prezent, specializarea Asistență Socială se regăsește în 30 de secții universitare din țară, care s-au format în perioada anilor 1990-2010 (vezi Zamfir, 2015b). Universitățile selectate pentru analiză au fost: Universitatea București, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași și Universitatea din Oradea. Primele trei universități au fost selectate deoarece sunt primele universități din țară care au demarat programe de formare a asistenților sociali cu studii superioare, iar Universitatea din Oradea a fost selectată datorită faptului că vizează formarea profesioniștilor din domeniul asistenței sociale pentru piața forței de muncă a aceleiași regiuni, în care se regăsește și Universitatea Creștină Partium.

Analiza planurilor de învățământ ale universităților menționate indică multe aspecte comune ale programelor de formare, dar și unele deosebiri.

Marea majoritate a disciplinelor incluse în planul de învățământ al specializării Asistență Socială derulată de Universitatea Creștină Partium se regăsesc și în cadrul celor patru universități, sub aceeași denumire sau cu o denumire apropiată. Aceste discipline sunt: *Introducere în sociologie, Fundamentele psihologiei, Teorii și metode în asistență socială, Metodologia cercetării în științele socio-umane, Politici sociale, Psihopatologie și psihoterapie, Consiliere în asistență socială, Asistența socială a familiei și a copilului, Asistența socială a persoanelor vârstnice, Deontologia profesiei de asistent social, Analiză computerizată a datelor, Asistența socială a persoanelor cu dizabilități, Dezvoltare comunitară, Diagnoza și soluționarea problemelor sociale.*

Unele discipline au fost regăsite doar la trei din cele patru universități vizate, ori sub aceeași denumire ori cu o denumire apropiată. Disciplinele sunt: *Psihologie socială aplicată, Drept și strategii antidiscriminatorii în asistență socială, Sistemul de asistență socială, Tehnici de comunicare în asistență socială, Managementul și evaluarea programelor de asistență socială; Asistența socială a persoanelor cu boli cronice și HIV/SIDA* (sub această denumire se regăsește doar în oferta Universității Alexandru

Ioan Cuza din Iași, iar la Universitățile din București și Oradea doar *Asistența socială a persoanelor cu boli cronice*).

Alte discipline ale programului de Asistență Socială din cadrul UCP se regăsesc la două dintre programele celorlalte universități, fie cu aceeași denumire fie cu o denumire asemănătoare: *Dezvoltare umană, Informatică aplicată în științele socio-umane, Sociologia calității vieții, Sociologia devianței, Politici sociale II – Politica ocupării forței de muncă, Politici sociale III – Asigurări de sănătate și șomaj, Parteneriat public – privat în asistență socială, Demografie, Psihosociologia sănătății*.

Câteva discipline se regăsesc doar la una dintre universitățile cu care se compară oferta educațională a Universității Creștine Partium: *Relații interetnice, Managementul de caz, Tehnici de comunicare în scris și orală, Tehnici de comunicare în limba română* (datorită specificului de predare în limba maghiară, se subînțelege că această materie a fost regăsită doar în cazul Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca, linia maghiară).

Există unele discipline prevăzute în planul de învățământ al specializării Asistență Socială din cadrul Universității Creștine Partium care nu au fost regăsite în oferta educațională a celorlalte universități: *Strategii antisărăcie, Oportunități egale, Politici sociale – politici de locuire, Pedagogie socială, Psihologie socială educațională, Terapii familiale și de cuplu, Igienă mentală*.

Unele discipline oferite de celelalte universități vizate nu sunt incluse în programul de Asistență Socială din cadrul Universității Creștine Partium. Astfel, disciplinele *Introducere în probațiune, Managementul proiectelor sociale* au fost regăsite în programul celor patru universități. O altă disciplină obligatorie la Universitatea din București, Universitatea Babeș-Bolyai și Universitatea din Oradea este *Managementul voluntariatului sau Voluntariat în asistență socială*, care nu figurează în oferta Universității Creștine Partium. De asemenea, Universitatea din București și Universitatea Babeș-Bolyai prevăd în planul de învățământ disciplina *Asistența socială și consiliere în școală*, iar Universitatea Alexandru Ioan Cuza din Iași oferă două discipline opționale, intitulate *Psihosociologia grupurilor școlare, Teorii și practici integrative în educație*, spre deosebire de UCP, care nu are discipline asemănătoare incluse în planul de învățământ.

Disciplina *Asistența socială a persoanelor vârstnice*, în programul oferit de Universitatea Creștină Partium este una opțională, în timp ce în oferta celor patru universități figurează ca disciplină obligatorie.

În ceea ce privește *Practica de specialitate și Stagiul de practică de specialitate* (care coincide cu *Practica compactă*, și prevede 42 ore pe semestru) rezultatele indică următoarele: Universitatea din Oradea prevede atât *Practica de specialitate* cât și *Practica compactă* (60 ore), asemănător și Universitatea din București, care prevede în plus disciplina *Laborator: coaching și mentorat în practica asistenței sociale*. Programul Universității Babeș-Bolyai include *Practica de specialitate*, iar programul Universității Alexandru Ioan Cuza cuprinde disciplina *Asistența socială aplicată și Practica compactă de specialitate*.

În urma analizei efectuate considerăm că ar fi nevoie de o revizuire a planului de învățământ oferit de Universitatea Creștină Partium, luând în considerare introducerea unor noi discipline sau înlocuirea unor discipline existente în planul de învățământ.

mânt, care nu au fost regăsite în urma analizei comparative cu disciplinele oferite de celelalte programe naționale.

În planul de învățământ al Universității Creștine Partium lipsesc disciplinele care să vizeze asistența socială a delincvenților, serviciile de reintegrare a infractorilor, aspect care poate fi completat prin introducerea disciplinei *Introducere în probațiune*. O altă disciplină care ar trebui introdusă este disciplina *Managementul proiectelor sociale*, pentru a asigura studenților cunoștințele legate de realizarea și implementarea proiectelor. De asemenea, în urma analizei realizate s-a conturat lipsa unei discipline care să ofere cunoștințe necesare pentru asistența socială din școli, astfel prin introducerea unei disciplinei *Asistența socială și consiliere în școală*, ar fi acoperită și această arie de activitate a specialiștilor din asistență socială.

Totodată, ar fi nevoie de regândirea distribuției pe categorii a unor discipline în cazul programului de Asistență Socială derulat în cadrul Universității Creștine Partium și aici facem referire la disciplinele opționale care, în cadrul altor programe naționale, sunt discipline obligatorii (ca și în cazul disciplinei *Asistența socială a persoanelor vârstnice*).

## Concluzii

În studiul de față am urmărit prezentarea pe scurt a rolului universităților în formarea specialiștilor din domeniul asistenței sociale, punctând rolul Universității Creștine Partium din Oradea.

După o prezentare generală a prezentării la nivel național a formării profesionale a asistenților sociali, am prezentat etapele majore din dezvoltarea instituțională a universității studiate și cât și a specializării Asistență Socială din cadrul acesteia. Astfel, am prezentat pe scurt toate etapele majore din viața UCP cu privire la schimbările care au avut impact asupra formării profesioniștilor din domeniul asistenței sociale. Am marcat schimbările survenite în organizarea specializării Asistență Socială pentru a oferi o imagine de ansamblu a ofertei educaționale a UCP cu precădere asupra formării specialiștilor din domeniul vizat. În finalul studiului de față, am comparat planul de învățământ al Universității Creștine Partium cu ale altor universități din țară, pentru a vedea asemănările și deosebirile dintre acestea.

În prezent, Universitatea Creștină Partium a făcut modificări în structura curriculei universitare a specializării Asistență Socială, pentru a asigura o mai bună pregătire teoretică și practică a tinerilor doritori să se formeze în acest domeniu. Aceste modificări aduse planului de învățământ au fost introduse în anul universitar 2018-2019 și au asigurat obținerea reacreditării de către ARACIS a specializării Asistență Socială. Astfel, dorim să facem o nouă comparație a planului de învățământ adoptat de către UCP cu planurile de învățământ în vigoare ale altor universități din țară, care de asemenea oferă o formare universitară în domeniul asistenței sociale.

Considerăm că este importantă realizarea acestei noi analize, pentru a vedea cum s-a schimbat oferta educațională a instituției cercetate, pentru a putea ulterior analiza în ce măsură coincid aceste schimbări cu cerințele pieței muncii.

## Bibliografie

- Belényi, E.H., Flóra, G., Hausmann, A., Szolár, É. (2011), *Önazonosság és megújulás. În Kozma, T., Pataki, Gy., (coord.). Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna folyamat. Régió és Oktatás VIII* [Învățământul superior pentru minoritate și procesul de la Bologna. Regiune și Învățământ], CHERD, Debrecen.
- Buletinul școlii Superioare de Asistență Socială Principesa Ileana (1929). Publicațiune Oficială, Nr.1, București. Disponibil la <http://www.revistadeasistentasociala.ro/>. accesat la data 23.07.2014.
- Buzducea, D. (2005). *Aspecte contemporane în asistența socială*. Editura Polirom, Iași
- Dániel, B., (2013). *Analiza traseului profesional al absolvenților secției de asistență socială a Universității Babeș-Bolyai. De la educație până la piața forței de muncă*. Teză de doctorat. Disponibil la <http://bbte-szocialismunka.ro/diakok/tanulmanyi-csoportok/doktori-kepzes/doktori-ertekezesek/384-a-bbte-szocialis-munka-vegzeteteinek-szakmai-eletpalya-vizsgalata.html>. accesat la data 13.05.2015.
- Eszenyeiné dr. Széles, M., (2005). *A hőkorszak În: Jubileumi évkönyv 15* [Volum aniversar de 15 ani]. Editura Partiumi, Oradea, pp. 9–14.
- Hatos, A. (coord.), (2014). *Ghid orientativ Sociologie și Asistență Socială pe piața muncii*. Oradea: Editura Universității din Oradea
- János-Szatmári, Sz., Horváth, G., Tolnay, I. (2012). *Az erdélyi magyar közösséget szolgáló „magánegyetem”. A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem*. [Universitatea privată în servirea comunității maghiare din Transilvania. Universitatea Creștină Partium din Oradea]. pp. 83–92. Revista Pro Minoritate. Disponibil la [www.prominoritate.hu](http://www.prominoritate.hu), accesat la data 30.08.2014.
- Manuilă, V., (1930). *Asistența individualizată și tehnica ei*. În Buletinul școlii Superioare de Asistență Socială „Principesa Ileana, Publicațiune Oficială. Nr.2, București. Disponibil la [http://www.revistadeasistentasociala.ro /index.pl/ social\\_work\\_archival\\_project\\_en](http://www.revistadeasistentasociala.ro/index.pl/social_work_archival_project_en). accesat 23.07.2014.
- Mănoiu, F., Epureanu, V. (1996). *Asistența socială în România*. Editura All, București, retipărit 1997.
- Pásztor, R., Szűcs, E. (2015): *Szociális munka szakos hallgatók szakmai kompetenciái - pillanatkép egy képzés margójára*. [Competențe profesionale în rândul studenților de asistență socială]. pp. 117–123. În Birta-Székely, N. (coord.) *Tudás-Tanulás-Szabadság [Cunoaștere-Învățare-Libertate]*. Cluj Napoca.
- Pritchard, C. & Taylor, R., (1978). *Social Work: Reform or revolution?* Routledge & Kegan Paul, London, Henley and Boston, pp.68–86.
- Roth-Szamosközi, M., (2003). *Perspective teoretice și practice ale asistenței sociale*. Presa Universitară Clujeană, Cluj Napoca.
- Szűcs, I., (2001). *Institut Superior Reformat Sulyok István în perioada 1991-1998*, material de lucru nepublicat al Departamentului de Științe Sociale.
- Szűcs, I., (2002a). *A Partiumi Keresztény Egyetem létrehozása és helye a româniilor magyar felsőoktatásban*. [Înființarea Universității Creștine Partium și locul acesteia în învățământul superior de limbă maghiară din România]. În *Partiumi Egyetemi Szemle*, vol.1. Editura Partium, Oradea.



- Szűcs, I., (2004). Magyar nyelvű felsőoktatás Nagyváradon: a Partiumi Keresztény Egyetem. [Învățământul superior de limba maghiră din Oradea: Universitatea Creștină Partium]. În *Mikes International, Hungarian Periodical for Art, Literature and Science, Den Haag, vol. IV:4*. pp. 18–24. Disponibil la [http://www.federatio.org/mi\\_per/Mikes\\_International\\_0404.pdf](http://www.federatio.org/mi_per/Mikes_International_0404.pdf), accesat la data 20.07.2014.
- Tolnay, I., (2002). A Sulyok István Református Főiskola elmúlt tíz éve. [Zece ani în istoria Institutușui Reformat “Sulyok István”]. *Partiumi Egyetemi Szemle*, vol.1. Editura Partium, Oradea, pp. 373–378.
- Tolnay, I., (2005). A „Sulyok korszak” [Perioada “Sulyok”]. În Jubileumi évkönyv 15. Editura Partium, Oradea, pp. 21–25.
- Tompea, D., (2003). Deontologia asistenței sociale și construcția paradigmei profesionale. În Neamțu, G., (coord.). *Tratat de asistență socială*. Editura Polirom, Iași, pp. 401–46.
- Zamfir, E., (2002). Asistența socială. În Pop, L. M., (coord.). *Dicționar de politici sociale*. Editura Expert, București.
- Zamfir, E., (2003). De la Teorie la acțiune socială (37 de ani în învățământul superior) În Constantinescu, C. (coord.) *Politici sociale, asistență socială, sociologie. Volum omagial Elena Zamfir*. Editura Universității din Pitești.
- Zamfir, E., (2004). Relansarea profesiei de asistent social în România, condiție esențială în promovarea incluziunii sociale. În Chișea, F., Ștefănescu, F., (coord.). *Combaterea sărăciei și promovarea incluziunii sociale. Studiu de caz în județul Bihor*. Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Zamfir, E., (2006). Dezvoltarea sistemului de asistență socială: un proces istoric dificil. În Zamfir, C., Stoica, L., (coord.). *O nouă provocare: dezvoltare socială*. Editura Polirom, Iași.
- Zamfir, E., (2015). De la succesul tradițional la inconsistența schimbării. În Zamfir, E., Stănescu, S.M., Arpinte, D. (coord.). *Asistența socială în România după 25 de ani: Răspuns la problemele tranziției*. Editura Eikon, Cluj Napoca, pp. 29–53.
- \*\*\*Raport de autoevaluare a specializării de Asistență Socială (2012). Document de lucru intern, nepublicat al Departamentului de Științe Sociale (UCP)
- \*\*\*Regulament de admitere la studii universitare de licență pentru anul academic 2015/2016. document intern al Universității Creștine Partium. Disponibil la <http://www.partium.ro/ro/admitere>, accesat la data 31.05.2015.

## De la „sociologia marxistă” la „cercetările sociologice concrete” în sociologia românească și cea maghiară (1955–1964). O abordare comparativă

**Abstract.** *The present study highlights the major processes leading to the rehabilitation phase of sociology in Eastern and Central European communist states in the second half of the 1960s, with a special emphasis on the similar and differing developments in Romania and Hungary. The author argues that the re-institutionalization of sociology in the heyday of „reform communism” had been preceded by several institutional, cultural and discursive processes started soon after the death of Stalin and during the limited liberalization of the communist regimes, colloquially named the Khrushchev Thaw. The development preceding the party-sanctified full fledged renaissance of Eastern Bloc sociology can be characterized by a deep ambivalence, a cleavage between the face-lifting actions of party officials trumpeting the opening up of the peaceful Marxist sociology and repeated campaigns against empirical sociology (which could have drawn attention to flaws in a „flawless society”). The study is part of the socio-historical context analysis elaborated as a background for a larger research in the history of ethnic Hungarian sociology of Romania after the Second World War.*

**Keywords:** *Romanian sociology, Hungarian sociology, communism, social history*

**Abstract.** *Prezentul studiu se ocupă de analiza proceselor majore, care au precedat reabilitarea oficială a sociologiei din țările comuniste ale Europei Centrale și de Est în a doua parte a deceniului 1960, cu un accent special pe evoluțiile similare și diferite în România și Ungaria. Autorul argumentează, că reinstituționalizarea sociologiei în anii comunismului reformist a fost de fapt pregătită printr-o serie de procese instituționale, culturale și discursive, inițiate după moartea lui Stalin în perioada liberalizării limitate, adică a Dezghețului Hrușciiov. Aceste procese au fost problematice și ambivalente, oficialii de rang înalt ai partidului au trâmbițat renașterea sociologiei marxiste pașnice (prin deplasări la conferințe, texte ideologice speculative etc.), dar încercările de cercetare sociologică empirică au fost înăbușite de bine cunoscutele campanii de defăimare. Concomitent cu o deschidere teoretică și metodologică crescândă, poziția cercetării sociologice s-a ameliorat și, la sfârșitul deceniului '60, sociologii au devenit actori importanți în „construcția socialistă”. Studiul de față este o parte a analizei contextuale istorico-sociale pe care se bazează o cercetare mai largă despre istoria sociologiei maghiare postbelice din România.*

**Cuvinte cheie:** *sociologie românească, sociologia maghiară, comunism, istorie socială*

## 1. Introducere

La începutul dezghețului post-stalinist, chiar înainte de faimosul congres al XX-lea și raportul secret despre consecințele cultului personalității, în 1954/1955 apar primele încercări timide de reabilitare a sociologiei sub diverse forme eufemistice, deseori circumscrisă ca un fel de știință socială opusă „sociologiei burgheze”, ori o „sociologie marxistă”. Cu toate că raporturile între această sociologie anti-burgheză – conceptualizată în mod ambivalent și maleabil – și filosofia marxistă (materialism dialectic, materialism istoric etc.) nu au fost pe deplin clarificate (Zijderveld, 1967), termenul de sociologie reapare în discursul ideologic și științific. Deocamdată nu se prea discută despre constituirea unei sociologii separate, dar se subliniază necesitatea combaterii științifice a tezelor „sociologiei burgheze”, tehnicile grosolane de „combateră și demascare” a textelor staliniste necesitând o abordare mai „liberală”. Remarcăm articolul lui Ion Aluaș din *Lupta de clasă* în care se conturează lupta ideologico-științifică între „sociologia marxistă” și „sociologia burgheză” (Aluaș, 1954), dar găsim câteva apariții publicistice cu caracter similar și în alte țări comuniste.

În acest context cele mai influente sunt desigur întâmplările din Uniunea Sovietică (Bosomitu, 2015), unde în 1955 se propune o eventuală „sociologie inginerescă” independentă, iar o delegație de specialiști se pregătește pentru participarea la Congresul Mondial de Sociologie din Amsterdam (Batygin & Deviatko, 1994). Tot în 1955 se inițiază anumite studii empirice de sociologie despre problemele legate de viața muncitorilor și a țăranilor (Wilder, 1963), iar în aprilie 1955 Institutul de Filozofie, Academia de științe a URSS, găzduiește un important grup de sociologi francezi (Batygin & Deviatko, 1994).

În ceea ce privește instituționalizarea și vizibilitatea internațională a sociologiei, trebuie să ne amintim de rolul cheie jucată de Polonia. În 1955 un important sociolog polonez condamnă dogmatismul (J. Chalasinski), iar în 1956 renumitul filozof și scriitor Leszek Kolakowski insistă asupra necesității efectuării studiilor sociologice și empirice, care pot preveni greșelile comise de practicienii marxismului (Brzezinski, 1957).

Procese similare, dar mai puțin viguroase, pot fi remarcate în restul țărilor blocului estic (Keen & Mucha, 1994b), noi însă vom trece în revistă pe scurt evoluțiile din Ungaria, relevante în privința dezvoltării gândirii sociologie maghiare din România. Chiar dacă istoricii sociologiei definesc perioada dinaintea anului 1957 ca una de stagnare (Kiss, 1967), sunt unele indicii care arată că sociologia revenise în dezbaterile științifice chiar mai devreme, iar în 1956 se discutase deja o posibilă reinstituționalizare a sociologiei, amânată însă din pricina Revoluției Ungare (Szántó, 1998).

Într-un amplu studiu din 1954 despre clasificarea științelor, filosoful Béla Fogarasi critică sociologia burgheză și încearcă să confere materialismului istoric statutul de „sociologie științifică” Autorul atacă și sociografia, pe care o vede cufundându-se într-un empirism inutil, fiind îndepărtată de căutarea explicațiilor adevărate. (Fogarasi, 1954). Cu un an mai târziu, revenind de la un congres internațional de științe sociale, organizat la Stockholm, Fogarasi pare mai concesiv și îndeamnă la studierea curentelor și tezelor fundamentale ale sociologiei burgheze moderne, care ar ajuta în elaborarea unor critici „convingătoare și de succes” (Fogarasi, 1955). În 1957 apare *Magyar Filozófiai Szemle (Revista Maghiară de Filosofie)*, iar din 1958 se publică noua serie

a revistei *Valóság (Realitatea)*, ambele jucând un rol cheie în reinstituționalizarea sociologiei din Ungaria (Szántó, 1998).

## 2. Începuturile dezghețului ambivalent. Contextul național

Istoricul Stefano Bottoni caracterizează prima perioadă de după moartea lui Stalin prin „continuitate și discontinuitate”, referindu-se la particularitățile dezghețului românesc, plin de ambiguități, obstacole și manevre de fațadă (Bottoni, 2010). Lupta împotriva cultului personalității intră în repertoriul tematic al articolelor ideologice numai din 1956 (“În ce constă prejudiciul cultului personalității,” 1956), în timp ce ritualul criticilor și autocriticilor nu dispăre din arsenalul forurilor ideologice. Controlul ideologic se manifestă deseori în rezistența nomenclurii comuniste față de eventualele idei neortodoxe, care sunt percepute în continuare ca provocări la adresa marxism-leninismului. Conducerea partidului și Gheorghiu-Dej în persoană jucau un joc dublu, care consta în mimarea loialității depline față de Hrușciiov și politica sa de coexistență pașnică, dezghețul afișat pe plan extern nefiind însă echivalent de măsuri pe plan intern. Dej încerca mai degrabă să amâne sau chiar să evite destalinizarea, eliminând adversari imaginari și reali (Alexandru Jar, Miron Constantinescu etc.): el a utilizat o strategie vicleană pentru obținerea independenței față de Uniunea Sovietică (Granville, 2008).

În ceea ce privește dezvoltarea sociologiei, *Lupta de clasă* publică o *somație* destul de clară în 1955, un articol scris de Fedoseev, preluat din revista *Kommunist*. Autorul subliniază necesitatea apropierii științelor sociale de practica socială și prezintă pe larg flagelurile dogmatismului, revizionismului și relativismului, dar avertizează oamenii de știință să nu se aventureze pe tărâmurile voluntarismului: „Teoriile voluntariste (...) duc la renunțarea la știință, la arbitrar și la aventurism în activitatea practică (...) metoda științelor sociale este dialectica materialistă, ca teorie științifică a cunoașterii și concepție unitară despre lume” (Fedoseev, 1955, p. 29). Se pare că recomandarea lui Fedoseev nu a fost pe deplin asimilată de cercetătorii Institutul de Cercetări Economice al Academiei RPR, care au supraevaluat amploarea dezghețului hrușciovian și au organizat cercetări monografice, care s-au inspirat și din modelul „voluntarist” al lui Gusti, fiind disciplinați în 1959 de un articol dur din *Lupta de clasă* (Rostás, 2012). Este vorba de un episod caracteristic al campaniilor de defăimare, revenite pe scena discursivă după evenimentele din Ungaria din 1956, în contextul „revizionismului”, „principala primejdie împotriva căreia trebuie îndreptată vigilența mișcării muncitorești” (Almășan, 1958, p. 68).

## 3. Încercări de instituționalizare a sociologiei în Europa de Est

Cu toate că există anumite diferențe cu privire la periodizarea relansării și reinstituționalizării sociologiei în țările blocului estic, există un oarecare consens în privința primei etape a procesului, care este situată undeva la sfârșitul anilor 1950. Procesul este de obicei semnalat prin evocarea unor evenimente științifice emblematice (de exemplu Conferința Internațională a Sociologilor din Moscova, 1958), apariția primelor organizații oficiale de sociologie (cum ar fi înființarea Asociației Poloneze de Sociologie în 1957) ori primele ateliere instituționalizate de cercetare

sociologică, chiar dacă acestea existau sub diverse forme mascate (vezi cazul Oficiului Statistic Central din Ungaria, 1958) (Bosomitu, 2012; Szántó, 1998).

Primele studii postcomuniste despre sociologia din Europa de Est constată existența unor numitori comuni în demersurile sociologice naționale: cel al influenței filosofiei și sociologiei sovietice, prestigiul științific al sociologiei poloneze și rolul cheie al politicului în procesul de reinstituționalizare (Keen & Mucha, 1994a). Istoricul Ștefan Bosomitu subliniază rolul cheie al influenței politice în cartea sa biografică despre Miron Constantinescu :

„Procesul de renaștere a disciplinei după 1956 a cunoscut inițiative și actori diverși, însă puterea politică a fost cea care, de fiecare dată, a admis și a «validat» (re)instituționalizarea. E interesant de observat faptul că, în ciuda diferențelor dintre țările Europei de Est, în ciuda trecutului lor istoric atât de diferit, în ciuda tradițiilor atât de eterogene în materie de cercetare sociologică și în ciuda diferențelor care țin de tendințele intelectuale, renașterea sociologiei pare să fi fost un fenomen comun.” (Bosomitu, 2012, p. 332)

Un volum recent despre istoria sociologiei românești definește 1959 ca anul de „relansare politică a sociologiei” (Zamfir et al., 2015, p. 75), deoarece primele încercări de relansare a disciplinei aveau mai mult funcții propagandistice, de exemplu înființarea Consiliului Național de Sociologie țineau mai mult de crearea unei imagini favorabile a țării în lumea occidentală. Adevărata față a relansării era însă diferită: în exact anul formării Consiliului au fost „demascate” cercetările monografice ale Institutului de Cercetări Economice, iar Școala Gusti încă nu era repusă în drepturi (Rostás, 2012), chiar dacă profesorul Ernő Gáll a dedicat un întreg capitol destinat revalorificării critice a Școlii din București în cartea sa despre sociologia burgheză românească (Gáll, 1958).

Modelele privind evoluția sociologiei din țările comuniste par relativ recente, dar evoluțiile sociologice din Europa Centrală și de Est au fost urmărite de „sociologii burghezi” deja din anii 1960, perioada liberalizării relative aducând o creștere în numărul de articole științifice (unele chiar scrise de sociologi din țările comuniste). Ilustrăm afirmația noastră cu câteva prezențe în jurnalele prestigioase occidentale: E. Wilder publică un scurt articol despre dezvoltarea cercetării sociale în țările blocului sovietic (Wilder, 1963), *The British Journal of Sociology* redă un articol bine documentat despre deschiderile și limitările sociologiei sovietice (Lane, 1970), iar Urbanek publică un studiu-raport despre stadiul sociologiei din Cehoslovacia (Urbanek, 1970). Din studiile identificate de noi remarcăm lucrarea lui Gábor Kiss (un sociolog emigrat în 1956 din Ungaria în Germania), care se ocupă de istoria sociologiei maghiare postbelice, dar în prealabil ne oferă o periodizare a instituționalizării sociologiei, care pare validă și astăzi:

„Ca să analizez dezvoltarea sociologiei din Ungaria după 1945, aș dori să folosesc un model general care (...) pare valabil pentru toate țările aflate sub dominație sovietică: Renașterea cercetării sociale tradiționale, orientată spre reformă socială, 1945–1949; Stagnare, 1949–1957; Legalizarea cercetărilor cu orientare empirică, 1957–1963; Tendința de instituționalizare a sociologiei (...), din 1963.” (Kiss, 1967, p. 141)

Kiss nu avea cum să prevadă curente ambivalente din deceniul șapte și nici „minirevoluția culturală” din 1971 a lui Ceaușescu, dar etapizarea făcută de el ni se

pare relevantă pentru că întărește noile constatări ale istoriei sociale a sociologiei din regiune. Ne sugerează că reinstituționalizarea treptată a sociologiei a început mai devreme de anumite momente de cotitură, evenimente mitizate ulterior de sociologii consacrați, cum ar fi reabilitarea la nivel înalt din România (1965) ori înființarea Grupului de Cercetări Sociologice de la Academia Maghiară de Științe, Ungaria (1963). În ceea ce privește cazul românesc, Zoltán Rostás deconstruiește cu măiestrie funcționarea mentalului colectiv al comunității sociologice, a „mitologiei comunității sociologice” și tendințele de subevaluare a primelor încercări de relansare a sociologiei (Rostás, 2012).

În cazul sociologiei maghiare, Tibor Huszár observă că momentul 1963 era începutul construirii structurilor oficiale, dar nu neagă existența prealabilă a demersurilor sociologice, inițiate însă de un grup foarte variat de cercetători sociali (Huszár, 2015), autorul fiind adeptul abordării axate pe momente de cotitură. Ni se pare mai apropiată de realitate și mai contextualizată analiza lui Szántó, care ne amintește că în perioada 1957–1958 se organizau cercetări sociologice în cadrul Oficiului Central de Statistică (Szántó, 1998), dar secțiunea de sociologie de la Institutul de Filosofie era primul prag important al instituționalizării (Szántó, 1998).

În ceea ce urmează ne vom limita la evoluțiile din sociologia românească și din Ungaria, cele două surse majore de inspirație pentru specialiștii maghiari din România. Pentru o privire de ansamblu asupra dezvoltării sociologiei din regiune recomandăm consultarea lucrării lui Keen și Mucha din 1994 (Keen & Mucha, 1994b), ghidul Asociației Internaționale de Sociologie despre tradițiile sociologice (Patel, 2009) sau o apariție mai recentă, sinteza lui Ștefan Bosomitu despre reinstituționalizarea sociologiei, inclusă în volumul său biografic despre Miron Constantinescu (Bosomitu, 2015).

Revenind la procesele din sociologia românească și cea maghiară, observăm o serie de similitudini, dar și importante diferențe, cauzate în primul rând de diferențele dintre regimurile politice din cele două țări. Cercetările sociologice se derulau în ambele țări sub tutela diverselor institute de cercetare ori alte instituții de stat și, în majoritatea cazurilor, se evita denumirea de „sociologie”, numărul acestor studii empirice fiind destul de limitat. Cercetările sociologice redenumite ca atare încep undeva prin 1957–1958, cam în același timp cu aparițiile primelor publicații cu caracter sociologic, cum ar fi volumul lui Henri H. Stahl, *Contribuții la studiul satelor devălmașe românești* (1958), care, în viziunea unor autori, „marchează relansarea sociologiei” (Zamfir et al., 2015, p. 71), ori publicarea unei serii de sociografie în revista *Kortárs (Contemporanul)* din Budapesta, tot în 1958 (Szántó, 1998).

#### 4. Pre-instituționalizarea sociologiei românești

În România studiile empirice s-au relansat în cadrul Institutului de Antropologie și la Institutul de Cercetări Economice al Academiei RPR. Cercetările de la Institutul de Antropologie au fost sintetizate într-un volum monografic despre Țara Hațegului (Milcu & Dumitrescu, 1958), iar cele efectuate de specialiștii Institutului de Cercetări Economice au fost publicate în revista *Probleme economice* (Rostás, 2012; Zamfir et al., 2015). Ambele demersuri se inspirau din moștenirea Școlii Gusti și pot fi considerate tentative concrete de reabilitare a sociologiei monografice.

Un articol al primului număr din 1958 al revistei *Probleme economice* menționează că până la momentul respectiv s-au realizat monografiile pentru un număr de 36 de sate (Dobre, 1958), iar Gheorghe Retegan publică un lung studiu despre relansarea cercetărilor monografice într-un cadru teoretic marxist, dar cu împrumuturi masive din metodologia Școlii Gusti. Reutilizarea parțială a metodologiei gustiste, concomitent cu respingerea teoriei „idealiste, burgheze, mistice, voluntariste” a Școlii din București, este un motiv întâlnit și în alte lucrări de *revalorificare critică* (Gáll, 1957, 1958).

Retegan introduce o abordare regională și vizionează o extindere a cercetărilor nu doar la orașe „de importanță microregională, ci și la acelea de importanță regională sau republicană” (Retegan, 1958, p. 44). Se preconiza un proiect de anvergură, specialiștii Institutului de Cercetări Economice (ICE) elaborând chiar și îndreptare de cercetare, *Călăuza cercetărilor monografice și Schema monografiei economiei a regiunii*, iar monografiile cuprindeau și locații urbane, industriale (Murgescu, 1958b; Teodorescu, 1958). S-a planificat inclusiv extinderea cercetărilor monografice în Moldova, care ar fi fost coordonate de secțiunea de cercetări economice a filialei ieșene a Academiei (Todosia, 1958). Trebuie să admitem că lucrările monografice elaborate de colectivul ICE nu îndeplinesc întocmai criteriile de elaborare a studiilor sociologice, dar în opinia noastră ar merita o analiză mai detaliată, deoarece prezintă o imagine autentică a transformărilor rurale postbelice. Spre exemplificare amintim studiul despre funcția târgului de la Budești, bazat pe patru anchete ale echipei monografice a ICE, desfășurate în august–septembrie 1957. Autorul constată persistența modelului tradițional de aprovizionare și recomandă dezvoltarea metodei cooperatiste pentru prevenirea risipei forței de muncă, dar – supraevaluând destinderea politică – recurge la concluzii de genul: „Cercetarea unui singur aspect al târgului din Budești dovedește că în etapa actuală schimbul interregional sub forma schimbului interțărănesc are o importanță relativ mare.” (Perț, 1958, p. 131)

Cutezanța celor de la ICE se observă și în alte încercări de reînviere a sociologiei: prin publicarea unor articole în *Probleme economice*. Costin Murgescu recenzează un volum despre sociologia cooperăției (Murgescu, 1958) și un manual francez despre anchetele rurale (Murgescu, 1958b), Vladimir Trebici prezintă reuniunea sociologică de la Moscova din 6-12 ianuarie 1958, la care era prezent și el (Trebici, 1958), iar numărul patru din 1958 al revistei *Probleme economice*, în rubrica *Revista revistelor*, dedică o subsecțiune sociologiei (“Revista revistelor”, 1958) și face un rezumat al studiului lui Roman Cresin și Apolzan despre cercetarea bugetelor de familie (Cresin & Apolzan, 1958). Existența studiului respectiv ne demonstrează că încercările de restaurare a sociologiei proveneau din mai multe direcții, membrii în viață ai Școlii Gusti fiind activi în acest domeniu.

„Paradisul” de la ICE nu a fost menit să reziste prea mult: încercările de relansare a cercetărilor monografice și politica editorială a celor de la *Probleme Economice* contraveneau intereselor partidului, care juca o politică duplicitară în privința sociologiei. Relațiile externe se dezvoltau în concordanță cu „spiritul de la Geneva”; în 1959 s-a înființat Comitetul Național de Sociologie, o delegație a românească a fost prezentă la al IV-lea Congres Internațional de Sociologie din Stressa, Milano, România intrând astfel în avangarda instituționalizării vizibile – adică de față – a sociologiei.

Mai mult, se observă și o racordare discursivă graduală la lupta științifică împotriva sociologiei burgheze. În această perioadă se identifică țintele predilecte, greșelile ideologice cele mai „anti-marxiste” ale teoriilor burgheze despre societate, stratificarea socială, conceptul clasei de mijloc, mobilitate socială (Semenov, 1958), la care se adaugă atacarea microsociologiei, „curentul psihologist” din științele sociale americane:

„În sociologia burgheză se bucură de trecere curentul psihologist, răspândit în special în America. Teoria psihologistă a claselor sociale este susținută astăzi în diverse variante de sociologi americani ca R. Centers, J. Moreno, M. Sherif sau sociologi francezi Pierre Laroque, Pierre Bleton și alții. Aceste teorii nu se bazează nici măcar în aparență pe fapte, fie ele și neesențiale, alese arbitrar din realitatea obiectivă (...) Centers, ca și ceilalți psihologiști, răstoarnă, după cum se vede, lucrurile cu capul în jos, considerând că nu nevoile sociale de producție îi determină pe oameni să intre în anumite relații între ei, ci că fiecare om ar simți pur și simplu o nevoie subiectivă de a nu fi singur, de se uni pe baza afinităților psihice cu alți oameni. Pe o asemenea platformă comună, diferiți sociologi burghezi desprind diferite aspecte ale acestor afinități psihice cu ajutorul cărora elaborează cele mai fanteziste teze despre clase sociale.” (Cernea, 1959, p. 6)

Se observă deci, că au fost lansate discuțiile, dezbaterile teoretice despre sociologie, chiar dacă acestea nu puteau să fie altfel decât tendențioase și combative. Totuși, aceste studii au reușit să transmită idei importante ale sociologilor vestici și să familiarizeze publicul mai cult cu numele sociologilor contemporani.

Această „îngăduință” a partidului nu s-a manifestat însă și în privința demersurilor concrete de cercetare a realității sociale, care puteau influența soliditatea stabilimentului politic. În noiembrie 1959 apare un articol de orientare ideologică în *Lupta de clasă*, care atacă curentele burgheze „mistificatoare ale realității sociale”, dar prim-obiectivul articolului este nimicirea demersurilor monografice ale Institutului de Cercetări Economice, în care nu s-a respectat singura metodă legitimă, cea marxistă: „Acordând importanța cuvenită cercetărilor monografice, trebuie avut în vedere faptul că între concepția și metoda gustistă de investigare a realității și concepția și metoda marxistă de studiere a fenomenelor nu poate fi nici o apropiere” (Bochiș, Părăluță, & Spiridon, 1959, p. 78) Cazul monografiilor economice este descrisă mai pe larg de către Zoltán Rostás într-un studiu despre reabilitarea sociologiei românești (Rostás, 2012) și în volumul aniversar al Institutului de Economie Națională (Zaman, Vasile, & Georgescu, 2013).

„Consilierea de partid” nu era rezervată numai celor de la Institutul de Cercetări Economice: nici cei de la Institutul de Folclor nu au fost lăsați să nutrească speranțe deșarte, chiar dacă ei aveau acces mai liber, mai puțin limitat la realitatea socială. (Cercetările, culegerile folcloristice erau activități științifice legitime și în perioada stalinistă.) *Lupta de clasă* îl critică pe Mihai Pop pentru că „nu numai că trece cu totul peste necesitatea preluării critice a moștenirii folcloristice [într-un articol din Revista de Folclor, nr. 1 din 1956], dar consemnează elogios, în bloc, vechea activitate folcloristică a unor cercetători de orientare reacționară, adepți ai «gândirismului» și etnicismului mistic, cum sunt Caracostea, I. Diaconu, Gh. Vrabie.” (Vrancea, 1959, p. 103)

Trebuie să subliniem că cercetările cu caracter sociologic (ori apropiate de sociologie) nu se desfășurau numai la institutele prezentat de noi. În volumul



*Sociologia românească: 1900-2010*, care sintetizează o imensă cantitate de surse arhivistice și documentare, autorii enumeră următoarele institute care organizau cercetări sociologice – în diferite perioade, până la începutul anilor 1960 (Zamfir et al., 2015, pp. 79–81):

- Secția de Urbanism a Ministerului Construcțiilor
- Centrul de Cercetări Psiho-Medico-Pedagogice al Ministerului Învățământului
- Centrul de Antropologie
- Institutul de Cercetări Economice
- Institutul de Filozofie
- Institutul de Psihologie
- Institutul de Etnografie și Folclor
- Institutul de Igienă și Protecția Muncii

Se poate concluce că pre-instituționalizarea se desfășura în contextul inhibant al destinderilor și tensionărilor succesive, dar direcția generală era una pozitivă. La începutul anilor 1960 apar primele volume importante de sociologie (Zamfir et al., 2015), din 1962 se organizează cercetări de teren la Institutul de filosofie, sub coordonarea lui Mihail Cernea. Cercetările sunt direcționate spre un domeniu care prezenta cele mai puține riscuri: locațiile industriale, conștiința de clasă a muncitorilor (Rostás, 2012). O relatare detaliată despre aceste cercetări apare și în revista *Korunk* (Kepes, 1962), care publică și studii ale lui Mihail Cernea despre gândirea economică a țărănimii (Cernea, 1962) și a muncitorilor (Cernea, 1964).

În anii șaiszeci se intensifică tendințele de reorientare ale comunismului român înspre o ideologie care se îndepărtează treptat de cultura sovietică. Concomitent se trece treptat la „faza romantică” a renașterii sociologiei românești, așa cum își amintește sociologul Ioan Drăgan într-un interviu din 2001:

„Deci pentru mine trecerea la sociologie însemna și o regăsire de sine. Renășteam eu însumi odată cu această renaștere culturală și științifică, care însemna un fel de redeșteptare socială, națională, istorică a României, care începuse prin anii 62-63, când au apărut primele gesturi și atitudini mai importante în politica românească de distanțare față de Uniunea Sovietică și de restituire a patrimoniului nostru cultural și științific (...) Cred că sociologia a însemnat pentru mine și un fel de descoperire foarte aproape de bucuria pe care o are copilul când redescoperă o lume pe care n-a cunoscut-o, n-a înțeles-o, n-a văzut-o, o lume care i-a fost interzisă altădată și care are fascinația deopotrivă a descoperirii și a apropierii.” (Voiculescu, 2001, pp. 12–13)

Această „restituire a patrimoniului” nu a fost însă deplină și în privința moștenirii sociologice, după cum este redactată caracterizarea Școlii Gusti în enciclopedia comunistă a filosofiei românești, *Istoria gândirii sociale și filozofice în România* (Gulian et al., 1964), citată și de Zoltán Rostás (Rostás, 2012):

„Cercetarea monografică, preconizată de el ca metodă de cercetare sociologică, era soluția ce o propunea pentru a se evita impasul în care intrase sociologia burgheză în prima etapă a crizei generale a sistemului mondial al capitalismului (...) Modul de abordare propus de Gusti pentru cercetarea relațiilor sociale era însă neștiințific, întrucât colea problemele fundamentale ale sociologiei: existența claselor sociale și a luptei de clasă ca motor al dezvoltării.” (Posescu, 1964, pp. 421–422)

## 5. Evoluții în sociologia maghiară

Primele discuții despre o eventuală reorganizare a sociologiei în Ungaria apar deja în primăvara lui 1956, dar șocul revoluției a amânat momentul relansării. Primul atelier mai complex de cercetare socială, care realiza și publica cercetări empirice, s-a constituit în cadrul Oficiului Central de Statistică (KSH), studiile fiind publicate în *Statisztikai Szemle*, (*Revista de Statistică*). Deja în 1956 revista publică un articol despre eșantionarea reprezentativă (Kádas & Ollé, 1956), o recenzie la primul volum important de statistică aplicată în științele sociale, după cel de-Al Doilea Război Mondial (Párniczky & Csepinszky, 1956). În următoarea perioadă sunt publicate rezultatele unor cercetări empirice, care încă nu făceau nici o referire la sociologie, dar în realitate erau anchete sociologice cantitative. Pentru exemplificare amintim două din aceste anchete: studiul prezentat în articolul *Câteva date despre lucrătorii de la ministere și sfaturi* (Olajos, 1958) analiza caracteristicile demografice ale 11500 de funcționari, în pregătirea măsurilor privind reducerea de personal; lucrarea *Culegere reprezentativă de date despre condițiile de trai ale inginerilor și tehnicienilor* prezintă o anchetă de anvergură, cu un eșantion reprezentativ de 5099 de subiecți, folosind un chestionar relativ scurt despre calitatea vieții (Hegedűs, 1958).

Aceste cercetări deghețate de sociologie ne indică o tendință de renaștere și în cazul statisticii, care dorea să iasă din statutul ei de furnizor de dovezi și ilustrații pentru tezele ambalate științific ale regimului comunist, dar și apariția graduală a unei sociologii, care era mai degrabă „o atitudine de cercetare”, știința fiind încă departe de emanciparea sa adevărată (Becskehazi & Kuczsi, 1994).

În 1957–1958 se lansează însă două reviste importante, *Magyar Filozófiai Szemle* și *Valóság*<sup>1</sup>, care s-au dovedit veritabile platforme pentru primele dezbateri despre caracterul sociologiei marxiste și încercările sale de individualizare (Szántó, 1998). Revista *Valóság* publica și importante studii de cercetări sociologice „concrete”, precum și o serie de recenzii despre publicații de sociologie din Uniunea Sovietică, Polonia dar și din Occident. În schimb, revista *Szemle* era mai preocupată de probleme teoretice.

*Valóság* are o însemnătate specială pentru sociologia maghiară din România, care la rândul său este analizată de autorul prezentului studiu în alte scrieri de specialitate. *Valóság* a exercitat o influență majoră asupra politicii redacționale, formei și conținutului revistei clujene maghiare *Korunk*, care a fost relansată în 1957. Redactorul șef al revistei, Ernő Gáll, își amintește că, după primele avertismente ideologice, care au frânat evoluția revistei în 1958, redacția încerca să se inspire din tradițiile locale, dar și din exemple externe încurajatoare. Un exemplu de acest gen era *Valóság*, care – în opinia lui Gáll – se năștea din același „spirit 1956” și era axată mai ales pe științe sociale, ca și revista *Korunk*:

---

1 Cea mai exhaustivă lucrare despre reabilitarea sociologiei maghiare, volumul *Reorganizarea sociologiei maghiare în anii șaiszeci* de M. Szántó amintește următoarele reviste semnificative în privința „germinării sociologiei”: *Magyar Filozófiai Szemle* (*Revista maghiară de filozofie*), *Társadalmi Szemle* (*Revista Socială* – revistă ideologică gen *Lupta de clasă*), *Valóság* (*Realitatea* – revistă de științe sociale), *Kortárs* (*Contemporanul* – revistă literară, preocupată de sociografie), *Statisztikai Szemle* (*Revista statistică*), *Demográfia* (*Demografie*) (Szántó, 1998).

„S-a extins spațiul nostru de manevră și s-a redus presiunea asupra noastră. În astfel de circumstanțe ameliorate am început să asimilăm, să adaptăm acele stimulente și învățături din schema și stilul de redactare a lui *Valóság*, care ni se păreau valorificabile. Radierea intelectuală dinspre *Valóság* a devenit din ce în ce mai eficientă. Eu personal am fost, m-am simțit apropiat de revistă și din pricina personalității lui Aladár Mód și a lui Erik Molnár, care erau colaboratori principali la vechiul *Korunk* și au format concepția mea despre lume. Dar până la urmă era vorba de o publicație de știință socială, care – alături de afinitățile ideatice – ne-a îndreptat privirea spre revistă.” (Gáll, 1995, p. 49)

Primul număr din *Valóság* a publicat integral traducerea unui studiu de E. Arab-Ogli, inițial apărut în jurnalul sovietic de filozofie *Voprosi Filosofii*, care alătura două științe recent eliberate de statutul „pseudo”, după cum arată și titlul lucrării: *Sociologie și cibernetică*. Articolul recomandă valorificarea rezultatelor ciberneticii în sociologie și implicit sugerează o individualizare a sociologiei. (Arab-Ogli, 1958). M. Szántó presupune că ideile lui Arab-Ogli au fost prompt atacate de marxiștii conservatori, dar într-un mod indirect, prin critica filosofilor și sociologilor polonezi de avangardă, cum era Adam Schaff (Szántó, 1998). Decizia redacției de a publica articolul lui Arab-Ogli indică adeziunea lor la cauza sociologiei și ne sugerează că redactorii erau la curent cu evenimentele din Uniunea Sovietică, care semnalau apariția unei conjuncturi favorabile relansării sociologiei<sup>2</sup>. Eternul exemplu al U.R.S.S. a fost urmat și de maghiari, dar partidul probabil avea în vedere și o curtare „profilactică” a intelectualilor (Szántó, 1998). Experiența Revoluției din 1956 era încă vie și conducerea ungară era nevoită să ofere concesiile, având în vedere că elita reformistă juca un rol cheie în șubrezirea regimului comunist din Ungaria.

Un articol din 1959 ne sugerează, că *Valóság* încerca să se autodefinească ca și continuatorul tradiției progresiste din sociologia maghiară (Haász, 1959). Scrierea evocă activitatea *Cerculului Galilei*, o grupare studentească și intelectuală burgheză radicală, fondată în 1908, care s-a apropiat de ideile socialiste și a stimulat curentele de laicizare și de-feudalizare ale statului maghiar. Cercul organizase proteste pentru pace în timpul Primului Război Mondial, iar o parte din membrii săi jucaseră un rol important în proclamarea Republicii Sfaturilor (1919). Gruparea a promovat cunoașterea sociologică, a organizat câteva cercetări sociale de referință – cum ar fi cea efectuată în rândul studenților din Budapesta (Bosnyák, 1912) – iar primul președinte al Cercului a fost sociologul Karl Polányi. *Societatea de Științe Sociale*, revista de științe sociale *Huszadik Század (Secolul XX)*, fondată de liberalul Oszkár Jászi și *Cercul Galilei* erau considerate întemeietoarele gândirii sociologice progresiste maghiare și au fost „revalorificate critic” în perioada comunistă (Litván, 1978). Articolul din *Valóság* prezintă Cercul Galilei ca un fel de predecesor al organizației *Tudományos Ismeretterjesztő Társaság (Societatea pentru Popularizarea Științei)*,

---

2 În 1958 s-a înființat Asociația Sovietică de Sociologie, care „nu a însemnat crearea sociologiei și legalizarea sociologiei ca disciplină empirică independentă. A creat un climat favorabil (care era mare lucru în U.R.S.S.) și a marcat începutul unui proces organizațional, care, pe măsură ce alte organizații aveau să se alăture, a devenit un proces care se auto-susținea. Orice revenire la o etapă anterioară a devenit astfel foarte grea.” (Beliaev & Burtorin, 1982, p. 422)

care editase revista,<sup>3</sup> dar Cercul era și premergătorul sociografilor și cercetătorilor maghiari ai vieții rurale din interbelic. Mai mult, era probabil singurul for budapestan internaționalist, gruparea atrăgând și studenți români, sârbi și croați (Haász, 1959).

Respectul pentru tradiția sociografică maghiară se manifestă în lansarea unei rubrici speciale de sociografie, denumită *Magyar világ* (*Lumea maghiară*), care se lansează cu publicarea unui studiu sociografic despre o comună din județul Borsod. Trebuie să ne reamintim, că sociografia științifică maghiară este apropiată de sociologia monografică, cum se observă și în acest studiu, care se ocupă cu variate aspecte ale vieții rurale, de la relațiile funciare până la condițiile de igienă (H. Szabó, 1959). Rubrica *Lumea maghiară* a mai publicat sociografiile rurale, dar de la începutul anilor 1960, în paralel cu sporirea și extinderea cercetărilor sociale empirice, rubrica nu se mai limitează la sat și publică diverse studii empirice de sociologie, cu toate că motivul ruralului și al sociografiei sunt prezente în continuare.

Parcurgând numerele din 1958–1964 ale revistei, observăm că într-adevăr s-a realizat o reconectare la tradiția sociologică maghiară, dar și „conectări” la sociologia marxistă și la aspectele „științifice” ale sociologiei occidentale. Primele articole de sociologie din *Valóság* erau axate pe țintele favorite ale criticii sociologiei burgheze: clasa de mijloc, stratificarea și mobilitatea socială și abordările de microsociologie (Garai, 1960; Hegedüs, 1960a, 1960b) sau erorile metodologice, cum ar fi cantitativismul excesiv (Kulcsár, 1959). Aceste studii sunt încă puternic ideologice și conțin caracteristicile stereotipuri despre sociologia occidentală. Într-unul din articole se vorbește chiar de „impotența sociometriei” (Garai, 1960, p. 121). În paralel cu aceste polemici speculative sunt publicate studii empirice valoroase despre consumul cultural al tineretului maghiar (K. K., 1959; Kulcsár, 1960a) și articole privind metodologia „cercetărilor sociale concrete”, cum ar fi cel al lui Kálmán Kulcsár, care militează pentru consolidarea metodologică a sociologiei (Kulcsár, 1960b).

În anul 1960 se formează secția de sociologie la Institutul de Filozofie al Academiei Maghiare de Științe. Secția era restrânsă, având doar doi specialiști, dar gestul simbolic al înființării semnala începutul unei emancipări treptate a sociologiei (Szántó, 1998). În același an, la Institutul de Filozofie se organizează o importantă dezbatere despre „starea și sarcinile cercetărilor sociologice din Ungaria, cele mai importante probleme teoretice și metodologice ale sociologiei și relația dintre sociologie și materialismul istoric” (Sz. M., 1960, p. 615). La dezbateră nu s-a ajuns la un numitor comun în privința statutului sociologiei vizavi de filosofia și restul științelor sociale marxiste, dar toți cei prezenți au considerat importantă continuarea și dezvoltarea cercetărilor sociologice. S-a discutat chiar și relansarea învățământului sociologic, dar, în concluziile sale, moderatorul discuției, filosoful J. Szigeti a pus la îndoială reușitele unui astfel de demers (Sz. M., 1960). Cu toate confuziile și neclaritățile din jurul sociologiei marxiste, care desigur nu se rezolvau prin argumentațiile speculative și întortocheate amintite mai sus, cercetările sociologice din Ungaria iau avânt. În 1963 mica secțiune sociologică de la Academia Maghiară se transformă într-un veritabil grup de cercetare, care din 1965 va deveni o instituție autonomă: Institutul de Cercetări Sociologice, condus de András Hegedüs.

---

3 Revista apare și astăzi, tot sub egida Societății pentru Popularizare Științei.

Intensificarea încercărilor de autonomizare a sociologiei și un „boom empiric” pot fi urmărite și în numerele consecutive ale revistei *Valóság*. Transformările sunt notabile și pe plan teoretic: revista publică un important articol al filosofului și sociologului polonez Adam Schaff (Schaff, 1962), în 1963 apare un lung studiu despre sociologia Germaniei de Vest (Varga, 1963), iar în 1964 deja discută în termeni pozitivi despre contribuțiile lui Moreno (“A „szerep-fogalom” – híd a pszichiátia és a szociológia között (J. L. Moreno) [Noțiunea de rol, punte între psihiatrie și sociologie],” 1964). Se înmulțesc studiile și recenziile despre sociologiile de ramură și științele conexe sociologiei: sociologia muzicii (Molnár, 1961), sociologia urbană (Szelényi & Vidor, 1964), sociologia medicală (Buda, 1964a), sociologia valorilor (Varga, 1964), psihologia socială (“A szociálpszichológia tárgyáról (A. V. Baranov) [Despre obiectul psihologiei sociale],” 1962; “A szociálpszichológia tárgyáról (Kuzmin E.) [Despre obiectul psihologiei sociale],” 1963; “Az analitikus társadalomléktan eredményei Németországban (P. Brückner) [Rezultatele psihologiei sociale analitice în Germania],” 1964; “S. Baley,” 1962; B. B., 1963, 1963; Buda, 1964b), demografia (Andorka, 1964a) etc. Pe lângă prezența obligatorie a rezultatelor sociologiei sovietice (“A szovjet szociológiai kutatás (Zvorikin, A.) [Cercetarea sociologică sovietică],” 1963; Kolbanovszkij & Szleszárjov, 1961; TZ. D., 1961), recenziile se ocupă din ce în ce mai mult cu apariții editoriale americane, cum ar fi operele lui Mills (A. R., 1962a; V. I., 1962), Roucek (A. R., 1962b) sau Lipset și Smelser (Buda, 1964c). În al doilea număr din 1962 al revistei este prezentată succint opera antropologului cultural Claude Levi-Strauss (“Az antropológia fejlődésének útjai (C. Levi-Strauss) [Drumul dezvoltării antropologiei],” 1962). *Valóság* nu neglijează nici sociologia din blocul estic, dar sub acest aspect se simte o evidentă favorizare a sociologiei poloneze (“A lengyel értelmiség véleménye a szociológia fontosságáról [Opinia intelectualilor polonezi despre importanța sociologiei],” 1963; “A varsói egyetemi hallgatók társadalmi magatartás-típusai (St. Nowak) [Comportamentul social al studenților din Varșovia],” 1963; “Lengyel szociológiai vizsgálat a család helyzetéről [Cercetarea sociologică poloneză despre situația familiei],” 1960; Andorka, 1964b).

„Boomul empiric” se manifestă și în sporirea și diversificarea studiilor sociologice tematice: sociologia timpului liber (Szelényi, 1962), căsătorie și divorț (Csiki, 1962), sociologia muzicii (Losonczy, 1963), fenomenul navetei (Nemes & Szelényi, 1963), consum cultural în mediul rural (Lencsés, 1963), calitatea vieții (Lencsés, 1963) – ca să numim câteva dintre domeniile cercetate. Sociologii îndrăzneau să studieze chiar și subiecte riscante, cum ar fi problema romilor (Pongrácz & Rohánszky, 1963; Túróczi, 1962). La mijlocul deceniului șase apar studiile de stratificare (Hegedüs, 1964), care semnaleză o consolidare a sociologiei și o relativă flexibilizare ideologică, o îndepărtare de la dominanța paradigmei marxiste către modelele multidimensionale (Beckehazi & Kuczsi, 1994).

## 6. Concluzii

Parcurgând câteva momente cheie ale reabilitării sociologiei maghiare până la data înființării Centrului de Cercetări Sociologice al Academiei Maghiare (1965), putem identifica câteva similarități cu evoluțiile din România, relansarea sociologiei din

țările comuniste continuând să respecte și modelul sovietic, în care instituționalizarea a fost recomandată de partid, dar lansată în primul rând de Academia de Științe (Beliaev & Burtorin, 1982). În România, ca și în Ungaria, primele motoare ale relansării erau instituții ne-sociologice (Institutul de Antropologie, Institutul de Studii Economice din România, Oficiul Central de Statistică din Ungaria etc.) și procesul de reabilitare era unul oarecum deghizat.

Totuși, există diferențe semnificative în ceea ce privește răspunsul politic și promovarea cercetărilor sociologice la nivelul conducerii centrale. În București se juca un joc dublu: partidul dorea inhibarea adevăratelor cercetări sociologice empirice, în timp ce străduia să repună România pe harta sociologică mondială prin înființarea Comitetului Național de Sociologie și prezența la evenimentele științifice internaționale. În Ungaria procesul a fost mai puțin anevoios, cu toate că organul ideologic oficial al partidului, *Társadalmi Szemle*, a acceptat sociologia doar în 1963 (Szántó, 1998). Situația se schimbă prin mijlocul anilor șaiszeci, când în România sociologia „reintră în drepturi”, revenind în discursul științific, respectiv în cel intelectual și public. În 1965 se înființează câte un Centru de Cercetări Sociologie la academiile de științe ale României și Ungariei, care indică începutul unei noi etape în reinstituționalizarea sociologiei: perioada de „înflorire și strălucire”.

## Bibliografie

- A lengyel értelmiség véleménye a szociológia fontosságáról [Opinia intelectualelor poloneze despre importanța sociologiei]. (1963). *Valóság*, (3), 117–118.
- Almășan, C. (1958). Revizionismul contemporan - primejdie principală în mișcarea muncitorească. *Lupta de Clasă*, XXXVIII(2), 68–77.
- Aluaș, I. (1954). 60 de ani de la apariția lucrării lui Lenin "Ce sînt «prieteni poporului» și cum luptă ei împotriva social-democrațiilor?". *Lupta de Clasă*, XXXIV(7), 28–47.
- Andorka, R. (1964a). Szabady Egon: Bevezetés a demográfába [Introducere în demografie]. *Valóság*, (6), 89–91.
- Andorka, R. (1964b). Z. Bauman: A szociológia vázlata – problémák és fogalmak [Schiața sociologiei, probleme și noțiuni]. *Valóság*, (3), 91–93.
- A. R. (1962a). C. Wright-Mills: Az emberről alkotott kép, a klasszikus hagyomány a szociológiai gondolkodásban [Mills: Imaginea despre om, tradiția clasică în gândirea sociologică]. *Valóság*, (5), 102–103.
- A. R. (1962b). Joseph S. Roucek: A jelenkori szociológia [Sociologia contemporană]. *Valóság*, (5), 103.
- Arab-Ogli, E. A. (1958). Szociológia és kibernetika [Sociologie și cibernetică]. *Valóság*, (1), 37–44.
- A "szerep-fogalom" – híd a pszichiátia és a szociológia között (J. L. Moreno) [Noțiunea de rol, punte între psihiatrie și sociologie]. (1964). *Valóság*, (2), 101–102.
- A szociálpszichológia tárgyáról (A. V. Baranov) [Despre obiectul psihologiei sociale]. (1962). *Valóság*, (3), 122–124.
- A szociálpszichológia tárgyáról (Kuzmin E.) [Despre obiectul psihologiei sociale]. (1963). *Valóság*, (3), 124–125.

- A szovjet szociológiai kutatás (Zvorikin, A.) [Cercetarea sociologică sovietică]. (1963). *Valóság*, (4), 127–128.
- Avarsói egyetemi hallgatók társadalmi magatartás-típusai (St. Nowak) [Comportamentul social al studenților din Varșovia]. (1963). *Valóság*, (4), 129–130.
- Az analitikus társadalomlélektan eredményei Németországban (P. Brückner) [Rezultatele psihologiei sociale analitice în Germania]. (1964). *Valóság*, (7), 103–104.
- Az antropológia fejlődésének útjai (C. Levi-Strauss) [Drumul dezvoltării antropologiei]. (1962). *Valóság*, (2), 119–121.
- Batygin, G. S., & Deviatko, I. F. (1994). The Metamorphoses of Russian Sociology. In M. F. Keen & J. Mucha (Eds.), *Eastern Europe in Transformation. The Impact on Sociology* (pp. 11–23). Westport: Greenwood Press.
- B. B. (1963). J. A. C. Brown: Az ipar szociálpszichológiája [Psihologia socială a industriei]. *Valóság*, (5), 110–112.
- Becskehazi, A., & Kuczi, T. (1994). The Sociology of Reformist Socialism: The Hungarian Model. In M. F. Keen & J. Mucha (Eds.), *Eastern Europe in Transformation. The Impact on Sociology* (pp. 39–52). Westport: Greenwood Press.
- Beliaev, E., & Burtorin, P. (1982). The Institutionalization of Soviet Sociology: Its Social and Political Context. *Social Forces*, 61(2), 418–435. <https://doi.org/10.2307/2578234>
- Bochiș, I., Părăluță, M., & Spiridon, V. (1959). Pentru orientarea științifică în cercetarea monografică. *Lupta de Clasă*, XXXIX(11), 70–80.
- Bosnyák, B. (1912). *A budapesti diáknyomor [Sărăcia studenților din Budapesta]*. Galilei Kör.
- Bosomitu, Ș. (2012). In the Age of “Misery”: The Romanian Sociology During the Communist Regime (1948-1977). *New Europe College - Ștefan Odobleja Program Yearbook 2011-2012*, 43–82. [http://www.nec.ro/pdfs/publications/odobleja/2011-2012/Anuar\\_Odobleja\\_2011-2012.pdf](http://www.nec.ro/pdfs/publications/odobleja/2011-2012/Anuar_Odobleja_2011-2012.pdf)
- Bosomitu, Ș. (2015). *Miron Constantinescu. O biografie*. București: Humanitas.
- Bottoni, S. (2010). *Transilvania roșie: Comunismul român și problema națională 1944-1965*. Cluj-Napoca: ISPMN-Kriterion.
- Brzezinski, Z. (1957). Communist Ideology and Power: From Unity to Diversity. *The Journal of Politics*, 19(4), 549–590. <https://doi.org/10.2307/2126952>
- Buda, B. (1964a). Az orvostudomány és az egészségügy szociológiája [Știința medicală și sociologia medicinei]. *Valóság*, (10), 52–64.
- Buda, B. (1964b). Jean Stoetzel: Szociálpszichológia [Psihologie socială]. *Valóság*, (8), 103–105.
- Buda, B. (1964c). S. M. Lipset – N. J. Smelser: A mai szociológia [Sociologia contemporană]. *Valóság*, (6), 91–92.
- Cernea, M. (1962). A parasztság új gazdasági gondolkodásának fejlődése [Evoluția noii gândiri economice a țăranimii]. *Korunk*, 21(12), 1428–1436.
- Cernea, M. (1964). A munkásosztály gazdasági gondolkodása és a szocialista tudat [Gândirea economică a clasei muncitoare și conștiința socialistă]. *Korunk*, 23(4), 448–455.
- Cernea, S. (1959). Sociologia burgheză contemporană și problema claselor sociale. *Lupta de Clasă*, XXXIX(6), 55–69.
- Cresin, R., & Apolzan, L. (1958). Cercetarea selectivă a bugetelor de familie. *Revista de Statistică*, (2).

- Csiki, O. (1962). A válások társadalmi okairól [Despre cauzele sociale ale divorțurilor]. *Valóság*, (5), 78–89.
- Dobre, G. (1958). Zece ani de cercetare economică în R.P.R. *Probleme Economice*, (1), 117–124.
- Fedoseev, P. (1955). Importanța teoriei marxist-leniniste a cunoașterii pentru științele sociale. *Lupta de Clasă*, XXXV(6), 25–46.
- Fogarasi, B. (1954). A tudományok osztályozásának elméleti és gyakorlati kérdései [Problemele teoretice și practice ale clasificării științelor]. *Akadémiai Értesítő*, LXI(504), 80–97.
- Fogarasi, B. (1955). A Politikai Tudományok Nemzetközi Szövetségének stockholmi kongresszusa [Congresul din Stockholm al Societății Internaționale a Științelor Politice]. *Akadémiai Értesítő*, LXII(514), 365–366.
- Garai, L. (1960). J. Moreno: Szociometria [Sociometrie]. *Valóság*, (2), 119–122.
- Gáll, E. (1957). Társadalmi valóság és társadalomkutatás [Realitate socială și cercetare socială]. *Korunk*, 1 (16)(1), 7–17.
- Gáll, E. (1958). *A romániai polgári szociológia [Sociologia burgheză din România]*. București: Editura de Stat pentru Literatura Politică.
- Gáll, E. (1995). *Számvetés: Huszonhét év a Korunk szerkesztőségében [Dare de seamă: Douăzeci și șapte de ani în redacția Korunk]*. Cluj: Komp-Press.
- Granville, J. (2008). Dej-a-Vu: Early Roots of Romania's Independence. *East European Quarterly*, 42(4), 365–404.
- Gulian, C. I., Simion, G., Gogoneate, N., Joja, C., Pantazi, R., & Posescu, A. (Eds.). (1964). *Istoria gândirii sociale și filozofice din România*. București: Editura Academiei RPR, Institutul de Filozofie.
- Haász, Á. (1959). A századeleji magyar társadalom és a Galilei Kör [Societatea maghiară la început de secol și Cercul Galilei]. *Valóság*, (1), 17–26.
- Hegedüs, A. (1960a). Az imperializmus társadalmi válsága és a modern polgári szociológia [Criza socială a imperialismului și sociologia burgheză modernă]. *Valóság*, (6), 14–22.
- Hegedüs, A. (1960b). Mikroszociológia és társadalmi valóság [Microsociologie și realitate socială]. *Valóság*, (4), 72–78.
- Hegedüs, A. (1964). A szocialista társadalom strukturális modellje és a társadalmi rétegződés [Modelul structural al societății socialiste și stratificarea socială]. *Valóság*, (5), 1–15.
- Hegedüs, A. (1958). Reprezentatív adatgyűjtés a mérnökök és technikusok életkörülményeiről [Culegere reprezentativă de date despre condițiile de trai ale inginerilor și tehnicienilor]. *Statisztikai Szemle*, (5), 458–471.
- H. Szabó, B. (1959). Szentistván. Egy Borsod megyei termelősövetkezeti község szociográfiája, 1959 [Szentistván. Sociografia unei comune cooperatiste din județul Borsod]. *Valóság*, (6), 96–104.
- Huszár, T. (2015). *A magyar szociológia története [Istoria sociologiei maghiare]*. Budapest: Osiris-ELTE.
- În ce constă prejudiciul cultului personalității. (1956). *Lupta de Clasă*, XXXVI(5), 40–53.
- Kádas, K., & Ollé, L. (1956). Reprezentatív megfigyelés a gazdasági statisztikában [Observație reprezentativă în statistica economică]. *Statisztikai Szemle*, (11-12), 1010–1016.



- Keen, M. F., & Mucha, J. (1994a). Eastern Europe and Its Sociology. In M. F. Keen & J. Mucha (Eds.), *Eastern Europe in Transformation. The Impact on Sociology* (pp. 1–10). Westport: Greenwood Press.
- Keen, M. F., & Mucha, J. (1994b). *Eastern Europe in Transformation: The Impact on Sociology*. Greenwood Publishing Group.
- Kepes, G. (1962). Munkásosztályunk tudatfejlődésének alakulásáról [Despre transformarea conștiinței clasei noastre muncitoare]. *Korunk*, 21(12), 1436–1441.
- Kiss, G. (1967). History of the Development of Sociology in Hungary from 1945. *The American Sociologist*, 2(3), 141–144.
- K. K. (1959). A fiatalság és a mozi [Tinerii și cinematograful]. *Valóság*, (5), 72–77.
- Kolbanovszkij, V. V., & Szleszárjov, G. A. (1961). A Szovjet Szociológiai Társaság közgyűlése [Ședința Asociației Sovietice de Sociologie]. *Valóság*, (4), 116–119.
- Kulcsár, K. (1959). A válságtudat újabb vonása a polgári szociológiában [Noile trăsături ale conștiinței de criză în sociologia burgheză]. *Valóság*, (5), 33–38.
- Kulcsár, K. (1960a). A könyv, a színház és a zene a budapesti ifjúság életében [Cartea, teatrul și muzica în viața tineretului din Budapesta]. *Valóság*, (2), 44–50.
- Kulcsár, K. (1960b). Egy szociológiai vizsgálat módszertani tapasztalatai [Experiențele metodologice ale unei investigații sociologice]. *Valóság*, (5), 61–67.
- Lane, D. (1970). Ideology and Sociology in the U. S. S. R. *The British Journal of Sociology*, 21(1), 43–51. <https://doi.org/10.2307/588270>
- Lencsés, F. (1963). Társadalmi átrétegződés Fejér megyében [Restructurare socială în județul Fejér]. *Valóság*, (5), 58–62.
- Lengyel szociológiai vizsgálat a család helyzetéről [Cercetare sociologică poloneză despre situația familiei]. (1960). *Valóság*, (6), 123–124.
- Litván, G. (1978). "Magyar gondolat – szabad gondolat". *Nacionalizmus és progresszió a század eleji Magyarországon* ["Idee maghiară – idee liberă". *Naționalism și progres în Ungaria la începutul secolului*]. Budapest: Magvető.
- Losonczi, Á. (1963). Zene és közönség. Egy gyári felmérés tapasztalatai [Muzica și publicul ei. Experiența unui studiu industrial]. *Valóság*, (1), 57–68.
- Milcu, Ș. M., & Dumitrescu, H. (1958). *Cercetări antropologice în Țara Hațegului*.
- Molnár, A. (1961). A zene szociológiájához [Despre sociologia muzicii]. *Valóság*, (6), 65–70.
- Murgescu, C. (1958a). Cercetări sociologice în domeniul cooperăției. *Probleme Economice*, (2), 106–107.
- Murgescu, C. (1958b). Un manual occidental privind cercetările directe pe teren. *Probleme Economice*, (2), 107–108.
- Nemes, F., & Szelényi, I. (1963). Az ingázásról [Despre navetă]. *Valóság*, (1), 69–74.
- Olajos, Á. (1958). Néhány adat a minisztériumok és a tanácsok dolgozóiról [Câteva date despre lucrătorii de la ministere și sfaturi]. *Statisztikai Szemle*, (7), 649–655.
- Patel, S. (2009). *The ISA Handbook of Diverse Sociological Traditions*. SAGE.
- Párniczky, G., & Csepinszky, A. (1956). *Reprezentatív megfigyelés a gazdasági statisztikában* [Observație reprezentativă în statistica economică]. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Perť, S. (1958). Aria de relații a târgului săptămînal din Budești. *Probleme Economice*, (3), 126–131.

- Pongrácz, A., & Rohánszky, M. (1963). Néhány gondolat a cigánykérdésről [Câteva idei despre problema romilor]. *Valóság*, (3), 91–97.
- Posescu, A. (1964). Filozofia și sociologia burgheză. In C. I. Gulian (Ed.), *Istoria gândirii sociale și filozofice în România* (pp. 415–436). București: Editura Academiei.
- Retegan, G. (1958). O fază nouă în cercetarea directă a realității economico-sociale din România. *Probleme Economice*, (2), 31–44.
- Revista revistelor. (1958). *Probleme Economice*, (4), 160–161.
- Rostás, Z. (2012). O istorie nefardată a reabilitării sociologiei românești. *Transilvania*, (11-12), 88–100.
- S. Baley: Bevezetés a társadalmi pszichológiába [Introducere în psihologie socială]. (1962). *Valóság*, (3), 112.
- Schaff, A. (1962). A marxista szociológusok feladatai [Sarcinile sociologilor marxiști]. *Valóság*, (1), 1–10.
- Semenov, V. (1958). Teoriile antiștiințifice despre clase și lupta de clasă în sociologia burgheză contemporană. *Lupta de Clasă*, XXXVIII(3), 40–50.
- Szántó, M. (1998). *A magyar szociológia újjászervezése a hatvanas években [Reorganizarea sociologiei maghiare în anii șaizeci]*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szelényi, I. (1962). A szabad idő és a nők helyzete [Timpul liber și situația femeilor]. *Valóság*, (4), 70–75.
- Szelényi, I., & Vidor, F. (1964). A városszociológia és a városépítészet [Sociologie urbană și arhitectura orașelor]. *Valóság*, (9), 15–21.
- Sz. M. (1960). A hazánkban folyó szociológiai kutatások helyzete és időszerű problémái [Starea și problemele cercetărilor sociologice în desfășurare la noi]. *Magyar Filozófiai Szemle*, 4(4), 615–630.
- Teodorescu, A. (1958). Din activitatea Consiliului Științific al Institutului de Cercetări Economice al Academiei R.P.R. *Probleme Economice*, (2), 136–137.
- Todosia, M. (1958). Din activitatea sectorului de cercetări economice al Filialei Academiei R.P.R. Din Iași. *Probleme Economice*, (2), 135–136.
- Trebici, V. (1958). Consfătuire internațională de sociologie. *Probleme Economice*, (2), 126.
- Túróczi, K. (1962). A cigánység társadalmi beilleszkedéséről [Despre integrarea socială a romilor]. *Valóság*, (6), 72–81.
- TZ. D. (1961). N. Bahitov: Néhány “új” szociológiai utópiáról [Despre câteva utopii sociologice “noi”]. *Valóság*, (6), 115–116.
- Urbanek, E. (1970). Sociology in Czechoslovakia. *Social Research*, 37(1), 129–146.
- Varga, K. (1963). A nyugatnémet szociológia vázlatos áttekintése [Schita sociologiei din Germania de Vest]. *Valóság*, (2), 36–47.
- Varga, K. (1964). Értékvizsgálatok a szociológiában [Studierea valorilor sociale în sociologie]. *Valóság*, (4), 80–83.
- V. I. (1962). C. Wright Mills: Az uralkodó elit [Elita puterii]. *Valóság*, (6), 106–107.
- Voiculescu, C. (2001). Reconvertirea mea în sociolog a fost o căutare de sine. Interviu cu prof. univ. dr. Ioan Drăgan. In *Profiluri sociologice. Ioan Drăgan. Sociologie, comunicare, societate* (pp. 5–69). Pitești: Editura Universității din Pitești.
- Vrancea, I. (1959). Cu privire la unele studii despre folclorul literar. *Lupta de Clasă*, XXXIX(2), 98–111.

- Wilder, E. (1963). Social Research in Soviet Bloc Countries: The Three Phases in Polish Contemporary Sociology the State of Sociological Research in Some Bloc Countries. *The American Behavioral Scientist (Pre-1986)*, 6(5), 3.
- Zaman, G., Vasile, V., & Georgescu, G. (Eds.). (2013). *Institutul de Economie Națională. 60 de ani de cercetare științifică, 1953-2013*. [http://www.ien.ro/pdf/IEN%20-%2060%20de%20ani\\_tipo.pdf](http://www.ien.ro/pdf/IEN%20-%2060%20de%20ani_tipo.pdf)
- Zamfir, C., Filipescu, I., Zamfir, E., Ilie, S., Stănescu, S. M., & Iordache, M. (2015). *Sociologia Românească: 1900–2010* (C. Zamfir & I. Filipescu, Eds.). Cluj: EIKON.
- Zijderveld, A. C. (1967). Review. *Social Research*, 34(4), 753–755.

## Temetkezési szokások és azok változása a bihardiószezi református közösségben<sup>1</sup>

**Abstract.** *The funeral practice includes comprehensive instructions on how to bury the dead, the duration of the burial ceremony, the preparation of the body and the quality of the items to be placed next to the dead. It determines who should attend to the funeral and the tasks for each relative. It defines the place of deceased's burial, and the ritual of honoring the dead. It also determines how the bereaved ones conduct themselves, and the time they can return to community life (Kunt, 2005). The study describes the funeral practice known and practiced by the Reformed community of Bihardiószeg in the region of Érmellék. After the presentation of the settlement, the techniques of data collection will be described, followed by the habits and beliefs relating to death, from the time of death through the funeral practice to the mourning period. The study also covers the evolution over time in burial practice from the beginning of the last century to the present day, giving us an insight of the reformed community from Bihardiószeg.*

**Keywords:** funeral; Bihardiószeg; Reformed

**Absztrakt.** *A temetkezés szokássora átfogó utasításokat foglal magába arról, hogy a halottat hogyan kell eltemetni, megszabja a temetés időtartamát, a holttest előkészítési módját, az elhunyt testi maradványainak eltávolítását, a mellé helyezendő tárgyak minőségét. Rendelkezik arról, hogy kiknek kell részt venni a temetésen, a hozzátartozókra milyen feladatok hárulnak. Meghatározza az elhunyt temetésének helyét, valamint az elhunyt tiszteletét. Megszabja azt is, hogy hogyan kell a gyászolóknak viselkedni, illetve hogyan és mikor térhetnek vissza a közösségi életbe (Kunt, 1987).*

*A tanulmány egy érmelléki falu, Bihardiószeg református közösségének temetési szokáskörét ismerteti, melyeket a közösség ismer és gyakorol. A település bemutatása után az adatgyűjtési technikák ismertetésére kerül sor, ezt követően a halállal kapcsolatos szokások, hiedelmek kapnak helyet a halál beálltától a temetési szokásokon keresztül a gyászolási időszakig. A tanulmány kitér a temetkezési szokáskör időbeni változásaira is a múlt század elejétől egészen napjainkig, amely által képet kapunk a bihardiószezi református közösség múltjáról és jelenéről egyaránt.*

**Kulcsszavak:** temetkezés; Bihardiószeg; református

---

<sup>1</sup> Jelen tanulmány a szerző PhD-disszertációjának egyik fejezete.

## 1. Bevezető

A temetés közösségi jellegű alkalom volt Erdélyben (Pozsony, 2006). Egy haláleset mindig aktivizálja a közösséget, bizonyítják a közösség felé, hogy a bajban összetartanak mint család, amit a tágabb közösség elvárásaként támaszt a gyászolók felé, és a család kifejezi vele az elhunyt iránti tiszteletet. A temetéssel kapcsolatos szokások a halált – ahogyan Durkheim is megfogalmazza – társadalmi tényné formálják (Durkheim, 2003 [1912]). Az élők köréből eltávoznak és a halotti közösség körébe kerülnek, és ezt az átkerülést az élők közössége segíti elő. Tagjai maradnak azonban az élők csoportjának is azáltal, hogy emlékeikben megőrzik őket.

A temetési szokások az élők érdekeit szolgálják. Ezeket a szokásokat a közösség minden tagja ismeri, minden tagja számára kötelező érvényűek, és segítik a hozzátartozókat a halál körüli feladatok elvégzésében, a halál feldolgozásában, illetve az elhunyt emlékének megőrzésében (Kunt, 1987).

## 2. A településről

A kutatott település Bihardiószeg, a romániai, Bihar megyei nagyközség, mely az Érmellék déli részén található. A község 6816 lakost számlált a 2011-es népszámlálás alkalmával, és a vallási sokszínűség jellemzi, mivel az összlakosságból 3596 lakos református, 1385 ortodox, 750 római katolikus, 341 pünkösdista, 303 adventista, 110 baptista és 62 görög katolikus vallású.

A felekezeti hovatartozás Bihardiószegen nemzetiségekhez köthető, mely szerint a magyarok a református, a római katolikus és a baptista egyházhoz tartoznak, a románok ortodoxok és pünkösdisták, míg a cigányok egy része a Heted napot ünneplő adventista gyülekezet, valamint a református egyház tagjai, többségük azonban felekezeten kívüli. A kutatás kizárólag a bihardiószegi magyar anyanyelvű, református vallású közösségre terjedt ki.

## 3. Adatgyűjtési technikák

Kvalitatív kutatási módszereket alkalmaztam a vizsgálat során: interjúkat készítettem, és résztvevő megfigyelést<sup>2</sup> végeztem. A rendszer egészének megértése érdekében végeztem a résztvevő megfigyelést, míg az interjúk során nyert információk megerősítették vagy elvetették a megfigyelteteket. A következtetések az adatközlőimmal történő beszélgetésekre alapoznak.

---

2 A résztvevő megfigyelés tartós részvétel a megfigyelt közösség mindennapi életében. A kutató a jelenségeket önmaga figyeli meg, saját élményként éli és tapasztalja meg. Az adott kutatási terepen a csoporttag szerepét betöltve, a csoport viszonyait egy belső résztvevő szemszögén keresztül próbálja érzékelni, ami által saját maga is megéli a csoport tagjainak viszonyulásait, felfogását, melyek a mindennapi életben vezérlik (Babbie, 2001; Magyari, 2005).

Főként félig strukturált mélyinterjúkat készítettünk, az adatközlők kiválasztására szakértői mintavételt<sup>3</sup> és a hólabda módszert<sup>4</sup> alkalmaztam, mivel a kutatásomat ezek a mintavételi eljárások segítették elő. Az esetek kiválasztásánál segítségemre volt az is, hogy a kutatott, bihariószegi közösségben nevelkedtem, magam is „bennszülött”<sup>5</sup> voltam, a kutatott református közösség tagja, így adatközlőimről előzetes tudással rendelkeztem. A kiválasztásnál a szaturáció elvét alkalmazva addig választottam ki az eseteket, ameddig a kutatás szempontjából redundancia lépett fel.

## 4. A temető

A vallásos környezet egyik kiemelkedő helyszíne a temető, mely a halottak nyughelyéül szolgál. Ezt a helyet a legtöbbször egy vízmentes magaslaton találjuk.<sup>6</sup> Bihardiószeghez, nagy területe és vallási sokszínűsége révén, több temető is tartozik, amelyek között vannak mai napig használt, illetve használaton kívül levő temetők. Azért fontos megemlíteni a vallási sokszínűséget, mert a községben felekezeti temetőket találunk. A három református temető a falu különböző részein fekszik. A legrégebbi ezek közül az Ócska temető – melyet Ótemetőnek is neveznek –, a legnagyobb kiterjedésű a Hegyaljai temető, és találunk egy használaton kívüli sírkertet, az Új temetőt. Ezeken kívül a faluban találunk még egy római katolikus, egy falusi és egy telepi ortodox, illetve egy használaton kívül levő zsidó temetőt, melyet utoljára a II. világháború idején vettek igénybe (Heit, 2003).

Annak ellenére, hogy felekezeti sírkertek találhatók a faluban, református helyen mégis megtaláljuk a más vallású halottak fejfáit is. Ezek egy részét a vegyes házasságból származó temetkezés adja. Ekkor az elsőként elhunyt családtag felekezeti hovatartozása a mérvadó, mivel ez határozza meg, hogy a család következő halottját (főképp házastársát) hova temetik. Megtaláljuk még itt a roma etnikumhoz tartozó, magát reformátusnak tartó halottak sírhelyeit is.

A temető kiválasztását régen leginkább a lakóhely határozta meg, vagyis, hogy az otthonhoz melyik esik közelebb. Mivel a két sírkert szinte a falu két ellentétes végében található, ezért temetkezés szempontjából két részre oszlott a falu, és körülbelül a mostani központ volt a választóvonal. Ezt a kérdést ma már inkább az ősök temetkezési helye határozza meg, vagyis abba a temetőbe temetkeznek, ahol a családtagok nyugszanak, függetlenül attól, hogy melyik temető esik közelebb a lakhelyhez. Mivel a temetkezés nemzetségenként, családonként történt, a rokonok egymás mellett fekszenek. Ezért van az, hogy egy család sírjait egy helyen kell keresni.

*Van olyan most is, hogy arról fentről is csak ide hozzák az Ócska temetőbe, mert itt valamikor erre laktak, itt vannak az ősei. (Sz. G.)*

3 Szakértői mintavétel: a kutató a saját megítélése és a vizsgálat célja alapján választja ki az interjúalanyokat (Babbie, 2001; Magyari, 2005).

4 A hólabda-mintavétel olyan módszer, amellyel egyre növekvő megfigyelési mintára tehetünk szert azáltal, hogy az interjúalanyoktól további, az adott témában kompetens személyek elérhetőségét kérjük (Babbie, 2001; Magyari, 2005).

5 A bennszülött kutatói pozíció előnyeinek leírásával Fél Edit munkájában találkozunk (Fél, 1991).

6 Kunt Ernő meglátása szerint ez a Kárpát-medence magyarok által lakott részein általánosnak mondható (Kunt, 1987).

Az öngyilkosokat nem különböztették meg azért, hogy máshová temették volna őket, sem ma, sem régen nem volt külön temetkezési helyük.

## 5. Temetkezés

A halál átmeneti rítus, ha nem elmúlásként, hanem egy másik állapotba való átmenetként tekintünk rá (Kunt, 1987). Kunt Ernőt idézve: „a temetkezési szokások átmeneti rítusában maga a halott az, aki az utolsó – társadalmilag számon tartott biológiai – változáson ment keresztül: a halálon.” (1987: 87). Maga a temetés egy közösségi alkalom, mely Bartha Elek megfogalmazásában „a közösség legjelentősebb, ökumenikus vallásgyakorlási alkalmává válhat” (Bartha 2006: 60) azért, hogy részt vesznek rajta a nem rendszeres templomlátogatók is.

A temetkezést mint az emberi élet fordulópontjaihoz kötődő vallásos szokást Arnold van Gennep rítuselmélete mentén mutatom be. Az elmélet szerint az életfordulós események sorrendjében mindig van egy kezdeti szakasz, amely egy kilépés az előző állapotból, csoportból vagy státusból (elválasztó rítus); ezt követi egy rituálékkal teli, köztes időszak, melynek jellemzője a kivárás (eltávolító rítus), és végül a harmadik fázisban történik meg a befogadás az új állapotba, csoportba vagy státusba (befogadó rítus) (van Gennep, 2007). A szakaszokat Balázs Lajos határfelosztásának használatával mutatom be (Balázs, 2015). Az elemzésben mindössze azok az események kapnak helyet, amelyek szükséges felvezetői a vallásos tartalmú rítusoknak, így a tanulmány nem tér ki az elválasztó rítus bemutatására.

A halálzás körüli rítusok első szakasza, az elválasztó rítus nehezen határolható körül, mivel senki nem tudja előre, hogy mikor fog bekövetkezni. Balázs Lajos az elválasztó rítus kezdetét a halál előjeleinek feltűnésétől a halál beállta utáni óráig tekinti. A tanulmány a halál előjeleire nem tér ki, mivel vallásos vonatkozásokat nem tartalmaz. A halál beálltával<sup>7</sup> kezdődő eltávolító rítussal kezdődik a helyi szokás bemutatása, melyet a koporsó sírba való leeresztésével, a záró egyházi szertartással, a lelkipásztor és a gyászolók távozásával tekinti Balázs lezártnak.<sup>8</sup> Ezt követi a beavató, beépítő rítus,<sup>9</sup> ami a halotti torral veszi kezdetét, és amelyet a gyász időszaka követ. Mindhárom rítusnak egyformán fontos társadalmi szerepe van (Balázs, 2015).

## 6. A halál beállta után

Amikor meghal valaki a községben, akkor a legközelebbi hozzátartozóknak kötelességük értesíteni a családot, rokonságot a halálesetről.

---

7 A halál beálltát Balázs mind az elválasztó, mind az eltávolító rítus körébe sorolja. Elválasztó rítusként tartja számon azért, mert úgy vélik, hogy a halál utáni egy órában a test még érez és hall, és a halál élettani bekövetkezésétől számítja eltávolító rítusnak (Balázs, 2015).

8 Kunt máshol húzza meg e határt: „A halottat a felöltöztetéssel, a felravatolozással elválasztják élő környezetétől, halálának tényét eltemetésével, emlékének ápolásával beépítik a közösségi tudatba.” (Kunt, 1987, old: 73, idézi Balázs, 2015, old: 142).

9 Balázs Lajos inkább tartja a beépítő rítus megnevezést a halálzás szokáskörében, mint a beavató rítus megnevezést (Balázs, 2015).

*Mikor S. L.-nak meghalt az apja, akkor L. eljött, és elmondta, hogy az apja meg van halva. P. R. néniék felrötták neki, hogy nem tudott már errébb jönni, hogy megmondja, hogy meghalt az apja, tudniillik nekik is rokonság volt. Ezt számon tartották, hogy elmenjenek. (N. K.)*

A haláleset után a halottas háznál kiteszik a fekete zászlót, ami a temetkezési vállalkozó tulajdona, és amit a legtöbbször a koporsóval együtt visznek a halottas házhoz.

Míg az Érmelléken jellemző a halott feletti virrasztás, Bihardiószegen ez nem volt szokás a reformátusok körében.<sup>10</sup> A temetés előtti délután a legközelebbi rokonok el látogattak a halottas házhoz, de ez a látogatás nem tartalmazta a virrasztást. Ekkor vitték a koszorúikat is.

*Nem vitt mindenki koszorút, még virágot se vittek, hanem ezek a viasszal átitatott falevél-, művirágkoszorúk voltak. Esetleg elviszik a koszorút, amit régebben csak a legközelebbi rokonok vittek, és ennyi. (N. K.)*

Minden temetésnek volt egy funerátora, akinek a feladatai közé tartozott a pap házhoz szállítása, a nekrológról való rendelkezés, melyet az egyik családtag készített el. Funerátor az lehetett, akit erre a funkcióra felkértek. Ő a legtöbbször egy olyan talpraesett férfi volt, aki a család barátjaként közel állt a családtagokhoz, és sokat tudott a családról.

*Sokszor volt olyan jó nekrológ, hogy nem is kellett semmit a pap hozzáadjon, hanem azt nyugodtan felhasználhatta. (G. Gy.)*

A legközelebbi hozzátartozók beszerzik a halotti bizonyítványt, illetve megrendelik a koporsót, vagy már az előre elkészített koporsók közül vásárolnak egyet. A halottat az egyháznál is bejelentik, kifizetik a stólat<sup>11</sup>, ami után megkezdik a harangozást. Érzékletesen önti szavakba Ujváry Zoltán a harangozás jelentését, jelentőségét: „a harang, a harangszó a halál bekövetkezésétől az elhunyt sirba tételéig mintegy jelző irányítója az eseményeknek, a temetés mozzanatainak. Kevés túlzással a harangot, a harangszót tarthatjuk a temetési szertartás nélkülözhetetlen élettelen-élő résztvevőjeként.” (Ujváry, 1975, old.: 135)

A harangozás minden felekezet saját templomában történik, ritka kivételektől eltekintve, amikor a katolikusok is a református templomban harangoztatnak az erősebb hangja miatt. A templomban a harangozást a család rendeli meg. A temetés előtti napon harangoznak, ezt nevezik hírharagnak, ami egy csendítésből áll. Ez a harangszó jelzi a halott nemét is: férfiaknak három csendítés után húzzák össze a három harangot, nőknek kétszer, majd ezt követi a három harang összehúzása. Gyermeknek három, illetve kettő a legkisebb haranggal, majd a három harang összehúzása. A halottnak reggel 8-kor, délben és 2-kor (télen) vagy 3-kor (nyáron) harangoznak. Ezt egészen a temetés napjáig ismétlik, ekkor már csak a három haranggal harangoznak.

A halottnak szóló és bejelentő harangszó 5–8 perc, temetések alkalmával a gyűlő harangszó 5 perc, a temetést kísérő harangszó a helyzetnek megfelelő időtartamú.<sup>12</sup>

*A halottnak megszakításokkal harangoztak. Előbb összekondíccsák a két harangot. Ha nő, akkor kettőt, egy megszakítás van közte, ha férfi, akkor három, kétszer szakíccsák meg, utána a nagy haranggal összehúzzák. De az eleje csak olyan*

10 Az Érmellék szomszédságában levő Hegyközben sem szokás a virrasztás. (Kelemen: 1994, 12).

11 Stóla: papi illeték magánérdekű szertartásokért (keresztelő, házasság, temetés).

12 Presbiteri jegyzőkönyv: 1975. febr. 23.



*kondítás, nem mind a három harangot egyszerre húzzák, hanem a kettőt csak. Viszont az emlékharangot csak a nagyharanggal harangozzák. (Sz. J)*

A halál hírüladására szolgál még egy hirdetés, melyet a templomkert bejáratánál, illetve a temetkezési vállalkozónál függesztenek ki.

A temetés napján ugyancsak reggel, délben és a temetés kezdetekor húzzák meg a harangot nagyharanggal, amit gyűlőnek neveznek (a temetésre való gyülekezést jelenti), majd 30-40 perc múlva a 3 haranggal harangoznak, jelezve, hogy viszik a halottat a sírhoz.

## 7. A halott felkészítése

A közeli rokonság, szomszédság és ma már a temetkezési vállalkozó segíti az el-távolítás rítusát. A halál beállta után a halottat legtöbbször a földre fektetik, kiegye-nesítik, majd illően felöltöztetik. Az idősebb asszonyok gyakran előre elkészítik saját vagy férjük halotti viseletét.

*Általában amikor az ember úgy érzi, hogy nem sok van hátra, akkor batyuba összekötve tartja, és majd megmondja a családtagoknak, hogy hol van az a ruha, amit rá kell adni, hogyha meghal. (N. K.)*

Régen a halottat a közeli nőrokonok vagy idősebb asszonyok öltöztették, mára ez a szokás annyiban változott, hogy a hozzátartozók kérésére a temetkezési vállalkozó öltöztet.

*Elmondom a halottas háznál, hogy, ha nem öltöztetik fel, felöltöztetem én. Elég sokan kérik. Férfiakat meg is borotválom, ha kell. Ha felöltöztetik, tegyék le a hidegre, és terítsék le egy lepedővel. (R. B.)*

A férfiakra fehér inget, sötét színű, legtöbbször fekete öltönyt adtak, de arra is volt példa, hogy a vőlegényi ruhában temették el.<sup>13</sup> A nőkre fehér, esetleg fekete blúzt, fekete harisnyát és szoknyát adtak, fejükre fekete kendőt kötöttek. Ma már csak az idősebb asszonyokra kötnek kendőt, a fiatalabbakra, akik életükben nem hordtak kendőt, azoknak nem kötik be a fejét. Általában nem adnak lábbelit a halottra, csak harisnyában vagy zokniban temetik el, a cipőt pedig kérésre a halott lába mellé teszik, bár ez igen ritka.

*Hát, ha volt kérése, hogy mibe temessék el, akkor abba temették, de ha nem hagyta meg, hogy mibe temessék el, akkor általában egy fekete ruha volt, még akkor nem kosztümök a régi időkbe, fekete ruha fekete kendő, fekete harisnya a nősze-mélyeknek, a férfiaknak fehér ing s a fekete öltöny. (N. K.)*

*Mondjuk apunak szürke öltönje volt, mert a fekete nagyon kopott volt. A szürke öltönje volt jobb, ezért azt adtam rá, akiknek tetszett, tetszett, akinek nem, nem. (Sz. K.) Nőknek szokták bekötni a fejét fekete kendővel, bár én ellenzem, ha ismertem és tudom, hogy sosem viselt kendőt, akkor mondom, hogy ne kössék be. (R. E.)*

Ha fiatal, eladó sorban lévő lány halt meg, azt fehér vagy menyasszonyi ruhába öltöztették, fiatal, még nem házas férfira pedig vőlegényi öltönyt adtak. Ez a szokás jellemző volt a magyar nyelvterületeken. Kunt Ernő írja, hogy ilyen eseteknél a te-

<sup>13</sup> A jegyruhában való temetkezés szokása az Érmellék szomszédságában fekvő Hegyközben elterjedt szokás volt (Kelemen, 1994).

metés egyes elemei hasonlóságot mutatnak a házassággal, mivel úgy vélték, hogy a túlvilágon megkötötték a házasság (Kunt, 1987).

*A barátnőm '72-be lett öngyilkos, még akkor Gavrucza tiszteletes volt itt Diószegen segédlelkész, az temette, és azt menyasszonyi ruhába temették el, nem volt férjhez menve, de úgy temették el. (Sz. G.)*

A halott gyermekeket is feketébe öltöztették, és fekete sapkát tettek a fejére, ma már ez sem jellemző.

*Az nagyon szívfájdító, mikor gyereket temet az ember. Jó néhány volt már. Volt csecsemőm, Váradról cipősdobozban hozták haza, és pici koporsót vittünk le. Itthon csináltam kispárnát, szemfedelet, terítőt rá. Levittem a cigányokhoz, fent volt a szekrény szélén a doboz a gyerekekkel. Viszont volt egy kisfiú, aki leesett az apja szekéréből, keresztül ment a szekér rajta, felboncolták, tiszta fekete volt, mire temették. Mielőtt indultunk a temetőbe, az apja felcibálta a koporsó tetejét, hogy ő még egyszer akarja látni. Be is zárták majd az apját. (R. E.)*

Ma már ezek a szokások kihalóban vannak, nagyon gyakori, hogy nem adnak fekete vagy sötét színű ruhát a halottra, főként akkor, ha fiatalabb korában hunyt el.

*Nőknél a korosabbaknak feketét szoktak adni, de a fiatalabbakra nem jellemző. ... mikor mentem öltöztetni, hoznak nekem valami feketét. Neki volt egy gyönyörű kis, piros kosztüme, mondtam, hogy adják azt ide, meg a piros magas sarkú cipőjét, azt mellé tettem. A szoknyát már ráadták, mire mentem, egy ilyen nyári feketés-fehéres mintás szoknyát, azt nem vettem le. (R. E.)*

A felöltöztetett halottat a földre tették, pokrócra vagy lepedőkre, és letakarták egy lepedővel, majd a temetés előtt koporsóba tették. Ma már öltöztetés után egyből koporsóba teszik, hanyatt fektetik gondosan eligazítva, a kezét a mellén keresztbe rakják, vagy a teste mellé helyezik. A koporsónál színében, anyagában, formájában nincs különbség arra nézve, hogy fiatal-e a halott vagy idős; nő-e vagy férfi, csupán az illető család anyagi helyzetétől függ, hogy milyen koporsót választottak/választanak.

Néhány évvel ezelőtt még a koporsó kelléke volt a lepedő, kispárna és szemfedél. A legtöbb halottra már nem tesznek szemfedelet. Ha mégis van szemfedél, már nem engedik a koporsón kívülre helyezni, hanem kettőbe hajtják, és ráterítik a halottra (csupán a család kérésére engedik ki). Helyette van a koporsóban egy selyemtakaró, amely belülről a halottat takarja le. A koporsó belső részének a teteje és az alja kárpirozott, aminek a csipkés szélét engedik a koporsón kívülre rakni.

*Ez a selyemtakaró nagyon praktikus dolog, mert ez komplett lefedi, nem látsz semmit. Ha kell, kitakarjuk az arcot. Viszont mikor csak szemfedél volt a halott átlátszott, ha levetted a tetejét. Így semmi nem látszik. Mielőtt lezárjuk a koporsót az előtt szoktam leteríteni. (R. E.)*

A koporsót a temetés napjáig a szobában hagyják.

## 8. Kellékek a koporsóban

A koporsóba helyezett tárgyak sora meglehetősen változatos lehet,<sup>14</sup> de nem jellemző a diószegi emberek temetkezésére. Az elhunyt kezén akkor hagyják rajta a

<sup>14</sup> v. ö. Kunt, 1990.

karikagyűrűt, ha életében is hordta, de legtöbbször a családtagok (a halott kérésére vagy a családtagok saját döntés alapján) levették. Az ínséges vagy háborús időkben szinte mindenki levette a karikagyűrűt, nem engedhették meg magunknak azt, hogy a halottaikon hagyják.

*Régen az aranyokat is rajta hagyták, de például a háború után, meg a nagy szegénységben nem hagyták már rajtuk. Biztos voltak olyan kulákok, akiknek sok aranyuk volt, de ezeknek a mi fajtánknak csak karikagyűrű volt, azt se mindig hagyták rajta. Meg az volt, hogy akik nőültek, azoknak az anyja, apja odaadta neki a gyűrűt, mert nem volt annyi pénz, vagy beolvasztották, vagyis sok mindenkinek már meg se volt halála előtt, meg fülbevalót is. (Sz. K.)*

Ma már nem jellemző, hogy ékszert hagynak a halotton. Legfőbb ok, amiért leveszik az, hogy félnek attól, hogy hozzányúlnak a sírhoz. Adatközlőim közül többen is elmondták, hogy leginkább azért veszik le az ékszereket, mert félő, hogy ha megtudják, hogy valami érték van a koporsóban, akkor azt feltörhetik. Volt erre példa is, amikor egyik külföldön élő és dolgozó cigányt eltemettek a Hegyaljai temetőben, a sírt feldúlták, mert értékeket kerestek benne.

*Ma már nem is mondják, hogy ékszerekkel együtt temetnek el valakit. A praktikuság nagyon nagy szerepet játszik, hogy később ne legyenek ebből problémák. Ha valakinek a rokonát évekkal ezelőtt úgy temették el, azt gondosan titkolják, nem mondják, mert ma már az élő ember semmitől sem fél, nem fél átoktól, halottól, halott szellemétől. (N. K.)*

Nem túl gyakori, de előfordul, hogy az elhunyt számára kedves tárgyakat is a koporsóba teszik. Ezekkel a tárgyakkal az elhunyt lelki szükségleteiről szeretnének gondoskodni (Munkácsi, 1900). Jellegzetes dolgokat tettek mellé: foglalkozására utaló tárgyat, a halott kedvenc dolgait, fényképeket, ételt, italt.

*A botját, ha bottal járt az ember, vagy a fogsorát, tehát amit kérnek. Gyerekiknél játékokat szoktunk tenni, hál'Istennek ritka, de van. Volt olyan is, hogy meghalt a nagymama és a gyerek a kedvenc játékát mellé tette a nagymamának a koporsóba. Néha zsoltárt teszünk vagy fényképet. Volt olyan, hogy cukrot kellett mellé tenni csuporba, zsíros kenyeret tettünk mellé. Általános, hogy pálinkát, bort, cigarettát, ha iszákos volt, akkor tesszük. (R. E.)*

Élő családtag fényképét soha nem tették a koporsóba, mert attól féltek, hogy elviszi a halott magával.

Szokás volt még a halottól üzenni a túlvilágra valamelyik ősenek.

*Aki üzenni akart, az oda ment a ravatalhoz, és elmondta az üzenetet. Az egyik temetésen ezt hallottam: „Mondja meg odaát idesapámnak, hogy bíró lett a fiából.” (N. K.)*

## 9. Temetés háztól

Bihardiószegen az 1990-es évek közepéig volt szokás a háztól való temetés (a ravatalozó megépítéséig és még utána is egy ideig volt egy rövid idő, mikor mindkét helyről temettek).

A halottat, a koporsóba tételig, letették a földre, majd a koporsót feltették a ravatalra, amely legtöbbször a tisztaszobában volt felállítva. Ha nem volt a házban tisztaszoba, akkor a legszebb szobát használták erre a célra. A koporsót nem fedték

le; sokszor még a legkésőbbi időpontban sem fedték le a halottat, csak akkor, ha az feltétlenül szükséges volt.

*A kórházból hazahozták, reggelre meghalt, és a sok gyógyszer miatt felfúvódott, és csak úgy tudták lezárni a koporsót, hogy ketten rátérdeltek. (R. E.)*

Ekkor még a családtagok, közeli rokonok elbúcsúzhattak az elhunyttól. A gyerekeknek az mondták, hogy fogja meg a halott lábujját, akkor nem álmodik vele.

Ma már szinte mindenki ragaszkodik ahhoz, hogy tegyék rá a fedelet, hogy ne kíváncsiskodjanak, ne nézegessék a halottat.

A gyászolókat mindig nyitott kapu várta. A legközelebbi hozzátartozók 1-2 órával a gyászszertartás kezdete előtt érkeztek a halottas házhoz. Az általuk hozott koszorúkat felakasztották az erre a célra előre elkészített helyekre: kerítésre, kapura. Ha szükséges volt, szegeket vertek a lugasba vagy az udvarban néhány kijelölt helyre, és oda helyezték el a koszorúkat. Koszorút csak a családtagoknak illett vinni. Ezek papírból készültek, csak később jött divatba a fenyőből és az élő virágokból készült koszorú, ahogyan az a szokás is, hogy ma már szinte mindenki ezzel fejezi ki végtiszességét a halott iránt.



Temetés 1940-ben

Újabb szokás, hogy szalagot tettek a gyászolóknak, mikor a koszorút hozták. Régen nagyobb méretű volt ez a szalag, akkora, hogy keresztül érte a karjukat, és csak a családtagok viselték. A 70-es években még szokás volt az is, hogy vettek fehér zsebkendőt fekete széllel és fekete kendőt a halott gyermekeinek, unokáinak, a közeli családtagoknak.

Koszorún kívül mai napig szokás virágcsokrot is vinni a temetésre (például bazsarózsát, rózsát stb. attól függően, hogy milyen virág nyílt).

Az udvaron elhelyezett asztal mögé állt a pap. Ezt fehér, a legtöbbször csipke, de mindenféleképpen valamilyen veretes, értékes terítővel takarták le. Elhelyeztek még néhány széket is az idősebb asszonyok részére.

A koporsóra akkor tették rá a fedelet, amikor várták a papot. Régen szegelték a koporsót, ami az egyik legszívszorítóbb és leghátborzongatóbb pillanata volt a teme-

tésnek, és a tetejére felerősítették a legközelebbi hozzátartozó koszorúját. Ma már minden koporsót csavaroznak.

A koporsót ezután levették. A ravatalt az udvaron állították föl. A koporsót a férfiak kézben vitték ki, és lábbal menetirányba újra a ravatalra helyezték, és a család koszorúival körbe kerítették.

Mikor a pap elindult otthonról, akkor harangoztak gyűlőre. A papot szekérrel vitték a halottas házhoz, amiről mindig a család gondoskodott.

*(...) az is teher volt a családnak, hogy a papnak jármű legyen. Autó nem volt. Volt szekér vagy kordély, kellett egy a papnak, egy, amelyik viszi a koporsót. Akkor még magánszekerek voltak, vagy a kollektívának volt. (R. E.)*

A pap csak az udvarra ment – a házba nem ment be –, és a koporsó mögött, az ide helyezett asztalnál, a halott feje felőli oldalon állt meg. Mellette állt a kántor, hátuk mögött az énekkari tagok, presbiterek, akik az énekekben segítettek. A koporsó mellett jobb oldalon álltak a közvetlen családtagok (szülők, gyermekek, unokák, férfiak és nők egyaránt), bal oldalon a rokonok (unokatestvérek). A búcsúzni érkezők a gyászoló ház udvarán gyülekeztek, és rendszerint fekete vagy sötét színű ruhát öltöttek magukra.

Ez után kezdetét vette a szertartás, a búcsúztatás. A háznál tartott halottbúcsúztató a katolikusoknál és a protestánsoknál egyaránt megtalálható (Bartha, 1995). A prédikációt mindig megpróbálták személyre szólóvá tenni, és szigorúan ragaszkodtak ahhoz, hogy a temetés 60 perces legyen. Reformátusokra jellemző, hogy a szertartás végén a lelkipásztor elbúcsúzik a hozzátartozóktól. Adatközlőim szerint soha nem volt szokás a községben a halottbúcsúztatónak az a formája, amely szerint a pap a halott nevében, első személyben búcsúzik a hozzátartozóktól.<sup>15</sup>

A 70-es évekig szokás volt a halottat a templomhoz vinni. Ha vitték, akkor a háznál csak egy rövid imát mondott a pap, és a hosszabb szertartás a templomban volt. Ha nem vitték, akkor az egész szertartás a háznál volt megtartva.

A szertartás után a koporsót feltették a gyászkocsira. Ezután következtek a koszorúk, virágcsokrok, melyeket szintén rátettek a gyászkocsira, majd elindult a menet az udvarról, és a kaput becsukták. A témával kapcsolatban az adatközlők egy olyan esetről is említést tettek, amikor a halott barátai a vállukon vitték ki a koporsót a háztól a temetőig. Ebben az esetben a halott egy huszonéves öngyilkos legény volt.

A gyászkocsi előtt ment a pap szekérrel.

*...ez a szekér (a múlt század közepéig) akkor volt ünnepélyes, ha fel volt téve a kas. Ez olyan volt, mint egy nagy kosár csak az egyik vége nyitott és magas volt, és ennél a nyitott részénél tolták a szekérbe. A vesszőből font kast betették, és hátul feltették a karos ülést. Elöl ült az, aki hajtotta a lovakat és a családtagok, a többiek pedig a gáton (az úton) mentek utána. A járdán ment a kántor a fiúkkal, akik az éneket szolgáltatták, és valahogy így maradt fenn az, hogy a temetésen a hívek nem énekelnek. Manapság már kezdenek énekelni, de régebben nem énekeltek. (N. K.)*

1991-ben az egyház vásárolt egy lovas kocsit. Ezt követően a lelkipásztor és a kántor is szekérrel ment a temetésre,<sup>16</sup> addig mindig a család gondoskodott arról, hogy

<sup>15</sup> A témával foglalkozik Bartha, 2002, old.: 185–187.

<sup>16</sup> Presbiteri jegyzőkönyv: 1991. április 28.



Temetési menet 1945-ben

kivigyék őket. Elöl ment a pap a szekérrel, ami lépésben haladt, utána a gyászkocsi, majd pedig a család és a többi gyászoló, gyalog. A menet a település fő útvonalán haladt.

Szokás volt, hogy – ha a szülői ház előtt ment el a gyászmenet – akkor ott megálltak a halottal, egy imát mondtak, és egy éneket elénekeltek. Csak akkor álltak meg, ha azt a család kérte.

*Anyum sógornője nagy beteg volt, ágyhoz volt kötve. S az ott az ablaka alatt nézte meg, sírt, ahogy megálltak ott a gyászmenettel, s énekeltek. Ezt kérték a testvérei, hogy a szülői ház előtt álljanak meg vele. (Sz. G.)*

Egyik adatközlőm egy humoros történetet mesélt el az egyik múlt század eleji temetésről:

*Volt egy kántor, aki rosszban volt a gyógyszerészekkel, volt egy Kovács nevű gyógyszerész, és amikor ment a gyászmenet, a gyógyszertárhoz ért, mindig akkor zendítették rá arra az énekre, hogy „Halál ellen nincs orvosság”. Ezt tűrte valameddig a gyógyszerész, de kiszólt a temetési menetre, és odakiáltotta, hogy „de kankó ellen van”, tehát ő tudta a kántornak a betegségét. Ez vicc formájában volt, de ezzel a kántort eléggé lejáratták. (N. K.)*

## 10. Temetés a templomból

A régi időkben Bihardiószegen a templomból való temetkezés is szokás volt. 1827–1835 között a koporsót bevitték a templomba. 1835-től (Darabont, 2003) egészen az 1970-es évek közepéig pedig a templomkertbe vitték a koporsót, ahol a portikusz előtti járda ravataljára helyezték azt. Ebben az időben ugyanis a templomba csak a papokat és a papok közeli hozzátartozóját vitték be a temetésük alkalmával. A gyászolók bevonultak a templomba, és ott tartották meg a második, hosszabb istentisztelet.

A templomban ekkor gyászterítőket tettek fel az első padokra és az úr asztalára. Csak a papot és a feleségét volt szokás bentről, a templomból temetni, őket az oltár előtt ravatalozták fel.

*Régen a halottakat (...) én arra emlékszek, hogy ott kívül a blokk (tömbház) felőli részen, a cinterem (portikusz) előtt. Az Úr asztalával szembe, akkor a gyászoló család oda ült, és onnan vitték majd a temetőbe. Tehát a háztól mentünk a templomba. A templomban prédikálás volt, mert a háznál nem sok volt. Előtte ment a pap, vagy szekéren, vagy hintón, és azt énekkel kísérték. A rossz úton, sárba, volt, amelyik felborult vagy lecsúszott, az emberek meg a sárba, végig a gyászolók után. (Sz. K.)*

Ez a szokás adatközlőim szerint akkor szűnt meg, mikor a templom mellett lévő tömbházat építették az 1970-es években (hogy pontosan mikor, azt egyik adatközlőm sem tudta megmondani, és a presbiteri jegyzőkönyvben sem szerepelt).

*Ez ment egészen – 76 novemberbe halt meg anyám, még akkor a templomból temettek. De utánna mikor mán ípítették a blokkot (tömbházat), mert először csak a blokkot ípítették, a postát nem, az csak ragasztva van hozzá. Utánna mán nem lehetett, mert elzárták az útját, oszt nem tudott a gyászokcsi fordulni. Direkt úgy csinálták. Volt egy Stana nevű megyei titkár, és azt mondta, hogy nem jövök Diószegre addig, míg én ezt a templomot látom, azír tették elibe a postát, hogy takarják el. Úgyhogy azóta van ez, hogy csak háztúl temettek. (Sz. I.)*

1993-ban, a tragikus körülmények között elhunyt gondnokot és feleségét a portikuszban ravatalozták fel, őket is onnan temették.

Akkor temettek valakit a templomtól, ha azt maga kérte, vagy a háztól a temetőbe menet útjába esett. Ha nagyon nagy kerülőt kellett volna tenni, akkor ez a lépés kimaradt, és a halottas háztól egyenesen a temetőbe vitték ki.

*Csak azt vitték templomba, aki kívánta, hogy oda vigyék. Pl. vitték dédnagyapánkat, aki meghalt 1944 áprilisában vagy májusában. Mikor az én mamám olyan öreg volt, 80 év körül volt, és akkor is vitték a templomba a halottat, ő azt mondta, hogy őt nem kell templomba vinni. Az én nagybátyámat is vitték a templomba. Egy külön tortúra volt, mikor ezeket 45-ben, ő ugye a fronton volt, onnan hozták haza, és a mi családunkból öten haltak meg a második világháborúban, de engem a 3 éves gyereket vittek a temetésre, a saját kis lábamon. Én úgy emlékszem rá, hogy, mivel a blokk (tömbház) helyén volt egy hatalmas nagy tér, oda tették ki a koporsót, ott hagyták, és mindenki bement a templomba. A templomból egyedül a papot és a papnét szabad temetni. Onnan temették Fias tiszteletest, és a tiszteletes nénit. Mindig ez volt előttem, hogy ott volt a hatalmas nagy tér, a templomkert előtt el lehetett menni a kastély oldalánál végig, és ott volt a koporsó magába, és mindenki odabent volt. (N. K.)*

*Akik a Csillagváros felől jöttek, volt, hogy ide kanyarodtak a templomig, mert nem olyan messzi volt, csak amelyik ott fent, a felső részen, hogy azzal már nem jöttek vissza (Sz. G.)*

*Akik a Péterfián laktak, azokat már nem hozták fel a templomba, hanem csak háztól temették, mert nagyon nagy kerülő lett volna, hanem vitték az Ócska temetőbe. Szekérral mentek, kísérték gyalog, sok időbe telt, míg kiértek. Most úri emberek a papok, mert egy óra alatt elpakolják. (Sz. I.)*

Míg háztól temettek, addig a temetőbe csak a család és a közelebbi rokonok, barátok, szomszédok mentek ki, nem ment mindenki azok közül, akik a házhoz elmentek, útközben sokan lemaradoztak.

## 11. Temetés

A temetést legtöbbször a halál utáni második napon tartották, és tartják ma is. Kivételt képeznek azok az esetek, amikor a halott állapota miatt már másnap szükséges a temetés.

*Ha látom, hogy következő napra meg fog indulni, akkor javaslom, hogy másnap temessék el. Ha el tudja rendezni a papírokat, mert már csinál olyat a doktornő, hogy 24 óráig nem adja ki a papírt az elhalálozás után. Ha el tudja rendezni, akkor van, aki azt mondja, hogy igen. (R. E.)*

Nyáron is jellemző, hogy már másnap eltemetik a halottat (itt is akadnak kivételek, akik kivárják a két napot, függetlenül a halott állapotától).

A temetés reggelén a sírásók megkezdik a sír kiásását, hogy az időben elkészüljön. A sírásás fontos részét képezi a temetkezési szokássornak. 20-30 évvel ezelőtt még jellegzetesen társas munkának számított, hiszen a halott családtagjai, közeli ismerősei, szomszédjai közül kerültek ki a sírásók, mely feladatra önként jelentkeztek. Egyéb munkáikat félretéve ezt tekintik elsőrendűnek, és minden férfi értett hozzá, hiszen többször is sor került e munka elvégzésére (Kunt, 1987).

Önkéntes alapon működött, és számon tartották a segítséget, figyeltek arra, hogy a család visszamenjen a másik családhoz sírt ásni. 5-6 emberre volt szükség egy sír megásásához, többre nem, mivel egy bizonyos mélység elérése után már csak két vagy egy ember fért el a sírban. Ilyenkor a gyászoló család egyik nőtagja mindig vitt ételt és italt a temetőbe, és többször előfordult, hogy mire a sír elkészült, a sírásók már részegek voltak.

Legtöbbször a temetés reggelén kezdték el ásni a sírt.

*„...azt tartották, hogy akkor változik meg a halott színe, amikor elkezdik neki a sírt ásni. Mikor P. bácsit temettük akkor a testvérei megkérdezték, hogy miért vagyon én a sírásókkal. Mondtuk, hogy ezek rokonok, és hogyha megsértjük őket, akkor a következő temetéskor megáshatjuk magunknak a sírt, mert nem jönnek el. Még az E. temetésén, ami fél évvel később volt, azon még voltak, de később már fizetéses sírásók lettek, és ez a legtermészetesebb, mert ők tudják, hogy mit hogy kell csinálni. (...) A rokonokat meg se lehetett volna pénzzel sérteni sem, de meg kellett nekik nagyon köszönni, meg kellett hálálni, hogy részt vettek a sírásásban. (N. K.)*

Ma már fizetett sírásók dolgoznak, akik a temetkezési vállalkozó irányításával végzik a munkát. Ha szükséges, ők viszik a 6 szál deszkát a koporsó tetejére.

*Nagyon ritkán most is van, hogy ajánlkoznak segítségnek. Kihaltak már, öregek vannak, nem mennek. Ezek a fizetett sírásók nem rúgnak be, nem szabad nekik. Megkapják nyáron az 1-1 liter sört, télen fél liter pálinkát, ennyi jár a fizetés mellé meg egy hideg kaja, de tudják, hogy nem szabad inni, mert így lesz munkájuk. Lenne a telepen olcsóbban sírásó, ellenben berúgnak, mire be kell húzni a sírt. 22 éve mikor kezdtem még sok volt a jelentkező (családhoz tartozó önkéntes sírásók). Nekem ez a csapat már megvan jó pár éve. Egy-egy változott, vagy munka-*



*helyre ment, vagy menesztettem, mert nem fogadott szót, és következő alkalommal nem hívtuk. Elmegyünk egy torra, becsülettel az emberek meghívznak, oda ülök közéjük mindig, hogy szemmel tartsam őket. (R. E.)*

Bihardiószegen, ahogy a környező településeken is, ma is a padmalyos temetkezés a jellemző: a sírgödörbe régen oldal-, ma már fenékirányba üregeket ásnak, melyet gerendákkal, deszkákkal bélelnek ki. Az egyes sír ritka, leginkább egész családokat, 2-4 személyt temetnek a padmalyos sírba.

*Kiássuk a sírt, az aljátul felfele 55 centire hagyunk párkányt két felől, és arra tesszünk 3 rudat keresztül, és arra a 6 szál deszkát a koporsó tetejire. Tehát így nem megy föld a koporsóra. És hogyha hamarosan jön egy másik temetés utána, miután a fiúk ássák a sírt, megérzi a deszkát, nem vesz le több földet. Rátapossák, és megy a következő rá. A régi padmaly az olyan, hogy amikor leérsz a fenékre a sírnak, hogy tovább már nem mész, akkor be oldalba beásnak, de már nem nagyon lehet, mert nincs szűz föld, mind ásott föld van, és ha laza a föld, az beomlik, nem lehet. Úgyhogy azt nagyon ritkán csinálunk, nagyon elvétve. Például a Hegyalatt, ott temettünk 4-et egymásra, ott muszáj volt, de akkor se padmalyt csináltunk, hanem inkább elvettünk a másik oldalából, mert muszáj volt abba beleszorítani mindet, az egész családot. Ahol ásott föld van, ott nem lehet. Volt valamikor rendes padmaly is, de mióta én temetek már nem. (R. E.)*

Előfordul az is, hogy előre, még életükben megcsináltatják maguknak a sírt. Leginkább betonnal befedett sírt készíttetnek, amire már minden fel van írva, kivéve a halálozás ideje és az évszám.

A temetés kezdete általában 13-15 óra közé esik, ritkább esetben ennél később. Akkor temetnek későbbi időpontban, amikor nagy meleg van vagy több temetés egy napon.

A temetésre illik elmennie a rokonoknak, még a távolabbiaknak is, ismerősöknek, barátoknak. Főleg akkor figyelhető meg, hogy a falu nagy része elmegy egy temetésre, attól függetlenül, hogy a rokonsághoz tartozott-e vagy sem, ha fiatal személy halt meg, vagy pedig valakinek tragikus körülmények között történt a halála.

A temetőbe érve a koporsót a nyitott sír felett keresztbefektetett vasrudakra helyezik, amelyek mellé a köteleket is bekészítik. A pap nyitott sírnál búcsúztatja el a halottat. Amikor a temetési menet a kiásott sírhoz ért, a hozzátartozók az elhunyt lábához, a pap pedig a fejéhez állt, mellette a kántor foglalt helyet. Szokás volt az énekkar megalakulása után (1922) az elhunyt énekkari tagoknak és azok közeli hozzátartozóinak a temetésén énekelni. Más temetéseken az énekkar csak meghívásra, illetve ellenében lépett fel. Ma már ez a szokás annyiban változott, hogy a pap, a kántor énekel. Ha részt vesz a temetésen énekkari tag, akkor oda szokott állni a lelkész és a kántor mögé, és segít az éneklésben. Még az 1980-as évekig szokás volt, hogy a kántor hívott magával jó hangú iskolás fiúkat, akik segítettek az éneklésben.

*Jó ideje, míg még kis iskolások voltak, kiszemelték azt, akinek jó hangja volt, és hívták őket temetésekre, hogy menni kellett a kántorral, aki tudott, kaptak egy kis cukorkát, mikor mit adtak nekik, hogy ne magába énekeljen a kántor meg a pap, hanem mégis legyenek ott 4-5-10-en, attól függ, mert akkor is mentek a presbiternek énekelni, most is oda mennek, de akkor se volt minden presbiternek olyan jó hangja, olyan amilyen, de akinek jó hangja volt, az ment segíteni. (K. L.)*

A családtagok és a hívek nem énekelnek, csak néha egy-egy temetésen lehet hallani a tömegből is énekszót.

A búcsúztatás végeztével a sírásók a rudakat kiveszik, és a kötelekkel a koporsót a sírba engedik, majd behantolják a sírt. Ha ismert személyt temettek, akkor vittek több kapát, és nem csak a sírásók hantoltak, megtiszteltetés volt, hogy besegíthet valaki a hantolásba.

A sírt manapság téglalap alakúra formázzák, és miután kész lesz, ráteszik a koszorúkat.

*Szeretem, ha szépen megcsináljuk a sírt. Téglalapra csináljuk, nem hegyesre csinálom, és annak legyen formája, és utána mi tisztán hagyunk mindent. (R. E.)*

A hantolás ideje alatt kis megszakításokkal a lélekharang szól, de ezt a mozzanatot énekszóval is kísérik.

Régen a koszorúkat – míg papírkoszorúk voltak –, fél évig, vagy akár egy évig is a síron tartották. Manapság már 6 héten belül leveszik őket a közvetlen családtagok. A koszorúk élőfenyőből készülnek, amelyeknek egy idő után lehullanak a levelei, és bepiszkolják a sírt, valamint a mellette levő területet. Csak a műkoszorúkat tartják meg, és teszik vissza a sírra.

Temetés utáni napokban kimentek a családtagok a temetőbe, és a szalagokról leírták, hogy kik vittek koszorút.

*Ez most is így megy, nekünk is fel van írva, és akkor tudjuk, hogy nekünk azokra kötelességünk visszavinni. (N. K.)*

Az elmúlt fél évszázadban a temetkezési szokások is nagyon sok változáson mentek át. A hagyományos temetkezés rendje is felbomlott, egyre több új szokás vette át a régié helyét, amelynek köszönhetően a temetés maga is egyszerűbbé vált. A modernizáció következményeként megjelentek a falvakban is a ravatalozók, amelyek az addigi bensőségebb, családiasabb jelleget megváltoztatták (Pozsony, 2006). 1991-ben vetette fel Gellért Gyula, a község református lelkésze, hogy szükséges a két használatban lévő temetőben ravatalozó építése. Ezek adományokból és a hívek, a presbitérium önkéntes segítségével néhány év elteltével használatra készen álltak (bár teljesen befejezve még nem voltak).

1994. november 1-jén avatták fel a Hegyaljai temetőben, majd két évre rá, 1996. november 1-jén az Ótemetőben a ravatalozót, melyek megépítésével a falubeliek elkezdtek fokozatosan áttérni erre a fajta temetkezésre. Sokan még jó ideig azonban ragaszkodtak a régi szokáshoz, ami a háztól való temetés volt.

*Amikor a kápolnát készítették, akkor az emberek rettenetesen ki voltak ellene, és átkozódtak, az egyik rokon mondta, hogy átkozott legyen az is, aki őt kiviszi a kápolnába, mert a háztól akarja, hogy eltemessék. (...) még a blokkba (tömbházban) is itt tartották a halottat, nem viszik ki a házból. De a diószegi ember most már odáig jutott, hogy fél órán belül már kint van a halott, és ha éjszaka hal meg, akkor Bözsike (a temetkezési vállalkozó) iccaka jön a motorral, és viszi a halottat. Most már ez általánossá vált, akkor nagyon idegenkedtek tőle. (N. K.) Miután megépült a ravatalozó még egy ideig temettek háztól is, mert voltak, akik kérték, voltak nyers-nyakas emberek, akik ragaszkodtak a háztól temetéshez. Utána volt egy határozat, hogy most már nem lehet csak a ravatalozótól temetni, és annak fizetni kellett, aki nem jön a ravatalozóba, szóval többet kellett fizetni azért, amiért a házhoz megy le a pap (kb. kétszer annyit), direkt azért, hogy az emberek szokták meg, és így szép lassan belement mindenki. Már a reformátusok közül senki sem temet háztól, még cigány se, csak, ha szombatista. (Sz. I.)*

A ravatalozónak is köszönhetően ma már egész egyszerűen zajlik a temetés. Miután a koporsóba a halottat beteszik, azonnal kiviszik a ravatalozóba, és a temetésig ott tartják.

*Mikor édesanyám is meghalt, vagy utána apám, (otthon) ott ravatalozták fel, azután takarítani kellett. Itt, ha magához szólítja az úr, kiviszik, ott felravatalozzák, onnan eltemetik, tisztába jön haza, azt a szobát kiszellőzteti, rendbe teszi, nem kell festetni meg takarítani. – (Sz. I.)*

A család vagy a halott előzetes kérésétől függ, hogy a koporsót mikor zárják le. Nyitott marad a koporsó, ha a család meg akarja nézni, és ezt addig teheti meg, míg megérkezik a pap. Ekkor a koporsót lefedik, lecsavarozzák és kiviszik. Fedetlenül nem visznek ki az udvarra koporsót, tehát prédikáció csak fedett és lezárt koporsóval zajlik. A ravatalozóba nem megy be a pap, a szertartást kint tartják az ernyő alatt, hogy a temetésen részt vevők mind hallják a búcsúztatót.

*Nálunk az a megszokott, hogy amíg nem jön a pap, addig látta, aki akarta, bár nem mindenkit engednek meg, van, akinek saját kívánsága, hogy ne nézegessék őt halva, olyankor nem nyitjuk ki. Van, ahol a család kívánja úgy. (R. E.)*

A szertartás megkezdése előtt a ravatalozóban harangoznak (legtöbbször a temetkezési vállalkozó, ritkábban a temetőcsész). Ezt hívják lélekharangnak, és akkor húzzák meg, mikor a lelkész megérkezik. A pap felveszi a palástot, a sírásók a koporsót lezárják, és kiviszik az ernyő alá, ahol a ravatallábra leteszik. A család koszorúit a koporsóra teszik, a megmaradt koszorúkat pedig a sírhoz viszik.

*Eddig mindig kiabáltam, hogy „megkérek mindenkit, hogy vegyenek kézbe koszorút, vigyük le a sírhoz”. Most már megkérdem a családot, hogy engedik, hogy vigyük oda a koszorúkat a sírhoz? A fiúk akkor már kész vannak a gödörrel, és akkor marad csak az, ami a koporsón van. Olyan is volt, hogy nekem kellett vinni, mert nem volt elég ember. (R. E.)*

Ezt követi a szertartás, amely ma már rövidebb, 30–35 perc közötti időtartamú. A szertartás után a koporsót kiviszik a sírhoz. Ez a momentum az idők folyamán nem változott, így a fentebb leírtaktól nem különbözik.

## 12. A tor

A halotti tor ismert szokás a szomszéd és a rokon népeknél egyaránt (Róheim, 1925). Ez a beépítő rítus első, indító mozzanata, melyen már oldottabb a hangulat. „A gyászoló közönség már maga mögött tudja a temetés (az eltávolítás) lezárt tényét, így az életbe, az élők közé, az otthonba való visszatérés hangulatában, érzéseivel „ül be” az alamizsnás (toros) asztal mellé.” (Balázs 2015: 195).

Bihardiószegen a torra meghívják a közvetlen családtagokat, a barátokat, a szomszédokat, a messziről jött rokonokat, ezen kívül a papot, a kántort, a temetkezési vállalkozót és a sírásókat. Személyre szól a meghívás, egyenként hív meg mindenkit az egyik családtag vagy nagyon közeli barát. A torra való meghívásra akkor kerül sor, mikor mennek részvétet nyilvánítani vagy a temetés végén.

A toron a közeli családtagok főztek. Húsleves kockatésztával, pörkölt krumplival és kalács volt legtöbbször terítéken. Ha nem akartak két fogást készíteni, akkor főztek egy kiadósabb levest, általában gulyáslevest, és utána vagy fánkot, vagy kalácsot szolgáltak fel.

*Az én nagyanyám az minden évben Anyuval megcsináltatta a kockás tésztát a halotti torra. Meg volt határozva, hogy hány tojásból, hány levélből legyen. Azt Anyu télen mindig megcsinálta, és nyáron mindig elhasználtuk. Amikor eljött az, hogy kevesebb munka lett, akkor Anyu mindig mondta, hogy csináljam meg Anyukának a tésztát, mert aztán kiátkoz, ha nem lesz meg a tészta a halotti torára. Hát sokszor meg kellett csinálja, mer' Mama is 93 éves volt, mikor meghalt. (...) Emlékszem rá, 47-ben, 5 éves voltam, amikor meghalt P. bácsi. A halotti tor volt a G. házába a nagy szobába, és bennünket, mint két szegény árva gyermeket mindenhova vittek mamával. (...) A temetésre nem emlékszem, csak arra, hogy a toron a húsleveshez ez a kockás tészta volt. (N. K.)*

Italok közül legtöbbször házi borral és pálinkával kínálták a gyászolókat, ezért sokszor előfordult, hogy multság kerekedett belőle, sokszor berúgtak, énekeltek és táncoltak is a toron. Kunt Ernő írja, hogy a toron való mulatozás nem kegyeletsértés, inkább tekinthető a gyászolók fellelegzésének (Kunt, 1987).

*Toron még táncoltak is. Szegény családoknál akkor laktak jól, nagyobb mennyiségű italt is fogyasztottak, és a végén már táncoltak, mulattak is, vagy pedig összeverekedtek, az is előfordult. A sírásók is berúgtak. A falusi ember nagyon szereti az italt. (K. M.)*

A tort vagy a halottas háznál, vagy egy közeli rokonnál tartották. Az utóbbi években volt, aki kibérelte a Diakóniát<sup>17</sup>, mivel ott több személyt tudtak vendégül látni. Oda vitték a hozzávalókat, és az ott dolgozó szakácsasszonyok főztek. Újabban az országút melletti vendéglőt is használják erre a célra, bár inkább a románok vették ezt igénybe, a magyarok közül nagyon kevesen.

Néhány évvel ezelőtt még nem nagyon volt példa arra, hogy valakinek nem rendeznek tort. Ma már a leggyakoribb az, hogy a temetőbe visznek ki kalácsot, vizet és pálinkát, és azt a temetés végeztével a távozóknak adják. Ez a szokás városról terjedt át. Ritka ma már a háznál rendezett tor, de elvétve még van rá példa, főleg akkor, ha ez az elhunyt akarata volt.

*A kalács nem olyan régen jött be, egy pár éve, aki nem akar csinálni tort, vagy nincs hozzá tehetsége, hogy mégis ne szólják meg, akkor hoznak 2 vagy 3 szeletet kicsomagolva. A temetőajtóba egy kocsi hátuljából egy dobozból adják. Meg egy kis pálinka, vagy van, aki bort visz, üdítőt, nyáron vizet. Nálunk is kezdik felvenni, mint a románok, hogy nem kínálgatják a vizet, hanem mindenkinek adnak fél litert. A románok jól csinálják, nem utána adják, hanem előtte. Most volt egy olyan temetés, hogy nem volt semmi és az embereknek feltűnt. Elhiszem, hogy ez nem ünneplés, de a falu... Sokszor azt mondjuk, hogy nem adunk a falu szájára semmit. Kell valami, hogy mégis emlékezetes legyen, meg ennyit csak megérde-mel az én anyám vagy apám. (R. E.)*

A halotti tor az utolsó esemény, mely a közösség felé irányul.

### 13. Gyász

„A halál révén sérülékennyé vált kisközösségek és az azokat integráló nagyobb közösség kapcsolatának újrárendeződését biztosítja és vezeti le a gyász, mint kultu-

<sup>17</sup> A református egyház egyik épülete, mely kisebb rendezvényeknek ad helyet.

rális intézmény" (Kunt 1987: 15). „Egy hozzátartozó elvesztése után a közösség tagjai még sokáig rászorulnak a környezetükben élők segítségére, illetve kíméletére, védelmére. A közösség többi tagjától való elkülönítést szolgálja a gyász a megkülönböztető jegyeivel, mint az öltözet, életmód.” (Kunt, 1987).

A temetés napjától kezdve a családtagok, ha csak tehetik, fekete ruhát viselnek. Tartózkodnak a mulatástól.

*Utána nem lehetett szórakozni, elmenni multságokba, lakodalmakba, sőt, később a rádiót sem szabadott kinyitni, és tévét sem szabadott nézni, kötelező volt ily módon meggyászolni. (N. K.)*

Házastársat, szülőt, testvért egy évig gyászoltak, nagyszülőt fél évig, kereszt-szülőt, rokont két-három hónapig. Régen ez idő alatt hordták a fekete szalagot is a kabátjukon.

A temetés utáni vasárnapi istentisztelet keretében a lelkész megemlékezik a halottról. Ilyenkor a közeli családtagoknak illik elmenni még akkor is, ha máskor nem járnak. Jellemző még az is, hogy akinek abban az évben közeli hozzátartozója hal meg, ősztendő napján is elmegy templomba, mert akkor is megemlékeznek az adott évben elhunyt református hívekről.

A temetés utáni hat héten belül távolítják el a sírról a koszorúkat, virágokat, s ezután egy éven belül legtöbbször síremléket emeltetnek.

Szoktak még a halál után emlékharangot húzatni az elhunyt családtagoknak, amit a helyi lapban, az *Együtt* folyóiratban is megírnak. Sokszor lehet látni, hogy az újságban is megemlékeznek halottjaikról.

## 14. Összegzés

A tanulmányban a halállal kapcsolatos szokások, hiedelmek kapnak helyet. A mai állapotok mellett a régebbi, a XX. század folyamán történt változások bemutatásával a diószegi református közösség múltjáról és jelenéről egyaránt képet kapunk. A temetési szokáskörben Bihardiószegen az elmúlt évtizedekben számottevő változás történt az 1970–80-as évektől kezdődően, amikor a templomból történő temetkezés szokása megszűnt. A legtöbb változást azonban a ravatalozók megépítése hozta magával.

Ez az új mozzanata a temetkezésnek nehezen épült be a szokásrendszerbe, sokan tiltakoztak az új kötelezettségek ellen. Nagyon nehezen fogadta el a bihardiószegi közösség azt, hogy a temetés formája jelentősen megváltozott, még akkor is, ha az új rendszer messzemenően kevesebb terhet rótt a családra, mint az előző temetkezési forma. Ennek köszönhetően megváltozott a halál beállta utáni szokásrendszer is, hiszen a holttestet már nem a halottas háznál tartják, hanem a ravatalozónál. A ravatalozók megépülése után még hosszú ideig nem szívesen változtatott a közösség a háztól való temetkezés szokásán. Akkor zárult le végleg, amikor nagyobb anyagi terheléssel járt a háztól történő temetkezés, mint a ravatalozóból.

Megváltozott a halotthoz való viszony is. Évtizedekkel ezelőtt még jelentősebb mértékben rendezte el a család a halottat. Ma már jellemzőbb, hogy a temetkezési vállalkozó vállal magára mindent, ami a halott elrendezéséhez szükséges a halál beálltától a temetés napjáig.

A temetés is egyre inkább intézményesített formát öltött, hiszen évtizedekkel ezelőtt az előkészületeket a család végezte, addig mára már szinte minden kikerült a

család kezéből, gondolok itt a halál beállta utáni időszakra, a halott felkészítésére, a sírásásra, a torra egyaránt. A tor szintén egyszerűbb formát öltött, és a városról átvett szokás lett az uralkodó, mely szerint a többség ma már nem rendez halotti tort, hanem kaláccsal és itallal kínálják a temetésről távozni kívánó gyászolókat.

## Felhasznált irodalom

- Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Balázs, L. (2015). *Sorsfordulások rítusai a székely-magyaroknál III. Menj ki lelkem én testemből*. Csíkszereda: Pallas-Akadémia Könyvkiadó.
- Bartha, E. (2002). Adatok a halotti búcsúztató szokásához a XIX. században. *Ethnica*, IV. (4), 185–187.
- Bartha, E. (1995). *Halotti búcsúztatók a dél-gömöri falvak folklórájában I–II*. Debrecen: Kossuth Lajos Tudományegyetem, Néprajzi Tanszék.
- Bartha, E. (2006). *Vallási terek szellemi öröksége*. Debrecen: Bölcsész Konzorcium.
- Darabont, S. (2003). A református egyház rövid története. In J. Szabó (Szerk.), *Bihardiószeg fejlődéstörténete* (old.: 84–89). Bihardiószeg: Pro Juventus Diosigensis Egyesület.
- Durkheim, E. (2003 [1912]). A vallási élet elemi formái. A totemisztikus rendszer Ausztráliában. Budapest: L'Harmattan.
- Fél, E. (1991). A saját kultúrájában kutató etnológus. *Ethnographia*, 102. évf. (1–2 szám), 1–7.
- Heit, L. (2003). Élő falu – halott falu. Temetkezési szokásaink. In J. Szabó (Szerk.), *Bihardiószeg fejlődéstörténete* (old.: 127–132). Bihardiószeg: Pro Juventus Diosigensis.
- Kelemen, I. (1994). „Temető kapuja sarkig ki van nyitva”. Temetési szokások a partiumi Hegyközben. (E. Bartha, I. Dankó, K. Imola, & M. Ambrus, szerk.) *Vallási Néprajz*, 9–20.
- Kunt, E. (1990). Az antropológia keresése. *Valóság*, XXXVI. (4.), 73–88.
- Kunt, E. (1987). *Az utolsó átváltozás*. Letöltés dátuma: 2016. szeptember 25, forrás: <http://mek.oszk.hu/04800/04830/html/#6>
- Magyari, T. (2005). *Adatfelvételi módszerek a társadalomkutatásban*. Kolozsvár: Presa Universitară Clujană.
- Molnár, J. (1885). *A Bihar Diószegi Ev. Ref. Egyház Multja és Jelene. Egyháztörténeti monográfia*. Nagyvárad: Laszky Ármin könyvnyomdája.
- Munkácsi, B. (1900. március). Adalékok a magyar halotti szokások pogány hagyományaihoz. *Ethnographia*.
- Pozsony, F. (2006). *Erdélyi népszokások. Egyetemi jegyzet*. Kolozsvár: KJNT–BBTE Magyar Néprajz és Antropológia Tanszék.
- Róheim, G. (1925). *Magyar néphit és népszokások* (18. kötet). Budapest: Élet és Tudomány 18.
- Solymossy, S. (1930). Ősi fejfaformák népünkénél (képekkel). *Enthographia*, 72.
- Takács, B. (1985). A református temetők fejfáinak népi ornamentikája. *Vallási Néprajz I.*, 199–221.
- Ujváry, Z. (1975). Halál és temetés két turóc-völgyi faluban. *Varia Folkloristica*, 129–162.

Felhasználtam még a Bihardiószegi Református Egyház Gyűléseinek Jegyzőkönyvét 1956–2016 között.



# BELÉNYI EMESE, FLÓRA GÁBOR

Partiumi Keresztény Egyetem, belenyi.emese@partium.ro

Partiumi Keresztény Egyetem, flora.gabor@partium.ro

## Nyelvhasználat és identitás Bihar megyei magyar és magyar – román siket családokban

**Abstract.** *National minority Deaf persons and their families often live in complex identity related contexts, sharing multiple cultural backgrounds. This research discusses language use and identity patterns in Deaf families living in Bihor County (Romania), where at least one of the marriage partners is ethnic Hungarian. Language use and transmission of identity to children in ethnically homogenous (Hungarian) or heterogeneous (Hungarian – Romanian) families founded by Deaf spouses are explored. The research is based on survey among members of the ethnic Hungarian Deaf community in Bihor County (including ethnic Romanian spouses), life-path interviews with selected ethnic Hungarian Deaf and family case studies of two or three generation Deaf families. The research results confirm that the ethnic homogeneity of Hungarian Deaf families acts as a key factor in the cross-generational transmission to children of Hungarian national identity and of the Hungarian sign language / oral language knowledge. In the multi-generational families where Deaf and hearing, ethnic minority and ethnic majority family members are present, specific, multifaceted communication models might prevail, favouring specific multicultural modes of intra-familial identity development and transmission.*

**Keywords:** *national minority Deaf; family language use; identity*

**Absztrakt.** *A nemzeti kisebbségi helyzetben élő siket személyekre és családjaikra gyakran sokrétű kulturális háttér, összetett identitásbeli sajátosságok jellemzők. Jelen kutatás a Bihar megyei (romániai) siket családok nyelvhasználatát és identitásmintáit tárgyalja olyan családokban, ahol legalább az egyik házaspár magyar nemzetiségű. Nyomon követjük a siket házastársak által alapított, etnikailag homogén (magyar) vagy heterogén (magyar–román) családok nyelvhasználatát és az identitás családon belüli átörökítésének folyamatát. A kutatás a Bihar megyei magyar siket közösség tagjai (köztük a román etnikumú házastársak) körében végzett kérdőíves felmérés, a kiválasztott magyar siket személyekkel készített életút-interjúk és két- vagy háromgenerációs siket családokról szóló esettanulmányok eredményeire épül. A kutatási eredmények megerősítik, hogy a siket személyek által alapított magyar siket családok etnikai homogenitása kulcsfontosságú tényező a magyar nemzeti identitás, valamint a magyar jelnyelv/szóbeli nyelv ismeretének családon belüli, nemzedékek közötti átadásában. Azokban a többgenerációs családokban, ahol siketek és hallók, etnikai-nemzeti kisebbséghez, illetve többséghez tartozó családtagok egyaránt jelen vannak, különleges kommunikációs modellek érvényesülhetnek, előnyben részesítve a családon belüli identitás alakulásának és átörökítésének sajátos multikulturális módozatait.*

**Kulcsszavak:** *nemzeti kisebbségi helyzetű siketek, családi nyelvhasználat, identitás*



## 1. Bevezetés

Szociológiai és antropológiai szempontból a siketség, a fogyatékoság más típusaitól eltérően, nyelvi-kulturális közösségépítő tényezőként is működik. A siket közösség nemcsak a fogyatékosággal élő emberek csoportja, hanem nyelvi-kulturális közösség is (Higgins és Liberman 2016), amelynek tagjai elsődleges kommunikációs eszközként a jelnyelvet használják. A siketek közösségének tagjai zárt közösségi struktúrát alkotnak Coleman (1988) meghatározása szerint. „Minden, amit egyénileg nem lehet megszerezni, elérhetővé válik azok számára, akik a struktúrához tartoznak. Ha az egyén elhagyja a struktúrát, azzal árthat másoknak (mivel megszakítja az információ, a bizalom és a társadalmi kontroll láncolatát), de önmagának is (Pusztai 2015: 152).

A hallók társadalmához hasonlóan a siketek közösségének belső szerkezete sem homogén; tagjai különböző háttérrel, családi nyelvvel és kulturális hovatartozással rendelkezhetnek. A különböző nemzetekhez tartozó siketek a nemzeti nyelvhasználati közegben honos nemzeti jelnyelvükön értekeznek egymással, amely szintén egyedi, akár az illető nemzet orális nyelve. A jelnyelv abban az értelemben hordoz és fejez ki nemzeti hovatartozást is, hogy az adott etnikai-nemzeti népességen belül az illető nemzet hallássérültjei gyakorolják egymással. Az etnicitás, a jelnyelvhasználat nemzeti nyelvi verziója, az orális nyelvhasználat nyelve, a vallási hovatartozás, a társadalmi státus, a nemzedékek közötti kapcsolat és annak tudatosítása, hogy „mit jelent siketnek lenni”, mind-mind lényeges tényezőként befolyásolhatják a siket személyek egyéni és közösségi önazonosságtudatának alakulását. (Marschark et al. 2017).

A kisebbségi kultúrában felnövő gyerekeknek – akár hallók, akár siketek – természetes igényük az, hogy származási családjuk kulturális örökségét beépítsék saját önazonosságukba. A nemzeti kisebbségi családba született *halló* gyerekeknek és fiataloknak a rendelkezésére ehhez számos eszköz áll: saját nemzeti közösségük vallása, intézményei, családi kapcsolataik, emberi kötődéseik határon innen és túl. A nemzeti kisebbségi halló családokba született *siket* gyerekek viszont éppen az említett közösségi kulturális erőforrásokhoz férnek hozzá nehezen, elsősorban a származási családjuktól őket elválasztó kommunikációs akadályok miatt (Ahmad et al 2000b). Marad számukra, mint életképes alternatíva, a többségi nemzeti siket-kultúrába való beilleszkedés, amely viszont hatásaiban szintén ellentmondásos: bár kétségtelenül oktatási és társadalmi mobilitási többletlehetőséget és a siketség mint létállapot pozitív megélésének lehetőségét kínálja számukra, ugyanakkor el is távolítja őket saját származási etnikai kultúrájuktól, nyelvüktől, hagyományaiktól.

A *kétnyelvűség* fogalma, amennyiben az etnikai-nemzeti kisebbségi helyzetben levő siket tanulók nyelvi-kulturális szükségleteire vonatkoztatjuk, akár megtévesztő is lehet (Ohna 2003), hiszen esetükben tulajdonképpen *kettős kétnyelvűségről* van szó. Ebben az összefüggésben a siket tanulók nyelvi és kulturális sokszínűségét azáltal lehet hatékonyan beépíteni az oktatási stratégiákba társadalmi befogadásuk előmozdítása érdekében, ha elismerjük, hogy mindenkinek alapvető joga, hogy identitását kedvező körülmények között élje meg (Leigh és Crowe 2015).

A hegemoniát gyakorló etnikai-nemzeti többség homogenizáló nyelvi-kulturális perspektívából szemlélve a kisebbségi nyelvhasználat hátrányos helyzetet generáló tényezőként jelenítődik meg (O'Neill 2013). Korántsem véletlen tehát, hogy a világos nyelvi-kulturális többséggel rendelkező országokban vagy régiókban a segítő intéz-

mények és képviselők is hajlamosak arra, hogy a „gyermek érdekeire” hivatkozva a többség kultúrájához, nyelvéhez való hasonlúsát támogassák. Egy Amerikai Egyesült Államokban végzett kutatás kimutatta, hogy az ottani siket gyerekek spanyol szülei tipikusan azt a tanácsot kapták, hogy kizárólag a jelnyelvvvel kombinált angolt használják gyermekeikkel folytatott kommunikációjuk során. Ausztráliában – 2014-es kutatási eredmények szerint – szintén az angol nyelv domináns az etnikai kisebbségi háttérű szülők és siket gyermekek kommunikációs kapcsolatában. Azok a szülők, akik kizárólag az angol nyelvet használják a családi kommunikáción belül, tipikusan úgy vélekednek, hogy ez a nyelv biztosítja a legkedvezőbb feltételeket gyermekük nyelvi, kognitív, szociális és érzelmi fejlődéséhez, szakmai tapasztalatszerzéséhez (Crowe et al. 2014)

Egy másik, Spanyolország multikulturális régióiban ugyanazt a kérdést feltáró kutatás (Guiberson 2013) eltérő eredményeket hozott. A kutatás során megkérdezett szülők 50%-a kapott saját nyilatkozata szerint olyan tanácsot segítő szakembertől, hogy gyermekével több, mint egy nyelven kommunikáljon, azok számaránya pedig, akiket eltanácsoltak ettől, csak 36%-ot tesz ki. Mindez alátámasztja, hogy a hivatalosan elismert multikulturális régiók intézményes segítői gyakorlata kedvezőbb feltételeket biztosíthat az etnikai-nyelvi identitások sokféleségének megélésére a siket népességben belül is. Mindamelllett azonban, hogy sok szülő vélekedik úgy, hogy saját gyermeke számára elérhető is és hasznos is a többnyelvűség, a gyakorlatban csak kevés siket gyermek válik *ténylegesen* többnyelvűvé.

Jelen kutatás a nyelvi szocializáció és az identitás alakulása közötti kapcsolat feltárására irányul olyan Bihar megyei siket családokban, ahol legalább az egyik házaspár magyar identitással rendelkezik. Abból a feltevésből indulunk ki, hogy a siket személyek párválasztási döntéseinek meghozatalakor az eljövendő házastás jelnyelvi ismerete és az eljövendő partnerek siketkultúrához kötődő közös kulturális identitásának biztosítása jelenti a legfőbb szempontokat, amelyek lehetővé teszik a zökkenőmentes jelnyelvi kommunikációt és a siket közösséghez való tartozás megélését a családon belül (Moiser 1999: 9). A nemzeti identitás családon belüli megőrzésének és továbbadásának esélyeit tekintve azonban jelentős különbség mutatkozik az etnikailag homogén (magyar) és heterogén (magyar-román) házasságok között. A homogén magyar családokon belül a magyar identitás és a magyar jelnyelv / szóbeli nyelvtudás áthagyományozása a következő nemzedékre – a siketek kultúrájának alkotóelemeivel kombinálva – természetes és általában zavartalan folyamat, amelyben esetenként szerepet játszhatnak (a többnyire halló) nagyszülők is. Ezzel szemben a magyar nemzeti-nyelvi identitás megőrzése és átörökítése az etnikailag heterogén családokon belül sokkal bizonytalanabb és sérülékenyebb.

## 2. Kutatási módszerek

A kutatás során a következő kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen szerepet tölt be a jelnyelvi kulturális identitás és a nemzeti hovatartozás az eljövendő házastárs kiválasztásában?

2. Hogyan zajlik a kommunikáció etnikailag homogén és etnikailag heterogén házasságokban? Milyen szerepe és súlya van a román jelnyelv és a magyar jelnyelv, valamint a román és a magyar szóbeli nyelv (artikuláció) használatának a házastársak közötti kommunikációban?

3. Milyen kommunikációs módszereket alkalmaznak a siket szülők saját gyermekeikkel? Milyen nemzeti nyelvi identitásörökséget kap a gyermek a jelnyelv és a siket kultúra örökségével ötvözve?

A kutatás körébe bevont populáció siket személyekből áll, akik a következő jellemzőkkel rendelkeznek: 1. Bihar megyei lakosok; 2. Felnőtt korúak (18 évesek vagy idősebbek); 3. Legalább egyik szülejük kötődik a magyar nemzeti közösséghez; 4. Esetükben a siketek kultúrájához/siketek közösségéhez tartozás alábbi feltételeinek legalább egyike teljesül: tagság a siketek helyi egyesületében; a siketek speciális iskolájának elvégzése; siket szülő(k); tagság a siketek vallási gyülekezetében. A kutatás a következő módszerek és technikák használatára épült:

a. *Kérdőíves felmérés* a Bihar megyei magyar siket közösség tagjai és román etnikumú házastársaik körében. A felmérés kiterjedt a siketek közösségének összes nyilvántartott és aktív magyar tagjára, akik elérhetőek voltak. A kutatási mintában 111 alany szerepelt, ebből 89 magyar nemzetiségű és 22 román házastárs.

1. táblázat: A kutatási minta nemzeti identitás és származási családi etnikai háttér szerint

Válaszadók etnikai identitása	Halló szülők etnikailag homogén házasságban	Halló szülők etnikailag heterogén házasságban	Siket szülők etnikailag homogén házasságban	Siket szülők etnikailag heterogén házasságban	Összesen
Magyarok	81	1	3	4	89
Román házastársak	20	-	2	-	22
Összesen	101	1	5	4	111

b. Életút-interjúk a kérdőíves felmérés kutatási mintájába bekerült személyek közül kiválasztott interjúalanyokkal (30 személy) az egyéni életutat alakító döntések mélyebb mozgatórugóinak, motivációinak, valamint az egyén életében történt kulcsemények, történések szubjektív megélésési módjának, valamint az identitás alakulásában játszott szerepének feltárása érdekében. Az interjúalanyok kiválasztásában alkalmazott tipológiai kritérium a házasságok etnikai homogenitása/heterogenitása volt. Az elemzés a román etnikumú házastársakat is magában foglalja, így három alanykategóriát hoztunk létre:

- C1 magyarok homogén házasságban (magyar partnerekkel) vagy partner nélkül
- C2 magyarok heterogén házasságban (román partnerekkel)
- C3 román házastársak

c. *Családi esettanulmányok* a nyelvhasználat és az identitás-átadás folyamatának nyomon követése érdekében a többgenerációs nagycsaládokon belül, a családi életet befolyásoló külső tényezők és belső változások kapcsán. A családok kiválasztása során az etnikai homogenitás/heterogenitás kritériuma mellett figyelembe vettük a családon belüli kommunikációs kultúrák sokféleségét is. Ez utóbbi tipológiai kritérium szerint a következő kategóriákból választottunk családokat:

CS1 háromgenerációs siket családok  
CS2 családok, ahol a nagyszülők és a gyerekek siketek, míg a szülők hallanak  
CS3 családok, ahol a nagyszülők és a gyerekek hallanak, míg a szülők siketek

### 3. Kutatási eredmények

#### 3.1. Identitás és kommunikáció a családon belül

A siket közösség – a család mellett – a siket személyek elsődleges élettere, a házastárs kiválasztásának legvalószínűbb társadalmi környezete is. A kutatási mintánkban szereplő siketek a házastársat kizárólag a siketek közösségének tagjai közül választották, olyanokat, akik jelyelvet használtak, annak ellenére, hogy interjúalanyaink állítása szerint halló szülei nem egy esetben próbálták őket lebeszélni erről.

*K. M. Szülei nem avatkoztak bele a házasságába, ám a leány szülei igen, mert ők nem támogatták abban a döntésében, hogy siket társat válasszon: abban reménykedtek, hogy halló unokájuk lesz. Félték a siket generáció megismétlődésétől.*

*P. S. Édesapja kijelentette, jelelő, csak jelyelven kommunikáló siket fiúval ne kerüljön kapcsolatba, arra kérte, ha már hallássérült férjet választana magának, az legalább úgy beszéljen, mint ő.*

A megkérdezett siketek többsége először a speciális iskolában találkozott, és az iskola elvégzése után is tartották a kapcsolatot. Másokat a siketek vallási közössége hozott össze, vagy a siketek egyesületének programjai során ismerkedtek meg.

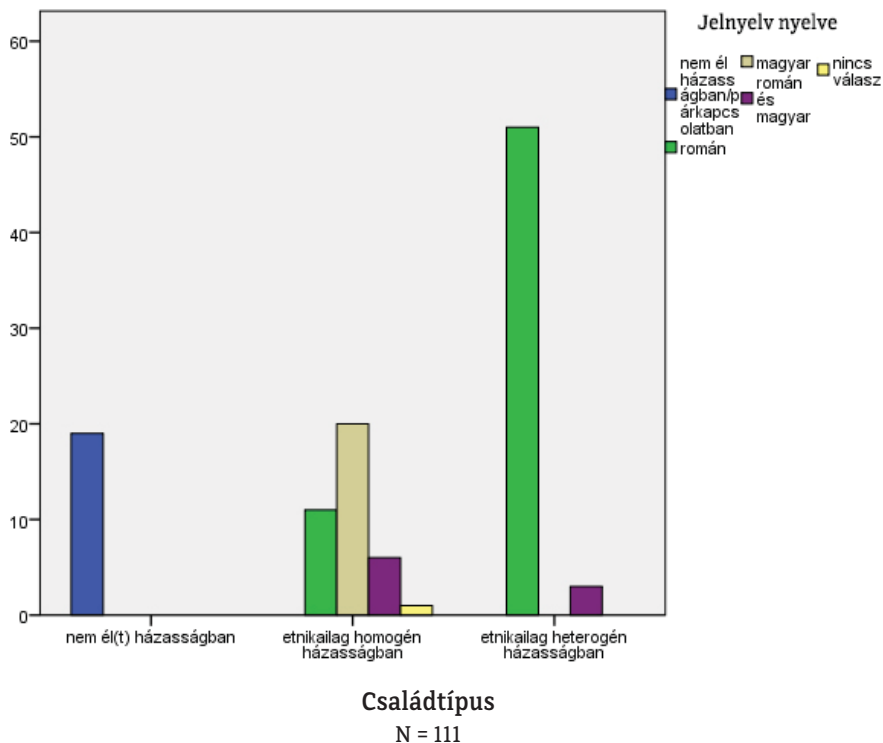
*I. D. „Amikor a nagyváradi siket baptista gyülekezet küldöttségével Piatra Neamț-on jártam, az ottani siket baptista gyülekezetnél, akkor találkoztam először mostani feleségemmel.”*

*H. K. „Befejeztem az iskolát, dolgozni kezdtem, és azután elkezdtem a klubba járni. Először nem, de később ott találtam magamnak társat.”*

*L. F. Feleségével egy brăilai szilveszteri mulatságon ismerkedett meg, a siket közösségben, 1 évig jártak, ezután házasodtak össze, 2 évre rá született meg a fiuk. Felesége halló családban nőtt fel, de már kisiskolás korától részese lett a siket kultúrájának. 2 évesen gyógyszeres kezelés következtében vesztette el hallása nagyobb részét, a galați-i hallássérültek iskolájába járt, itt tizedik osztályig, majd a iași-i speciális szakiskolában folytatta a 3 évet. Tehát ő már korán kapcsolatban került a siketekkel, a jelyelvvvel.*

A vizsgált siket közösség esetében a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a halló családok szociológiai helyzetéhez hasonlóan, etnikailag vegyes környezetben többnyire a településen vagy régióban számbelileg domináns nemzeti jelyelv válik az etnikailag vegyes családok kommunikációs nyelvévé. Ezt tükrözik az 1. ábra adatai.

1.ábra: A házastársi kommunikációban használt jelnyelv nyelve családtípus (a család etnikai homogenitása/heterogenitása) szerint



Forrás: kérdőíves felmérés a siketek közösségének tagjai körében

Kutatási eredményeink szerint az etnikailag vegyes házasságok nagy gyakorisággal fordulnak elő a vizsgált siket közösségen belül. E jelenség feltételezhető okai összefüggnek a siket kultúra és a jelnyelvi kommunikáció integráló szerepével, valamint azzal, hogy a magyar nyelvű, etnikailag homogén általános iskolai közösségből kikerülve a magyar siketek elsődleges közösségi környezete az etnikailag heterogén szakiskolai, majd lakóhelyi siket közösség lesz.

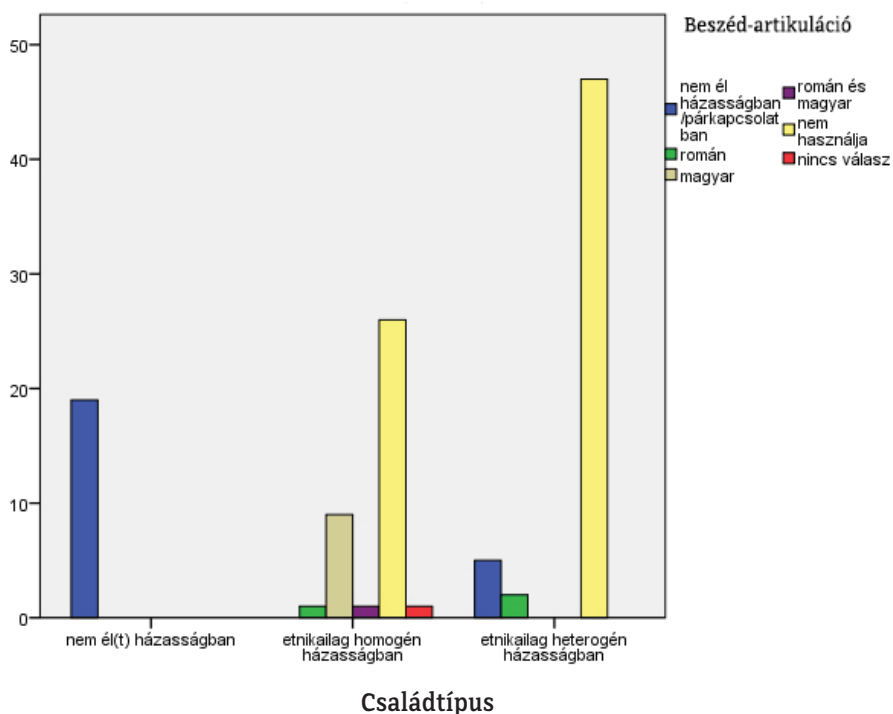
Amint az 1. ábrán láthatjuk, ha az egyik házastárs román, akkor a családon belül a jelnyelvi kommunikáció nyelve valószínűleg a román jelnyelv lesz, amely jellemzően az etnikailag vegyes helyi siketek közösségének domináns kommunikációs nyelve is. Ennek ellenére figyelemre méltó, hogy a családok jelentős részében, ahol az egyik nyelv használata van túlsúlyban, a gyerekek többé-kevésbé megtanulják, és alkalmanként használják a másik nyelvet is.

*N. L. ismeri a magyar jelnyelvet is, bármikor elő tudja venni, de orálisan nem tudja magát magyar nyelven kifejezni, csak románul. Apja a házastársával orális módon nem kísért román jelnyelven kommunikálni, mert a magyar jelnyelvet magyar oralitással tanulta, azaz a hangképző órák magyarul zajlottak. Vagyis anyanyelvé. Végeredményben a kétféle jelnyelv társítása történik oly módon, hogy a ma-*

gyar származású fél a gyermekével való jelnyelvi kommunikációjába beépíti a magyar nyelvű speciális képzés során elsajátított magyar orálítással kísért magyar jeleket (amelyek kivitelezési formája, orientációja, testhez viszonyított helye lényegében különbözik annak román megfelelőjétől, amelyre vonatkozik). Ez a folyamat egyszerűbben, mondhatni spontánul megy végbe az etnikailag vegyes házasságban élő halló házastársak hangzó beszéddel történő belső kommunikációjához képest.

Mivel a siketek belső családi és közösségi kommunikációjában a jelnyelv az elsődleges kommunikációs eszköz, ők az orális nyelv nemzeti hovatartozást kifejező szimbolikus funkcióját a halló emberektől eltérően kevésbé érzékelik. A magyar nyelvi identitás az etnikailag homogén siket házastársak kapcsolatában ezért leginkább a magyar jelnyelv használatának preferálásában nyilvánul meg. Amint az a 2. ábra adataiból kitűnik, bár az etnikailag homogén családok egy kis részében jelen van és szerepet játszik a magyar identitás megőrzésében a magyar orális kommunikáció is, de döntő súlya a magyar *jelnyelvi* kommunikációnak van.

2. ábra: A házastársi kommunikációban használt beszéd/artikuláció nyelve a családtípus (a család etnikai homogenitása/heterogenitása) szerint



N=111

Forrás: kérdőíves felmérés a siketek közösségének tagjai körében

A siket szülők általában jelnyelven kommunikálnak siket családtagjaikkal, néha szóbeli kifejezésmód (artikuláció) kíséretében. Az etnikailag heterogén siket házasságban élők esetében azonban a tágabb család más nemzetiségű halló családtagjaival való kapcsolatát korlátozza a megfelelő kommunikációs csatorna hiánya.

*K. S. tágabb családjában apjával és bátyjával jelnyelven kommunikál, édesanyjával viszont beszéddel (orálisan) kísért jelnyelven. Anyósa nem tanult meg SMS-t írni, ezért a Brăilan élő szülőkkel korlátozott a kapcsolattartás.*

Az etnikailag heterogén (pl. magyar–román), de a siket kultúra szempontjából homogén (siket személyek által egymással kötött) házasságokban is elsődleges fontossággal bírnak a jelnyelvi siket kultúra által meghatározott identitás és az ahhoz kapcsolódó kommunikációs módozatok, elsősorban a jelnyelvhasználat, még akkor is, ha a házasfelek egyikének sem volt sima, zökkenőmentes az útja a siket-kultúra és közösség megtalálásához.

*B. L. Esetében az apa magyar és az anya román nemzetiségű. Az apa halló családból származik, az anya pedig román nemzetiségű, és hallássérült szülők gyermekeként a siket kultúrában nőtt fel. A házaspár gyermekei, bár az anya román nemzetiségű, magyar nyelvű speciális oktatásban Kolozsváron tanultak, a leány 8 évet, a fiú 6 évet. Továbbtanulásuk további színtere a román speciális gimnázium, ahová a kislány már hatodikosként csatlakozik 8 osztályt végzett nővéréhez. A családon belüli kommunikáció nemzetiségi nyelve az ő esetükben megoszlik a szülők anyanyelvei és a két szülő közös élete során kialakított kevert jelnyelv között. Így egy új kommunikációs jelrendszer alakul ki a családon belül, amely az adott család sajátosságait hordozza magában. A legtöbb családon belül használt jelt az évek során tanulták meg és használták mindkét etnikumú siket társakkal folytatott kommunikációjuk során.*

### *3.2. Identitás átörökítése a családon belül*

A siket partnerek által alapított családokban érdekes jellemzőket mutat a jelnyelvi és orális nyelvi identitás *halló* gyermekekre történő átadása. Életút-interjúink során érzékelhető volt, hogy amennyiben halló szülőkkel rendelkező siket házaspárnak halló gyereke születik, a siket szülők ezt bizonyos értelemben megkönnyebbülésként, felszabadulásként, egyfajta nemzedékeken átívelő „rehabilitációként” élhetik meg, még akkor is, ha egyébként jól érzik magukat a siket-kultúrán alapuló házasságban és magában a siket-kultúrában.

Interjúalanyaink narratíváiból kiderült, hogy a szülők, de a siket nagyszülők is, örömmel fogadják azt, ha a családban az unokák nemzedékére is továbbhagyományozódik a siket-kultúra. A tágabb család halló tagjainál viszont nagyobb valószínűsége van az elutasító magatartásnak, azt szeretnék, hogy – ha már gyermekük nem is lehetett halló – de unokájuk legalább hallónak szülessen:

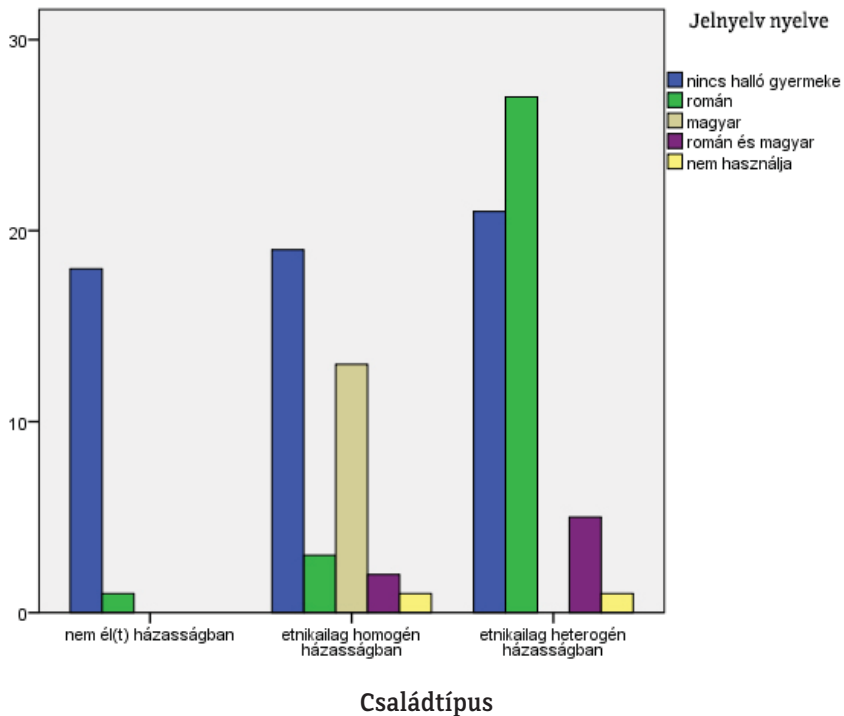
*L. D. Amikor fia megszületett, és megállapították, hogy szintén siket lett, nem volt bánatos, sőt vele együtt szülei, valamint a felesége kimondottan boldogok*

voltak, hogy hozzájuk hasonló, mi több, büszkeséget éreztek. Bevallása szerint félt az elidegenedéstől, ami akkor állt volna fent, amennyiben a gyermek hall. Halló apósa is szeretettel fogadta, egyedül anyósa (felesége halló anyja) bosszankodott unokája siketsége miatt.

A halló nagyszülők gyakran kulcsszerepet vállalva kapcsolódnak be halló unokájuk nevelésébe (Nybo et al. 1998), ami azt jelenti, hogy a gyermek egyaránt elsajátítja és magáénak érzi az orális kultúrára és a siket kultúrára jellemző kommunikációs módozatokat, és ezáltal alkalmassá válik arra, hogy minden felmenő családtagjával (szülő, nagyszülő) hatékonyan, az illető családtag által leginkább otthonosnak érzett módon kommunikáljon. Amikor nincs más halló családtag (nagy mama, testvér), a siket szülők akkor is fontosnak tartják, hogy ebben az esetben alakuljon ki szoros nevelési kapcsolat halló – közeli vagy akár távoli – rokonnal, esetleg barátal:

D. R. „Amikor megszületett a fiam, a nővérem jelenlétének köszönhető, hogy hallott élő beszédet, és a nővéremmel való kommunikációval párhuzamosan a jelnyelvet is megtanulta velünk.”

3. ábra: A jelnyelv nyelve halló gyermekekkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban



N=111

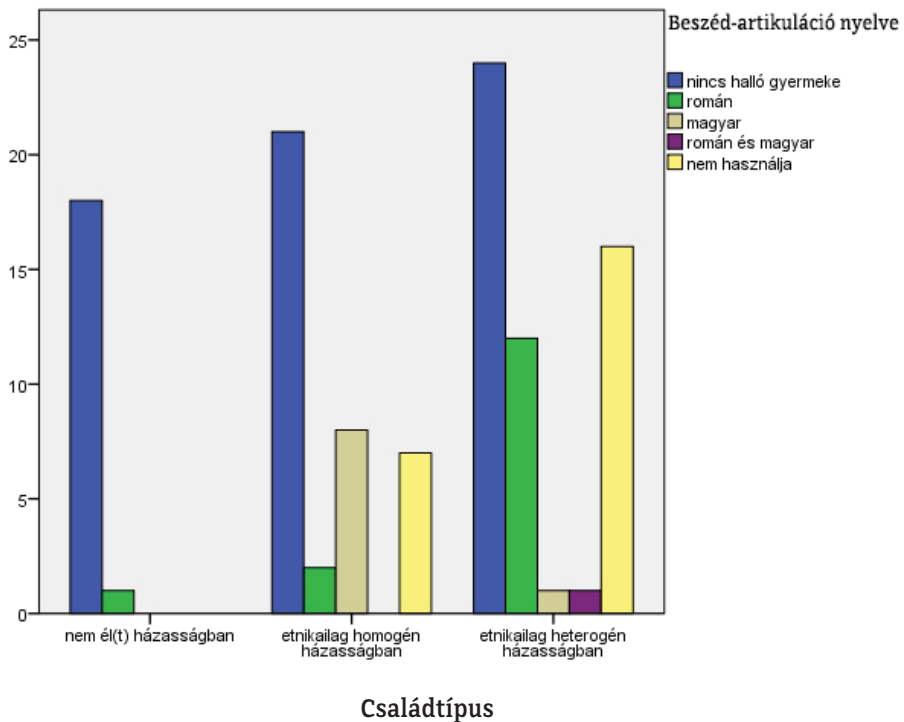
Forrás: felmérés a siketek közösségének tagjai körében



A halló gyermek az orális nyelvet (nyelveket) elsősorban a halló nagyszülőktől sajátítja el, a jelnyelvet (jelnyelveket) pedig a siket szülőktől:

A. Z. Amikor letelt a 3 hónap, az édesanyjának vissza kellett mennie dolgozni, ezért a hét 6 napján a nagymama felügyelt a kisgyermekre, ő tanította beszélni, az anya csak szombatonként vitte haza. A családon belüli kommunikáció az alábbi módon történt: a nagymama családján belül: orális módszer, mégpedig magyar nyelven: az unokájával és siket leányával is. A nagyapa ugyanezzel a módszerrel. Siket vejükkel alig tartanak kapcsolatot, román nyelvi tudásbeli hiányosságaik miatt. Az interjúalany a halló gyermekével magyar jelnyelven és a párhuzamosan alkalmazott magyar orális nyelven kommunikál, az apa (a gyermek apja) román jelnyelven és ezzel párhuzamosan orális román nyelven, a halló gyermek anyjával orális magyar nyelven, illetve jelnyelven, apjával román orális nyelven, illetve jelnyelven kommunikált. A siket, román származású apa sem a magyar orális nyelvet, sem a magyar jelnyelvet nem ismeri. A házastársak egymással román jelnyelven és román orális nyelven értekeznek.

4. ábra: A beszéd/artikuláció nyelve halló gyermekekkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban



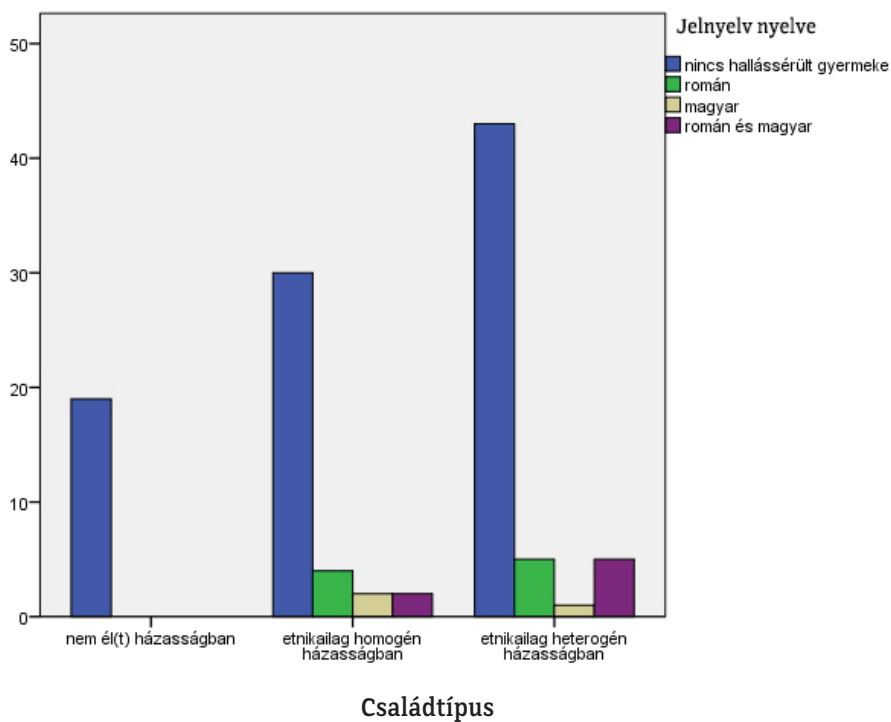
N=111

Forrás: felmérés a siketek közösségének tagjai körében

A fentiekben leírtakhoz hasonló kommunikációs helyzetek jelenlétének a családon belüli interkulturalitást és multikulturalitást erősítő szerepe kétségtelen, hatással van az identitás családon belüli megélésére, alakulására is. Mindazonáltal – amint a 3. és 4. ábra adataiból kitűnik – a kutatási eredmények a nyelvi identitás halló gyermekek felé történő továbbadása tekintetében is alátámasztják, hogy az etnikailag homogén siket magyar családokban a magyar jelnyelvi és orális nyelvi identitás nagyobb eséllyel örökítődik át a halló gyermekekre az etnikailag heterogén (magyar–román) családokhoz viszonyítva.

Az 5. és 6. ábra adatai azt mutatják, hogy a magyar jelnyelvi identitás siket gyermekekre történő átörökítéséhez – a halló gyerekek esetében tapasztaltakhoz hasonlóan – az etnikailag homogén magyar siket családokban kínálkozik nagyobb esély.

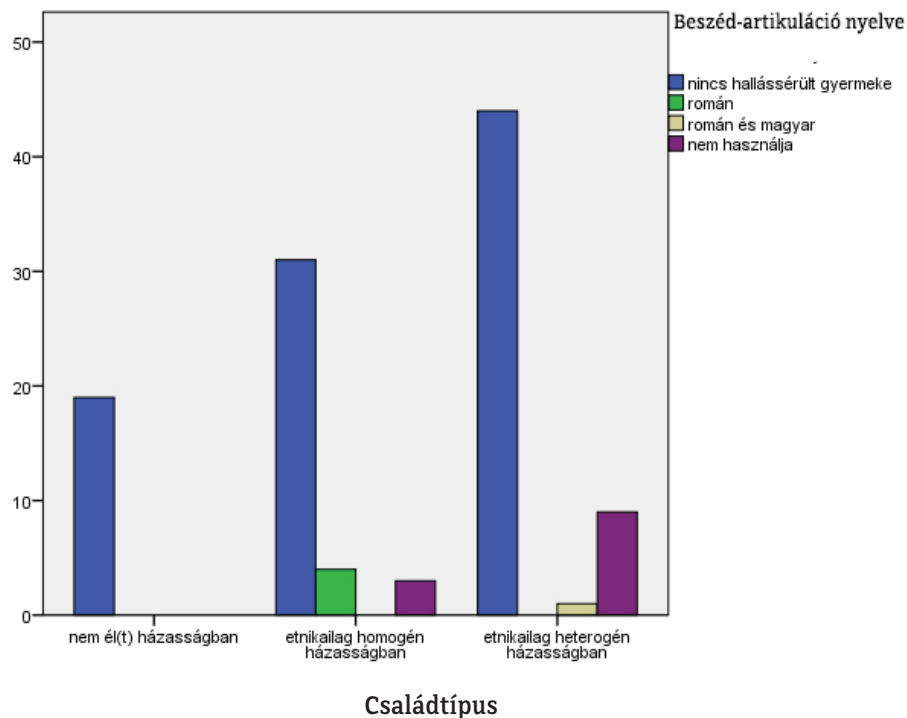
5. ábra: A jelnyelv nyelve siket gyermekekkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban



N=111

Forrás: felmérés a siketek közösségének tagjai körében

6. ábra: A beszéd/artikuláció nyelve siket gyermekekkel etnikailag homogén és heterogén házasságokban



N=111

Forrás: felmérés a siketek közösségének tagjai körében

Van azonban példa olyan etnikailag heterogén házasságra is, ahol a magyar fél több-kevesebb sikerrel, de törekszik arra, hogy anyanyelvi identitását – elsősorban annak jelnyelvi formáját – áthagyományozza a következő nemzedékre:

*H. Z. Otthon egymás közt a férjével a magyar jelnyelvet használják, de megtanulták a román jelnyelv jeleit is, viszont leányukkal már ez utóbbit alkalmazzák egyre inkább, mivel leányuk egyedüli magyar siket a hallássérültek líceumi osztályában.*

*H. I. „Feleségemmel otthon magyarul jelelünk, de C. az anyjával már románul, viszont én ragaszkodom ahhoz, hogy velem magyarul kísérje a jelnyelvet.”*

#### 4. Értelmezések

Az identitás szituacionalista-instrumentalista elmélete szerint az etnikai csoportok és alanyok a helyzetnek megfelelően az etnikai identitás kifejezésében áthelezhetik a hangsúlyokat a körülmények kihívásainak függvényében. A szubjektumok dinamikus struktúrává összeállt identitáskonstrukciójában egyszerre több identitás

van jelen (Young 1976) és „bizonyos időkben bizonyos speciális identitás kap primer szerepet.” (Bell 1975: 159)

A halló házastársak által kötött vegyes házasságok vizsgálata a partiumi régióban (Flóra és Szilágyi 2008: 146) megállapította, hogy a nemzeti és nyelvi identitás szoros kapcsolata mellett a nyelvhasználatnak lehet bizonyos önszabályozása és autonómiája is, ami körvonalazottabb formát ölthet akkor, ha viszonylagos egyensúly áll fenn a házasságot alkotó partnerek kulturális hovatartozásának kifejezésében. A családon belüli multikulturális együttélés iránti törekvés tükröződik azokban az esetekben, amikor mindkét nyelvet használják a családon belül. Sajátos módon ezt az irányultságot szemléltetik az úgynevezett „vegyes nyelvek”, a családon belül kifejlesztett és használt speciális kommunikációs kódok is, amelyek mindkét partner anyanyelvéből tartalmaznak elemeket.

Figyelemre méltó az is, hogy a halló családok jelentős részében, ahol az egyik nyelv dominál, a gyerekek többé-kevésbé megtanulják, és alkalmanként használják a másik nyelvet is. Ilyen körülmények között a multikulturális környezetnek lehetnek olyan hatásai, amelyeket a szülők és a gyerekek egyaránt előnyként élhetnek meg. Ide tartozik a házastársak anyanyelvének az elsajátítására vonatkozó lehetőség, a két etnikai-nyelvi közösséggel való közvetlen családi kapcsolat lehetősége.

Kutatási eredményeink azt sugallják, hogy a fent említett egyensúlyi helyzetek kialakulásának esélye jelentős a siket házastársak és gyermekeik, valamint a siketek kultúráján belül etnikailag vegyes családot létrehozó partnerek által kialakított kommunikációs környezetben is. Azokban a családokban, ahol a házastársak családi hátterének heterogenitása a siketek kultúrájának kommunikációs módjaival kombinálódik, összetett, sokoldalú kommunikációs helyzetek alakulhatnak ki, ahol nagy az esély a különféle nyelvi-kulturális identitások egyfajta dinamikus egyensúlyára. Macnamara (1966) a kétnyelvű működés kétkapcsolós modelljét ajánlja ennek a jelenségnek a leírására. E modell szerint egy két- vagy többnyelvű egyén önállóan dönti el, hogy melyik nyelven akar beszélni, és a döntés eredményeként az adott nyelven működőképessé teheti kódolási rendszerét.

A halló családtagok által létesített vegyes házasságokban a magyar identitás családon belüli átörökítését jelentősen befolyásolhatja, hogy a szülők homogén vagy pedig vegyes házasságban élnek. A halló személyek által létesített romániai román-magyar vegyes házasságokról szóló kutatások zömében azt a következtetést vonják le, hogy a vegyes házasságot kötött családokban mindkét fél „külön világot hoz magával, eltérő hagyományokkal és szokásokkal” (Sallay 2010: 125). Az ilyen házasságok esetében számít az, hogy „mennyire erős a házasfelek magukkal hozott identitása” (Sallay 2010: 125), ugyanakkor az identitás családon belüli átörökítése a felek személyiségjegyei által meghatározott hozzáállásától, azaz attól is, hogy az illető domináns vagy inkább „behódoló” típus.

Kutatásunk eredményei megerősítik, hogy a halló partnerek által létesített etnikailag vegyes családokhoz hasonlóan a siket családokra is jellemző az, hogy a magyar kisebbségi etnikai-nemzeti identitás megőrzése és átadása sokkal bizonytalanabb az etnikailag homogén magyar családokhoz képest. Ezekben a házasságokban is fennáll a kérdés, hogy melyik nemzeti forma „érvényesül” a közös jelyelvi identitáson belül, vagy milyen kompromisszum érhető el a két nemzeti nyelv és kultúra családon belüli „küzdelme” eredményeként. Ugyanakkor azt tapasztaltuk, hogy a vegyes házasságok jellemzőire utaló kutatási eredmények, amelyek a halló társadalom párkapcsolati vi-

szonyait térképezték fel, nem állják meg teljes mértékben helyüket a siket személyek által alapított házasságok esetében. A siketek közösségében nagyobb nyitottság mutatkozik az etnikailag vegyes házasságokban érvényesülő etnikai pluralizmus iránt.

A siket partnerek által alapított családon belül a siketkultúra által meghatározott családi interakcióknak elsődleges identitásteremtő funkciója van. A siketek kultúráját nem a halló nyelv jellemzi, hanem a vizuálisan érzékelhető jelnyelv a döntő kommunikációs mód, amely a házastársakat az etnikai határokat átlépő kulturális egységgé egyesíti. Ilyen körülmények között a siket és halló családtagokkal rendelkező etnikailag vegyes multikulturális családi környezet olyan többlethatásokat is eredményezhet, amelyeket a szülők, illetve a gyerekek a halló családokhoz viszonyítva is külön előnyökként élhetnek meg. Ilyenek például: mindkét házastárs orális nyelvének/jelnyelvének anyanyelvként történő elsajátítási lehetősége a családban; a siket kultúrához, illetve a halló kultúrához tartozó kétféle etnikai-nyelvi közösséggel való közvetlen családi kapcsolattartás lehetősége; az ezekből fakadó, sajátos jellemzőket hordozó rugalmasság, tolerancia, alkalmazkodóképesség.

## 5. Konklúziók

Összefoglalva: a kutatási eredmények egyrészt megerősítik kiinduló feltételezésünket, másrészt annak tudományos-információs értékét több szempontból is gazdagítják. Megerősítést nyert, hogy az etnikailag homogén házasságban élők esetében a magyar identitás, a magyar jelnyelv/szóbeli nyelv – a siket kultúra alkotóelemeivel kombinált – megélése és a következő nemzedékre való átörökítése természetes és általában zavartalan folyamat, amelyben a halló nagyszülők is szerepet játszhatnak. Ha viszont az egyik házastárs román nemzetiségű, akkor a siketek kultúrájában a kommunikáció nyelve valószínűleg a román jelnyelv/szóbeli nyelv lesz, amely jellemzően a siketek közösségén belüli interetnikus kommunikáció nyelve is.

A kutatás eredményei azt is kiemelik, hogy a kommunikációs helyzet és az identitás átadásának folyamata különösen bonyolulttá válhat a különböző nemzedékek közötti interakciók során (ideértve a nagyszülőket, a szülőket és a gyermekeket is) a nagycsaládi környezetben, ahol siketek és hallók, nemzeti többségű és nemzeti kisebbségi családi identitással rendelkező családtagok egyaránt jelen vannak. Különös figyelmet kell fordítani e tekintetben a többgenerációs és etnikailag heterogén siket családokra, ahol – bár a kulturális-nyelvi asszimiláció trendként jelen lehet – megfigyelhető a különleges nyelvi és kulturális gazdagodás, valamint a törekvés a kulturális-nyelvi egyensúlyra is.

A kutatási eredményeket lehetséges megoldási stratégia kiindulópontjának tekintve erőteljesen felvetődik az anyanyelvi oktatás megfelelő és valós lehetőségének biztosítása. Annak fényében, hogy a nemzeti kisebbségi közösségekhez tartozó tanulókat, akik egyidejűleg a siketek közösségének tagjai is, ugyanolyan jogok illetik meg, mint többségi etnikumú siket társaikat, a nemzeti kisebbségi orális nyelv mellett oktatási nyelvi jogaikat és lehetőségeiket ki kell terjeszteni az általuk használt kisebbségi jelnyelv(ek)re is. Románia esetében ez feltételeznél olyan iskolahálózat kiépítését (az óvodától a középiskoláig), ahol a román jelnyelv/szóbeli nyelv elsajátítása mellett a tanulóknak lehetőségük adódik megtanulni és használni a magyar identitásukat kifejező és erősítő kommunikációs eszközöket – a magyar jelnyelvet, valamint a szóbeli nyelvet – mind az osztályteremben, mind az informális tanulási közösségben.

## Felhasznált irodalom

- Ahmad, W., Darr, A. & Jones, L. (2000) 'I send my child to school and he comes back an Englishman': minority ethnic deaf people, identity politics and services. In: Ahmad, W. (ed.) *Ethnicity, disability, and chronic illness. Race, health and social care*. Buckingham, Open University Press, 2000.
- Bell, D. (1975) Ethnicity and Social Change. In: Glazer, N. – Moynihan, D. P. (szerk.) *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge, Harvard University Press, 141-174.
- Coleman, J. S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.
- Crowe, K., Fordham, L., Mcleod, S., & Ching, T. Y. (2014) 'Part of Our World': Influences on Caregiver Decisions about Communication Choices for Children with Hearing Loss. *deafness & education international*, 16(2), 61–85.
- Flóra G. és Szilágyi Gy. (2008) *Identitás és jövőkép*. Csíkszereda, Státus Kiadó, 2008.
- Guiberson, M. (2013) Survey of Spanish parents of children who are deaf or hard of hearing: Decision-making factors associated with communication modality and bilingualism. *American Journal of Audiology*, 22(1), 105–119.
- Higgins, M., & Lieberman, A. M. (2016) Deaf Students as a Linguistic and Cultural Minority: Shifting Perspectives and Implications for Teaching and Learning. *Journal of Education*, 196(1).
- Leigh, G., & Crowe, K. (2015) Responding to cultural and linguistic diversity among Deaf and hard-of-hearing learners. In: and Marschark M. and Knoors H (eds.) *Educating Deaf learners: Creating a global evidence base*, Oxford: Oxford University Press, 68–91.
- Macnamara, J. (1966) The Linguistic Independence of Bilinguals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 729–736.
- Marschark, M., Zettler, I., & Dammeyer, J. (2017) Social dominance orientation, language orientation, and Deaf identity. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(3), 269–277.
- Moister, G. (1999) Marital Quality in Deaf-Deaf and Deaf-Hearing Marriages. Utah: Utah State University <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3654&context=etd> Letöltve: 2016.06.08.
- Nybo, W., Scherman, A., & Freeman, P. (1998) Grandparents' Role in Family Systems with a Deaf Child: An Exploratory Study. *American Annals of the Deaf*, 143(3), 260–267.
- Ohna, S. E. (2003) Education of deaf children and the politics of recognition. *Journal of deaf studies and deaf education*, 8(1), 5–10.
- O'Neill, F. (2013) Making sense of being between languages and cultures: a performance narrative inquiry approach. *Language and Intercultural Communication*, 13(4), 386–399.
- Pusztai G. (2015b) Tőkeelméletek az oktatáskutatásban. In: Varga A. (szerk.) *A nevelés-szociológia alapjai*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 137–160.
- Sallai J. (2010) Interkulturális identitás a vegyes nemzetiségű és vallású családokban *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Theologia Reformata Transylvanica*, 2010/2, 121–131.
- Young, C. (1976) *The Politics of Cultural Pluralism*. Madison: University of Wisconsin Press.



## Az ifjúságpolitikai rendszer és a civil szféra metszete Romániában

**Abstract.** *The aim of this study is to summarize the changes in the Romanian youth policy system, to map out the institutional system and related legal framework that determine the functioning of youth organizations in Romania. As most youth organizations operate in Romania as non-profit organizations, the analysis also covers the characterization and the description of the profile of the civil sector. The analysis is based on document analysis and secondary data collection and provides a screening of the Romanian youth sector through a description of the public policy and non-profit sectors.<sup>1</sup>*

**Keywords:** *youth policy; civil society; strategic documents; action plans*

**Absztrakt.** *Jelen tanulmány célja összefoglalni a romániai ifjúságpolitikai rendszer változásait, feltérképezni azt az intézményrendszert és a hozzá kapcsolódó jogi keretet, amely meghatározza az ifjúsági szervezetek működését Romániában. Mivel az ifjúsági szervezetek jelentős része hazánkban a civil szférában működik, a tanulmány a civil szektor profiljának meghatározását is felöleli. Az elemzés dokumentumelemzésen, valamint szekunder adatgyűjtésen alapszik, és egy, a romániai ifjúsági szférának a közpolitikai és a non-profit szektor leírásán keresztüli olvasatát adja.<sup>2</sup>*

**Kulcsszavak:** *ifjúságpolitika; civil szektor; stratégiai dokumentumok; cselekvési tervek*

### 1. Az ifjúságpolitikai intézményrendszer Romániában

A jelenlegi romániai ifjúságpolitikai rendszer megértése elképzelhetetlen anélkül, hogy visszatekintsünk az 1989 előtti időkre – ezt az áttekintést javarészt a Nemzeti Archívumokban, valamint a kommunizmus elítélését alátámasztó elemzésre alapozzuk. A kommunista Romániában a tervgazdaságra és újraelosztásra épülő gazdasági és társadalmi berendezkedés kontextusában az ifjúság kiemelt helyet foglalt el. A kommunista ideológiához kapcsolódó értékrend átadása a jövő nemzedéknek, a fiatalokat érintő döntések centralizálása, az ifjúság felügyelete és kontroll alatt tar-

---

<sup>1</sup> The research was carried out within the framework of the EFOP-5.2.2-17-2017-00057 – Transnational cooperation among youth professionals and organizations project.

<sup>2</sup> A kutatás az EFOP-5.2.2-17-2017-00057 – Transznacionális együttműködés az ifjúsági szakemberek és szervezetek körében című projekt keretében valósult meg.



tása teljes mértékben áthatotta az ifjúságpolitikát és az oktatást. Az ifjúságpolitika ideologizálása az intézményépítésben és az infrastrukturális fejlesztésben (is) tetten érhető, hiszen az ifjúság neveléséhez elengedhetetlen volt a meglévő intézményrendszer átalakítása, új intézmények, valamint a hozzájuk tartozó infrastruktúra kiépítése (Epure–Tiganescu–Vamesu, A., 2001). A Kommunista Ifjúsági Szövetség (KISZ)<sup>3</sup> a gyárak, iskolák, egyetemek, katonai egységek fiataljainak ideológiai kiképzése mellett az infrastrukturális beruházásokat is felügyelte. Ez a szervezet 1944 után erősödött meg, és kezdetben maximálisan kivette a részét a rendszerellenes tisztogató-sokból, annak érdekében, hogy megszabaduljon a rendszer azoktól a fiataloktól, akik nem fogadták el a kommunista ideológiát, megakadályozva a KISZ- és a párttagok számának gyarapodását. A későbbiekben a KISZ – mint szervezet – a fiatalok számára az egyetlen társadalmi mobilitási lehetőségként funkcionált, ezért az 50-es években jelentős tagságnövekedést lehet nyomon követni a szervezet életében (Raport Final, 2006, Arhivele Naționale nr. 3258).

Struktúrájában 1966–1968 között olyan intézményi alegységeket találunk, mint pl. Propaganda, Iskolák, Művészeti tevékenységek, 1968 után bekerült Sport és Katonai Osztály, Ifjúsági Problémák Kutatásáért Felelős Osztály, Ifjúsági Turisztikai Iroda (BTT)<sup>4</sup>, 1971-től pedig a Munkás Ifjúság, Vidéki Ifjúság, Női Tanács osztályokkal bővült az intézmény. Az Ifjúsági Turisztikai Iroda 1989 előtt óriási ingatlanvagyonot kezel, de az ifjúsági turisztikai szolgáltatások fölötti monopóliuma 1990 után megszűnt, a vállalat számos név- és tulajdonosváltáson ment át, mára a kezelt vagyon jelentős részét privatizálták, a fennmaradó infrastruktúra leépült<sup>5</sup> (Raport Final, 2006, Arhivele Naționale nr. 3258).

1990 után a romániai ifjúságpolitika, intézményi kereteit és hatásköreit tekintve jelentős mértékben átalakult, valamelyest mellékvágányra is került. Az elmúlt évtizedekben az Országos Ifjúsági Hatóság<sup>6</sup> változó megnevezéssel, hol több, hol pedig kevesebb hatáskörrel más és más közigazgatási struktúrákhoz tartozott: volt olyan időszak, amikor önálló hatóságként jelent meg a kormányzati struktúrában (a Kormányfőtársaságnak és/vagy az Oktatási Minisztériumnak alárendelve), de Nemzeti Sport- és Ifjúsági Hatóságként is meg lehet találni a közpolitikai dokumentumokban, jogszabályokban. Mára az Országos Ifjúsági Hatóság beolvadt az Ifjúsági- és Sportminisztériumba, ez a lépés pedig kedvezőtlenül érintette a hatáskörök szétválasztását, hiszen ebben az intézményi struktúrában, a különféle ifjúsági- és sportprogramokban finanszírozóként és kedvezményezettként is megjelenik ez az entitás (Strategia Națională în domeniul politicii de tineret 2015–2020).

Jelenleg az Ifjúsági- és Sportminisztérium, a mostani kormányzat részeként, egyike a legkevésbé reprezentált szektoroknak, a legkisebb költségvetéssel.<sup>7</sup> Jóllehet

---

3 Románul: Uniunea Tineretului Comunist (UTC)

4 Románul: Biroul de Turism și Tineret (BTT)

5 Számos oknyomozó újságcikk és riport foglalkozott a BTT sorsával, a privatizáció legális és kevésbé legális dimenzióival. Jelen tanulmány keretei nem teszik lehetővé ennek a részletes bemutatását.

6 Autoritatea Națională pentru Sport și Tineret (ANST)

7 A 2021-es országos költségvetés tervezetben az Ifjúsági és Sportminisztériumnak a legkisebb a költségvetése, 543 millió lej, megközelítőleg 110 millió euró (nagyságrendileg százszor nagyobb

2020-tól az újonnan kinevezett miniszter, aki a civil életben aktív sportoló, szemléletváltást ígért az intézmény működését, átláthatóságát illetően. A minisztérium alárendeltségébe az alábbi intézmények tartoznak: Megyei Ifjúsági- és Sportigazgatóságok,<sup>8</sup> Nemzeti Sportkomplexumok,<sup>9</sup> Sportklubok,<sup>10</sup> Diák-művelődési Házak,<sup>11</sup> a „Tei” Kulturális és Sportkomplexum (Bukarest),<sup>12</sup> Edzők Nemzeti Képzési Központja,<sup>13</sup> a Nemzeti Sportkutató Intézet<sup>14</sup> és a Sportmúzeum<sup>15</sup> ([www.mts.ro](http://www.mts.ro)). Az intézményi struktúrából jól látható, hogy a hangsúly többnyire a sporton és kevésbé az ifjúsági közpolitikai vetületen van, ez pedig visszaköszön az ifjúságpolitika tartalmi vonatkozásaiban is. Ugyanakkor, az ifjúságot érintő dokumentumokat átvizsgálva, azt láthatjuk, hogy Romániában nem merül ki az ifjúságpolitika a deklaratív ifjúságért felelős minisztérium hatáskörével, ugyanis számos, az ifjúságot érintő kérdés – pl. fiatalok kívándorlása, fiatalok munkanélkülisége, oktatás stb. – más intézmények hatáskörében található. Ilyen pl. az Oktatási és Kutatási Minisztérium<sup>16</sup> és alárendelt intézményei, amelyek a teljes köz- és felsőoktatási rendszert felölelik: a minőségbiztosítási intézményeket, a neveléstudományhoz, oktatáskutatáshoz kapcsolódó kutatóintézeteket, az iskolai és felsőoktatási sportszövetséget. Ide sorolhatjuk a szociális kérdésekben illetékes Munkaügyi és Szociális Védelmi Minisztériumot<sup>17</sup> és az alárendelt vagy a minisztérium felügyelete alatt álló intézményeket.<sup>18</sup> Ezen túlmenően számos, különösen az európai uniós finanszírozású programokat bonyolító központi közigazgatási intézmények, minisztériumok, az egyes finanszírozási tengelyek célcsoportjain keresztül közvetve vagy közvetlenül érintettek a közpolitikai dokumentumok létrehozásában és/vagy alkalmazásában. Az említett központi közigazgatási egységeken kívül az Beruházási és Európai Projektek Minisztériuma,<sup>19</sup> a Fejlesztési, Közberuházási és Közigazgatási Minisztérium,<sup>20</sup> a Kulturális Minisztérium,<sup>21</sup> az Interetnikus Kapcsolatok Hivatala<sup>22</sup> stb. Ennek eredményeképpen elmondható, hogy az Ifjúsági- és Sportminisz-

---

a Munkaügyi Minisztérium költségvetése). Forrás: <https://mfinante.gov.ro/proiect-buget-2021-aprobat-in-guvern> Letöltés: 2021.03.08.

8 Direcții Județene de Sport și Tineret

9 Complexuri Sportive Naționale

10 Cluburi Sportive

11 Case de Cultură ale Studenților

12 Complexul Cultural-Sportiv Studențesc Tei

13 Centrul Național de Formare și Perfecționare al Antrenorilor

14 Institutul Național de Cercetare pentru Sport

15 Muzeul Sportului

16 Ministerul Educației și Cercetării

17 Ministerul Muncii și Protecției Sociale

18 Inspekția Muncii, Agenția Națională pentru Plăți și Inspekție Socială, Autoritatea Națională pentru Drepturile Persoanelor cu Dizabilități, Copii și Adopții, Agenția Națională pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați, Casa Națională de Pensii Publice, Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă, Institutul Național de Cercetare Științifică în Domeniul Muncii și Protecției Sociale.

19 Ministerul investițiilor și proiectelor Europene

20 Ministerul dezvoltării, lucrărilor publice și administrației

21 Ministerul Culturii

22 Departamentul pentru Relații Interetnice

térium és a Nemzeti Ifjúságpolitikai Stratégián kívül<sup>23</sup> számos más intézmény és az általuk kidolgozott stratégiai dokumentumok is közvetlenül vagy közvetve érintenek ifjúságpolitikai kérdéseket az oktatás, foglalkoztatás, munkaerőpiaci integráció, kivándorlás témákban.

## 2. Az ifjúságpolitikát szabályozó jogi keret

A Fiatalok Törvényének<sup>24</sup> nevezett, 350/2006.07.21-es törvény<sup>25</sup> adja meg Romániában az ifjúságpolitika jogi keretét. Definiálja azokat a társadalmi kategóriákat, amelyek érintettek a jogszabályban (pl. kit tekintünk fiatalnak), ugyanakkor nagy figyelmet szentel a sebezhető társadalmi kategóriák jogosultságainak. A törvény definiálja az alapfogalmakat, az ifjúsági szervezetek összetételét, hatáskörét, meghatározza az ifjúságpolitika központi és helyi közigazgatási hatóságainak a hatáskörét, a támogatások keretét, a fiatalok jogait, az ifjúságpolitika fő területeit. 2010-től kezdődően számos kezdeményezés született a törvény módosítására, végül 2016-ban a törvényt módosító javaslatcsomag széles körű, az Ifjúsági- és Sportminisztérium által kezdeményezett konzultációs folyamaton ment át. Ennek elsődleges célja a jogi keretnek az ifjúságot érintő aktuális társadalmi kihívásokhoz való adaptálása lett volna, a folyamatban helyet kapott volna a jogszabály összehangolása más, az ifjúságot érintő törvényekkel (a 333/2006-os, a Fiatalok Tájékoztatási és Tanácsadó Központjainak létrehozásáról szóló törvény; a 351/2006-os, a Nemzeti Ifjúsági Tanács létrehozásáról, szervezéséről és működéséről szóló törvény; 425/2004-es, a Nemzeti Ifjúsági Nap létrehozásáról szóló törvény). A tervezett módosítás nem járt sikerrel, Románia Szenátusa visszaküldte a jogszabályt, így szükségessé vált az eljárás újratekintése. 2017-ben újabb próbálkozás történt a jogszabály módosítására, a következő főbb célkitűzésekkel: az ifjúsági központokról szóló fejezet beillesztése a jogszabályba, amely előírja az integrált és személyre szabott szolgáltatásokat a közösség fiataljai számára; a fiatalok védelme, társadalmi inklúziója és a munkaerőpiacra történő beilleszkedést biztosító intézkedések bevezetése, a fiatalokat érő diszkrimináció bármilyen formájának megakadályozása; megyei szintű ifjúsági tanácsok létrehozása; központi és helyi szintű pénzügyi támogatás nyújtása az ifjúsági tevékenységekhez. A módosítási kísérlet egyetlen hozadéka egyelőre az lett, hogy a helyi közigazgatási egységek elkülöníthetnek ifjúsági tevékenységek támogatását célzó pénzalapokat. Így helyi szinten megpályázható vagy közvetlenül lehívható összegekkel a megyei és helyi önkormányzatok is beléptek az ifjúsági szervezetek finanszírozásába<sup>26</sup> (Strategia Națională în domeniul politicii de tineret 2015–2020).

A korábbi próbálkozások eredményeképpen 2020 novemberében az Ifjúsági és Sportminisztérium kezdeményezésére megalakult a Nemzeti Ifjúsági Tanács<sup>27</sup>, amely

<sup>23</sup> Ez is 2020-ig volt érvényes, az új stratégia kidolgozása folyamatban van.

<sup>24</sup> Legea Tineretului

<sup>25</sup> Elérhető: <http://mts.ro/acte-normative-in-vigoare/>

<sup>26</sup> Ez számos esetben politikai és hatalmi vonatkozásban helyet kap a közbeszédben, így a szervezetek kiszolgáltatottá válhatnak. Ennek a kérdésnek a részletes ismertetése nem tárgya jelen kutatásnak.

<sup>27</sup> Consiliul Național pentru Tineret, az Ifjúsági Tanácsadó Testület – Consiliul Consultativ pen-

gyakorlatilag a fiatalokat reprezentáló konzultatív struktúra (10 szakbizottság, amelyekbe a tagokat ifjúsági szervezetek delegálták 2020–2022-es mandátummal), és az a feladata, hogy a fiatalokat érintő közpolitikai döntésekbe aktívan bekapcsolódjon ([www.mts.ro](http://www.mts.ro)).

### 3. Stratégiai dokumentumok és cselekvési tervek

Az intézményes és jogi kiterőt követően az ifjúságpolitika alakulását a stratégiai dokumentumok tükrében tekintjük át. Ebben a tekintetben a 2000-es évek jelentették a fordulópontot, ugyanis az Európai Unióhoz való csatlakozás, valamint az előcsatlakozási finanszírozási alapok átláthatóbbá tétele nyomán minden területen elkezdődött a közpolitikai irányelvek európai direktívákkal való összehangolása. A vállalható ifjúságpolitikai célkitűzések és indikátorok szükségessége életre hívta a Nemzeti Ifjúsági Cselekvési Tervet<sup>28</sup>. A dokumentum központi eleme a fiatalok gazdasági és társadalmi életben való részvételének ösztönzése a társadalmi kirekesztettség csökkentése révén. A fókuszban olyan társadalmi problémák álltak, amelyek különösen a vidéki fiatalok életminőségét határozták meg, mint a regionális különbségek, életminőség, szegénység, munkanélküliség, oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés. A Cselekvési Terv megvalósítását az Ifjúsági Problémákért Felelős Bizottság monitorozta, amely éves bontásban tartalmazta a konkrét beavatkozásokat. Egyértelmű mutatók és programok nélkül kevés intézkedés valósult meg, maga a dokumentum nem is tartalmazott konkrét megvalósítási tervet, hozzárendelt forrásokat.

2002-ben megalakult az Ifjúsági Kezdeményezések Támogatási Hivatala<sup>29</sup>, amely az akkori Ifjúság Európáért programot volt hivatott menedzselni (a Cselekvő Ifjúságot, az Erasmus+ Programok elődjét), de ezt az intézményt 2005-ben beolvasztották a korábban már említett Országos Ifjúsági Hatóságba, miután az Európai Bizottság megvonta a program menedzselését biztosító tanúsítványát. A két intézmény összevonásával sérült az átláthatóság elve, ugyanis az ifjúságért felelős minisztérium egyben kedvezményezetté és irányító hatósággá is vált.

2007-el kezdődően a különféle, ifjúságpolitikához kapcsolódó európai programok lebonyolító intézménye az Oktatási és Szakképzési Közösségi Programok Országos Hatósága<sup>30</sup>. Ez az intézmény azóta is az Erasmus+ program romániai irányító hatósága, és gyakorlatilag felöleli a korábbi, ifjúságnak szóló, az élethosszig tartó tanulást támogató programokat.

A kiemelt stratégiai dokumentumok sorában a következő a jelenleg is érvényes Nemzeti Ifjúságpolitikai Stratégia 2015–2020,<sup>31</sup> amelyre korábban is utaltunk már. A kormány által 2015-ben elfogadott dokumentum célkitűzése a fiatalok gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai életben való részvételének támogatása, az oktatáshoz, foglalkoztatáshoz, méltányos életkörülményekhez való hozzáférés biztosítá-

---

tru Probleme de Tineret jogutódja.

28 Planul Național de Acțiune pentru Tineret

29 Agenția Națională pentru Sprijinirea Inițiativelor Tinerilor

30 Agenția Națională pentru Programe Comunitare în Domeniul Educației și Formării Profesionale

31 Strategia Națională în domeniul politicii de tineret 2015–2020, Elérhető: <http://mts.ro/wp-content/uploads/2016/02/Strategia-tineret-final.pdf>

sa minden fiatal számára. A dokumentum elviekben kapcsolódik a más szektorokra vonatkozó stratégiákhoz (pl. oktatás, egészségügy, foglalkoztatottság-munkaerőpiac, társadalmi inklúzió), de integrált politikai vízió hiányában maga a stratégia túlzottan ambiciózus, megvalósítása pedig rendkívül fragmentált módon történt. A stratégia négy tematikus dimenzióra épül: kultúra és nem-formális oktatás, egészség és szabadidő, társadalmi részvétel és önkéntesség, foglalkoztathatóság és vállalkozói szellem. Ugyanakkor a társadalmi inklúzió mintegy behálózza az összes dimenziókat a bemutatását, minden területen kiemelten kezelik ezt az aspektust. Mivel a dokumentum jóváhagyását követően nem került kidolgozásra egy konkrét akcióterv, a stratégiában foglalt, fentebb bemutatott dimenziókhoz igazított 33 sajátos célkitűzés, az ezekhez rendelt mintegy 200 beavatkozási terület és a legalább 30 beazonosított célcsoport esetében nehezen vagy nem megvalósítható.

A stratégiai dokumentumok létrehozásában jelentős szerepet játszott a Romániai Ifjúsági Tanács, amely önálló jogi személyiséggel rendelkező nem kormányzati szervezet, fő célja a fiatalok jogainak védelme és előmozdítása, valamint a fiatalok aktív közösségi részvételének a támogatása, továbbá a fiatalok érdekképviselője regionális, nemzeti, európai és nemzetközi szinten. Ez a szervezet a Brüsszelben működő Európai Ifjúsági Fórum fő konzultációs partnere. Ennek köszönhetően aktívan részt vett az Európai Bizottság Fehér Könyve – Új lendület az európai ifjúságnak (2001), az Európai Ifjúsági Paktum (2005), valamint Az európai ifjúsági együttműködés megújított kerete 2010–2018 (2009) c. dokumentumok elkészítésében, amelyek a fentebb bemutatott stratégiai dokumentumok (Nemzeti Ifjúsági Cselekvési Tervet, Nemzeti Ifjúságpolitikai Stratégia 2015–2020) alapját képezik. (Strategia Națională în domeniul politicii de tineret 2015–2020)

Mivel az ifjúságpolitika szerves részét képezi a sport, és erre vonatkozó stratégiai dokumentum is létezik, említést kell tennünk Románia 2016–2032-es időszakra vonatkozó sportfejlesztési tervéről. A dokumentum a következő területeken határozza meg a stratégiai célokat és az ezekhez rendelt sajátos célkitűzéseket, ezek a területek: a tömegsport, a hivatásos sport, a sajátos nevelési igényűekhez adaptált sport, a tudományos kutatás, a humán erőforrás a sportban, dologi és anyagi erőforrások. A stratégia leszögezi ugyan a felelős minisztérium számára a célkitűzések megvalósítását – operatív terv, más érintett minisztériumokkal való együttműködés szükségessége, költségvetés hozzárendelése –, de valójában a megvalósítás tekintetében nem történt jelentős előrelépés a vizsgált időszakban. A 2020-ban az újonnan kinevezett ifjúsági- és sportminiszter egy koherens, áttekinthető és megvalósítható stratégiát ígért Romániának, nyilatkozataiból arra következtethetünk, hogy lesznek kiemelt sportágak, amelyek jelentősebb finanszírozásban fognak részesülni.<sup>32</sup>

A fenti stratégiai dokumentumokon túlmenően szükséges megemlíteni két másik, ágazati dokumentumot: a 2015–2020-as időszakra vonatkozó Országos Szegénységellenes és Társadalmi Inklúzió Stratégiát,<sup>33</sup> valamint a 2014–2020-as periódust felölelő

32 Lásd pl.: <https://www.digisport.ro/special/noua-strategie-a-romaniei-in-sport-sa-ajungem-intre-primele-15-tari-din-lume-cu-7-federatii-care-sa-produca-medalii-980007> Letöltve: 2021.02.02.

33 Románul: Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei 2015–2020, Elérhető: [http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Familie/2016/StrategyVol1RO\\_web.pdf](http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Familie/2016/StrategyVol1RO_web.pdf)

Országos Foglalkoztatási Stratégiát.<sup>34</sup> Mindkettő a Munkaügyi Minisztérium gondozásában készült és kerül megvalósításra, többnyire Európai Unió finanszírozású programokon keresztül. Érdekes, hogy a 350/2006-os törvénytől eltérően, amely a 14–35 év közöttieket definiálja fiatalnak, ezek a stratégiák a 15–24 év közöttieket határozzák meg fiatalként a szegénységellenes, valamint a foglalkoztatásra vonatkozó, fiatalokat célzó beavatkozásokban. Mindkét dokumentum külön fejezetet szentel a fiatalokat érintő problémák (szegénység, társadalmi kirekesztettség, foglalkoztatás, munkaerőpiaci integrációs problémák) okainak és a célkitűzéseknek. Egy kiemelt terület lenne, a romániai ifjúságot is érintő jelenség, a migráció – de ez nem szerepel ezekben a dokumentumokban. A kivándorlásra, a fiatalok és általában a munkaképes lakosság munkamigrációjára vonatkozóan Romániának nincs stratégiája (Bevándorlási Stratégia<sup>35</sup> létezik). A fennebb nevesített Országos Foglalkoztatási Stratégia szentel rövid alfejezetet ennek a kérdésnek, és a foglalkoztatás SWOT-elemzése említi a gyengeségek és veszélyek kategóriában a munkaerő kivándorlását, de részletesebben nem foglalkozik a kérdéssel (Strategia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă 2014–2020). A továbbiakban áttekintjük az ifjúsági területet érintő, országos szolgáltatások intézményes rendszerét, ezt követően pedig a civil szektorra fókuszálunk a szekunder adatok tükrében.

## 4. Az ifjúsági területen működő országos szintű szolgáltatások és a civil szektor metszete

Romániában az ifjúságpolitikai intézkedések közvetlen megvalósítói az Ifjúsági- és Sportminisztérium, valamint a Megyei Ifjúsági és Sportigazgatóságok. A Minisztérium az alábbi feladatokat látja el:

- Biztosítja az ifjúság és a sport területén megvalósuló kormányzati programok végrehajtását.
  - Kezdeményezi vagy jóváhagyja a minisztérium stratégiai célkitűzéseinek megvalósítására vonatkozó jogalkotási kezdeményezéseket.
  - Biztosítja Románia képviseletét az ifjúságpolitika területén zajló hazai és nemzetközi eseményeken.
    - Felügyeli az ifjúságpolitika végrehajtását.
    - Országos és helyi szinten együttműködik a többi állami intézménnyel.
    - Gondoskodik az ifjúságról szóló nemzetközi megállapodások végrehajtásáról.
- A Megyei Ifjúsági- és Sportigazgatóságok az alábbi feladatokkal rendelkeznek:
- Végrehajtják az ifjúság és a sport területén folytatott nemzeti programokat.
  - Nyomon követik az ifjúság és a sport területén a jogszabályok végrehajtását.
  - Hazai és nemzetközi kulturális, művészeti, szabadidős, oktatási, turisztikai tevékenységeket szerveznek más intézményekkel együttműködve.
    - Ifjúsági programokat támogatnak.
    - Tanácsadást és információs szolgáltatásokat nyújtanak a fiataloknak.
    - Létrehozzák az ifjúsági nem kormányzati szervezetek adatbázisát a megyékben.

34 Románul: Strategia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă 2014–2020, Elérhető: [http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2014-DOES/2014-01-31\\_Anexa1\\_Strategia\\_de\\_Ocupare.pdf](http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2014-DOES/2014-01-31_Anexa1_Strategia_de_Ocupare.pdf)

35 780/2015. szeptember 23-i Kormányhatározat.

- Nem formális oktatási módszereken alapuló tevékenységeket, szemináriumokat, táborokat és tréningeket szerveznek.

- Szociális programokat szerveznek a sérülékeny fiatalok és gyermekek számára.

A Sportminisztérium és a sportigazgatóságok a központi költségvetésből gazdálkodnak, továbbá lebonyolítói és/vagy kedvezményezettjei más minisztériumok európai uniós finanszírozású programjainak. A megnevezett intézményeken kívül Romániában az ifjúságnak szóló tevékenységek, szolgáltatások, programok bonyolítói sorában szép számban jelen vannak a civil szervezetek, amelyek a minisztériumi forrásokon túlmenően helyi költségvetésből és más alternatív forrásokból gazdálkodnak. 2017-es civil szervezeti barométer áll rendelkezésünkre,<sup>36</sup> amely alapján egy metszetét adjuk a romániai civil szférának, különös hangsúllyal az ifjúsági civil szervezetekre.

Az Országos Civil Szervezetek Nyilvántartása<sup>37</sup> szerint 2020 szeptemberében a civil szféra szerkezete a következő volt: 80% egyesület, 17% alapítvány, 2% szövetség, 1% szakszervezet. A civil szervezetek tevékenységi rátája 2015-ben 52% volt, vagyis a bejegyzett szervezetek 52%-a nyújtott be pénzügyi elszámolást, ami azt jelzi, hogy az adott évben pénzügyileg aktív volt. Az asszociativitási index tekintetében (azaz 1000 főre jutó civil szervezetek száma) 2015-ben a legjobban teljesítő régiók a következők voltak: Bukarest – Ilfov, északnyugati régió és a központi régió (2,5 szervezet/1000 lakos fölötti index), a többi régióban ennél alacsonyabb az ezer főre jutó civil szervezetek száma. Az aktív szervezetek szempontjából a nyugati és délkeleti régió vezet (itt a bejegyzett szervezetek 17%-a aktív), a többi régióban 8–15% közé tehető az aktív szervezetek aránya. Az urbánus településekre koncentrálódik a bejegyzett civil szervezetek 75%-a, a nem-kormányzati szektor aktivitási rátája 2015-ben 48,2% volt. A szervezetek több, mint 40%-a akkreditációt nem igénylő közösségi szolgáltatásokkal (is) foglalkozik – ide tartoznak a kulturális és ifjúsági nem kormányzati szervezetek, ezt követik az akkreditált szolgáltatást nyújtó szervezetek –, többnyire különféle szociális szolgáltatásokkal foglalkozó és jótékonyági szervezetek majd a kutatással, érdekvédelemmel, közpolitikai elemzésekkel foglalkozó szervezetek (mindkettő 30% körüli aránnyal).

Jövedelmek és kiadások tekintetében növekedő tendencia figyelhető meg 2010 után, az alábbi táblázatban foglaltak szerint. Itt szükséges megjegyeznünk, hogy a vizsgált civil szervezetek több mint két harmadának (68%) nincs alkalmazottja.

1. táblázat: A romániai civil szervezetek jövedelmének alakulása 2010–2015 között (euró)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Éves átlagjövedelem	45.329,60	49.777,49	48.315,45	50.309,73	48.376,18	55.553,13
Medián	2.661,16	2.317,87	2.501,30	2.575,69	2.652,80	2.731,60
Teljes jövedelem	1.192.442	1.476.199	1.626.780	1.895.617	1.975.584	2.372.511
Teljes költség	1.092.824	1.377.302	1.565.016	1.772.190	1.873.158	2.250.961

Forrás: România 2017. Sectorul neguvernamental – Profil, tendințe, provocări, pp. 35.

36 România 2017. Sectorul neguvernamental – Profil, tendințe, provocări. Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile. Elérhető: <https://www.stiri.org/assets/files/romania-2017.pdf>

37 Registrul Național ONG

Látható, hogy a civil szférában a teljes jövedelemmel egyenes arányban az éves átlagbevételek is emelkedtek. Beszédesebb a medián érték, amely arra enged következtetni, hogy a romániai civil szférában van néhány nagy bevételt generáló szervezet (véltetően ernyőszervezetek, nagy finanszírozású EU-s projektek kedvezményezettjei vagy akkreditált szociális szolgáltatást nyújtó, állami támogatásban részesülő szervezetek stb.), azonban a civil szféra jelentős része alig tudja fedezni az éves kiadásait.<sup>38</sup> Jövedelemforrások tekintetében a rangsor az alábbiak szerint alakul:

1. Kormányzati források
2. EU-s támogatások
3. Más külföldi támogatások
4. Nem közbeszerezett belföldi források
5. Szponzorálás
6. Egyházi támogatások
7. Adományok
8. Saját események és szolgáltatások
9. Jövedelem
10. Saját vállalkozás jövedelme
11. Tagsági díjak
12. 2%-os támogatás a jövedelemadóból
13. Más források

A források rangsorából látható, hogy a romániai civil szektor erősen támogatáscentrikus, nagymértékben függ a közvetlen és közvetett kormányzati támogatásoktól – hiszen az EU-s forrásokat is majdnem teljes mértékben a kormányzat adminisztrálja. A dokumentumelemzést követően megállapítást nyert, hogy a romániai ifjúságpolitikai szféra (az ügyvitel menete, adminisztrálás, intézményrendszer, feladatkörök, finanszírozás stb.) rendkívül fragmentált, az országos stratégiai dokumentumok az európai uniós célkitűzések és elvárások nyomására születtek és a finanszírozási programokra, azok egyes prioritási tengelyeire összpontosítanak. Egyértelműen hiányzik egy koherens, belső, ágazatok közötti stratégiai elképzelés, operatív megvalósításról, nyomon követésről csak részben beszélhetünk. A civil társadalom szorosan beépül az ifjúságpolitika alakításába/megvalósításába, komplementer módon kiegészíti a hiányos kormányzati szolgáltatásokat több-kevesebb sikerrel. A finanszírozási források megoszlása mentén elmondható, hogy nem jellemző a civil szervezetek működésére egy strukturális kiszámíthatóság, inkább a projektről projektre való működés vetíthető előre. Ennek alátámasztására a későbbiekben egy, a főként magyar ifjúsági civil szervezetek körében végzett kérdőíves felmérés eredményeinek feldolgozásával reflektálunk a későbbiekben.<sup>39</sup>

---

38 Egy országos átfogó vizsgálat árnyaltabb képet nyújtana a romániai civil szféráról. Jelen pillanatban csupán szekunder adatok állnak rendelkezésünkre, a további vizsgálatok nem képezik a tanulmány tárgyát, a saját kérdőíves felmérésünk eredményeit egy későbbi tanulmányban kívánjuk bemutatni. Itt egy látéletet, egy metszetet nyújtunk a jelenségről, amely hozzátartozik az ifjúságpolitikai körképhez.

39 A romániai magyar civil szféráról jelen tanulmányban nem is szoltunk külön, nem képezi a tanulmány tárgyát. Kiss (2010) nyomán elmondható, hogy jellemzője a relatív kis méret, a viszonylag egységes szervezeti sűrűség, magas a vidéki szervezetek aránya, túlsúlyban vannak



## Következtetések

Összegésképpen elmondható, hogy a romániai ifjúságpolitikához kapcsolódó intézményrendszer és az ezek működését biztosító jogi keret erősen merev és megszemenően magán viseli a rendszerváltás előtti adminisztratív örökséget. Az ebben a kontextusban működő ifjúsági szervezetek kénytelenek alkalmazkodni. Könnyítést jelent, hogy a jogi keret lehetővé teszi a helyi és megyei önkormányzatok számára, elkülönített forrásokból, az ifjúsági szervezetek támogatását – különféle, az önkormányzatok által kidolgozott pályázati rendszereken keresztül. Ezen túlmenően, ahogyan a szekunder adatelemzésből is kiderül, egyéb források is rendelkezésre állnak a szervezetek számára, de érdekes módon a források rangsorát az országos költségvetésből kiutalt támogatások indítják. A támogatási rendszer, valamint a megpályázható egyéb források (főként EU-s pályázati lehetőségek, szponzorációk, más külföldi és belföldi források) arra „kényszerítik” a szervezeteket, hogy projektmenedzseri kompetenciákkal is rendelkezzenek, hogy a különféle forrásokból érkező támogatásokat menedzselni tudják. Ennek a pozitív hozadéka megkérdőjelezhetetlen, a hazai kormányzati eredetű források pályázati rendszerei (nem egységes országosan, a helyi és megyei önkormányzatok dolgozzák ki) esetlegesen, nem kiszámíthatóak, ugyanakkor a nyertesek kiválasztását meghatározhatja az önkormányzatok vezetőinek politikai színezete – ebben a tekintetben pedig átpolitizált lehet a forráselosztás. Jelen, dokumentumelemzésre és szekunder adatokra alapozó kutatás folytatásaként készült egy online adatfelvételen alapuló és az ifjúsági szervezeteket célzó kutatás, amelynek feldolgozása a későbbiekben mindenképpen árnyalhatja a fenti megállapításokat. A közpolitikai és jogi keret átvilágítása, valamint a fellelhető szekunder adatok szintetizálása lehetővé teszi az ifjúsági civil szervezetek működési kontextusának a megalapozását és megértését.

## Felhasznált irodalom

- \*\*\*Cercetare a cadrului legislativ și de politici publice naționale privind standardizarea serviciilor publice în general și a politicilor de tineret în special <https://www.standarde-tineret.ro/wp-content/uploads/2019/03/Cercetare-Romania.pdf> Letöltve 2020.03.04.
- \*\*\*Comisia Prezidențială pentru Analiza Dictaturii Comuniste din România. Raport Final (2006) [https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/article/RAPORT%20FINAL\\_%20CADCR.pdf](https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/media/documents/article/RAPORT%20FINAL_%20CADCR.pdf) Letöltve: 2019.05.25.
- \*\*\*Az Ifjúsági és Sportminisztérium honlapja <http://mts.ro/>
- \*\*\*Legea 350/2006.07.21 – A 350/2006.07.21-es törvény.
- \*\*\*Legea 351/2006 – A 351/2006-os, a Nemzeti Ifjúsági Tanács létrehozásáról, szervezéséről és működéséről szóló törvény.

---

a kulturális szervezetek. Általában véve alacsony a szervezetek éves költségvetése, a hazai és magyarországi kormányzati forrásokat tekintik a legfontosabb finanszírozásoknak. A romániai magyar civil szférára általánosan jellemző egy belső integritás, ugyanakkor a helyi önkormányzatokkal és egyházi érdekeltségű szervezetekkel is szoros a kapcsolatuk.

- \*\*\*Legea 425/2004 – A 425/2004-es, a Nemzeti Ifjúsági Nap létrehozásáról szóló törvény.
- \*\*\*Legea 333/2006 – A 333/2006-os, a Fiatalok Tájékoztatási és Tanácsadó Központjának létrehozásáról szóló törvény.
- \*\*\*A Munkaügyi és Társadalmi Méltányosság Minisztérium honlapja <http://www.mmuncii.ro>
- \*\*\*Nemzeti Archívum: <http://arhivelenationale.ro/site/download/inventare/Comitetul-Central-al-Uniunii-Tineretului-Comunist.-1945-1955.-Inv.-3258.pdf> Letöltve 2020.03.04.
- \*\*\*Nemzeti Ifjúságpolitikai Stratégia 2015–2020. <http://mts.ro/wp-content/uploads/2016/02/Strategia-tineret-final.pdf> Letöltve 2020.03.04.
- \*\*\*A Nemzeti Oktatási Minisztérium honlapja <https://www.edu.ro/>
- \*\*\*Az Országos Civil Szervezetek Nyilvántartása: <http://www.just.ro/en/registrul-national-ong/> Letöltve: 2020.03.09.
- \*\*\*Strategia Națională în domeniul politicii de tineret 2015–2020 <http://mts.ro/wp-content/uploads/2016/02/Strategia-tineret-final.pdf> Letöltve: 2020.03.04.
- \*\*\*Strategia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă 2014–2020 [https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2018/SN\\_Ocupare\\_forta\\_munca\\_2018.pdf](https://mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2018/SN_Ocupare_forta_munca_2018.pdf) Letöltve: 2020.03.04.
- Barna, G. (2004). Erdélyi magyar ifjúsági szervezetek szervezetszociológiai elemzése, *Erdélyi Társadalom*, 2. évfolyam, 2. szám, p. 85–112.
- D. Lőrincz, J. (2002). A civil társadalom problémája 1989 után, *WEB*, 10 szám, p. 9–12.
- Epure, C., Tiganescu, O., Vamesu, A. (2001). Romanian Civil Society: An Agenda for Progress *A Preliminary Report On The Civicus Index On Civil Society Project In Romania*, Civil Society Development Foundation, Bukarest.
- Kiss, D. (2010). *Romániai magyar nonprofit szervezetek – 2009–2010. A szervezetek adatbázisának bemutatása és a nonprofit szektor szociológiai elemzése* ISPMN., Kolozsvár.
- Kivu, M. (coord.) (2017). *România 2017 Sectorul guvernamental – Profil, tendințe, provocări*, Fundația pentru Dezvoltarea Societății Civile, Bukarest.
- Nimu, A., Pîrvulescu, C., Todor, A. (coord.) (2016) *Societate civilă, democrație și construcție instituțională. Transparență și participare publică în România contemporană*. Polirom, Iași.



# GYÖRBÍRÓ ANDRÁS-CSABA

Partiumi Keresztény Egyetem, andras.gyorbiro@partium.ro

## A Brexit várható hatásai a Partiumban

**Abstract.** *The title of the study is provocative in the sense that the Brexit and the Partium region may not seem to have any direct connections. At the same time, it seeks to highlight, by presenting certain economic and social aspects, which perceptible changes will occur within the Partium region because of the departure of the UK from the EU. One of the oldest, quite legitimate source of criticism towards the EU is that the institutions, principles and policies of European Union seem too far removed from a significant proportion of its citizens. In this article, we present some areas where this new situation will bring very tangible changes, and this may even lead to a much greater awareness of European politics among European societies in the longer term. Some trends and findings can be applied to virtually any region of similar size within the EU, but we will also try to highlight some of the peculiarities of the Partium region.*

**Keywords:** *Brexit; social impacts; migration*

**Absztrakt.** *A tanulmány címe abban az értelemben provokatív, hogy Nagy-Britannia kiválását az Európai Unióból egy olyan tájegységgel hozza összefüggésbe, mely látszólag semmilyen közvetlen érintettséggel nem bír a folyamatban. Ugyanakkor pont arra kíván rávilágítani, egyes gazdasági és társadalmi aspektusok kiemelésével, hogy mennyire reálisan érzékelhető változások következnek a Partiumon belül is a britek távozása folytán, úgy rövid, mint hosszú távon. Az egyik legrégebbi, valóban sok tekintetben jogos kritika az európai integrációval szemben az, hogy az Európai Unió túl távolinak tűnik a polgárok jelentős része számára. A cikkben bemutatunk néhány olyan területet, mely kapcsán egy EU-szintű változás nagyon is érzékelhető változásokat fog hozni, és ez, akár hosszabb távon lényegesen nagyobb tudatosságot is eredményezhet a kontinens társadalmainak körében az európai politika kapcsán. Néhány tendencia és megállapítás gyakorlatilag bármelyik EU-beli, hasonló méretű régióra is alkalmazható, de igyekszünk néhány, a Partium esetében hangsúlyos vonást is bemutatni.*

**Kulcsszavak:** *Brexit; társadalmi hatások; migráció*

## Bevezetés

Dacára annak, hogy a Partium<sup>1</sup> lakossága az egész XX. század során meglehetősen testközelből élhette át az évszázad változásait, tragédiáit, viszontagságait, mégis az egyik legjelentősebb változást hozó eseményt egy pusztán bürokratikus, a helyiek részéről megtörténtkor jelentős részben észrevétlen esemény okozta. Románia Európai Unióhoz való csatlakozása valóban egy korszak elejét jelentette, és ezzel a román–magyar határ ellégiesedése, a kereskedelmi kapcsolatok dinamikus fejlődése, a határon átívelő projektek köztudatba kerülése és az ezzel párhuzamosan meginduló migrációs tendenciák hatása nyilvánvalóvá vált a térségben. Persze az, hogy az EU-s csatlakozás fundamentális változásokat hozott a társadalmi és gazdasági perspektívákat tekintve, önmagában nem egy kirívó dolog, ez a posztszovjet térség országainak közös sajátosságaként értelmezhető az EU-csatlakozásuk utáni években (Ramet, 2020). Ilyen esetekben alig van olyan társadalmi csoport, melynek a mindennapjait, életfeltételeit, munkakörülményeit ne változtatta volna meg gyökeresen az adott ország uniós csatlakozása, és ez fokozottan igaz a határmenti térségekre, mint a partiumi régió.

Miközben Románia és Bulgária 2007. évi csatlakozását az EU-s polgárok nagy többsége vélhetően nem fogja megjegyezni hosszabb távon, Nagy-Britannia kilépése, a köznapi szóhasználatban gyökeret vert elvezését használva, a Brexit jó eséllyel nagyon sokak számára valódi mérföldkövet jelent az unió története kapcsán (Malik, 2018). Eltekintve mindattól, hogy egy korábbi világhatalom, egy jelenlegi atomhatalom és hatalmas kulturális befolyással bíró ország (Langenbacher, 2017) távozik a közös Európából, és ezáltal a világpolitikai folyamatokat és súlypontokat is némileg árnyalja, tanulmányunkban arra keressük a választ, hogy egy ilyen lépés milyen módon érintheti közvetlenül és közvetetten, rövid és hosszabb távon egy olyan, térben a britektől nagyon távoli régió, mint a Partium és annak lakóinak életét.

Jelen tanulmányban a célok és módszerek ismertetésén túl azokat a szempontokat járjuk körbe, melyeket a mérhető gazdasági és kevésbé mérhető, de metaanalitikus megközelítésben a szakirodalomban is visszaköszönő társadalmi-kulturális hatások alapján a legrelevánsabb aspektusoknak tekintünk a tanulmány tárgya kapcsán.

## Célok és módszerek

A tanulmány célja kettős. Egyrészt szeretnénk történelmi perspektívában vizsgálni azt, hogy milyen társadalmi, geopolitikai és gazdasági folyamatok terén jelent visszalépést a Brexit által kreált helyzet. Valamint azt is, hogy mi mindent tesz ezáltal szükségessé a vizsgálat szűk tárgyát képező partiumi kivándorlóknak és az ennél sokkal szélesebb csoportoknak is, egyfajta tág kontextusbeli újragondolást a folyamat ezen végpontja. Másrészt pedig kifejezetten a Partium-regió perspektívájából vizsgálva elemezzük azokat a potenciális hatásokat, melyek már rövid távon is érhetik a régiót. Ezt azért is tartjuk hiánypótlónak, mert hiába azonosítunk egyenként és izoláltan

---

<sup>1</sup> A jelen tanulmányban a fogalom alatt a romániai Bihar (az Érmelléket is magába foglalóan), Szilágy, Szatmár és Máramaros megyék területét értjük.

sokak által ismert folyamatokat, úgy gondoljuk, egy ilyen szinten integrált európai szintéren, ahol dominálnak a gazdasági és társadalmi interdependenciák, érdemes teret szentelni ezen hatások pontos számbavételének, és az ok-okozati függések megállapításához is legalább részben használható értelmezési keretet nyújtani.

Ami a kutatási módszereket illeti, dokumentumelemzés és szekunder adatelemzés formájában törekszünk a szakirodalmi alátámasztással azonosított folyamatok kiterjedtségének és hatásmechanizmusának pontosabb megközelítésére, figyelembe véve és kiemelve a többször kifejtett okok miatti egzakt adategyeztetés lehetetlensége okozta kutatási határainkat is. A célcsoportot a Partium-régióból kivándorlók és hozzátartozóik (a másodlagos hatások kapcsán) képezik. Ebben a felosztásban külön figyelmet érdemel a fiatalok csoportja, abból a megfontolásból, hogy az ő teljes szocializációjuk a globális fellazulás, a határok töretlenül átjárhatóbbá válásának narratívája és élménye mellett zajlott mindeddig, és ebben jelent mindez komoly forduló-pontot.

## A történelem megtorpanása

Közismert Francis Fukuyama (1992) *A történelem vége* c. munkája. Nem csak azért, mert vélhetően a világ egyik, a nemzetközi szakirodalomban a legtöbbször rosszul vagy pontatlanul idézett és sok esetben leegyszerűsítően interpretált művéről van szó, hanem azért is, mert rendszeres elméleti hivatkozási alappá vált annak kapcsán, amire a szerzője ennél valójában sokkal árnyaltabban utalt: arra, hogy a kétpólusú világrend után a globálisan domináns politikai berendezkedés a liberális demokrácia lesz, és vezető társadalmi-gazdasági berendezkedése a többnyire neoliberais szabadpiacra épülő kapitalizmus, és ezen folyamatok dominanciája egy nagy méretű, fenti elvek menti integrációs blokkba fogja rendezni a világ országainak jókora többségét (Mueller, 2014). Rendkívül sokáig ez valóban egy egyértelmű, hol dinamikusabban, hol döcögősebben haladó irányvonal volt, és igen kevés példa volt látható arra, hogy a fenti tétel három eleme közül bármelyik kapcsán visszaesés következzen be, bár fluktuációkra a berendezkedések terén akadtak példák, ahogy más hasonló világtendenciák, például a XX. századi dekolonizáció során is egyenetlen volt a folyamat globális dinamikája (Bailkin, 2015).

Ugyanakkor azok a fiatalok, akik a Partiumban 1990 után születtek, de még inkább azok, akik némileg korábban, az egész eddigi életüket egy lineáris, megtorpanások és visszarendeződés nélküli európai integráció, valamint egyre inkább kiteljesedő szabadságjogok környezetében töltötték. Ezt más korcsoportok is megtapasztalták, de a fenti kohorszok tekintetében ez egy abszolút egyirányúan progresszív folyamatként egyre szabadabb, integráltabb európai polgári létet eredményezett. Ők semmilyen tényezővel nem találkoztak mindeddig, ami ennek ellenében hatott volna. Először csak azt érzékelhették, hogy egyre több árucikk kapható egy-egy bevásárlás során, majd azt, hogy nem félnapot, hanem belátható időt kell csak egy-egy határátkelésnél eltölteni Magyarországra utazva. Végül pedig azt, hogy korlátlanul utazhatnak, majd végül, mindenféle bürokratikus akadály és korlátozás nélkül vállalhatnak munkát az egész Európai Unióban.

Az, hogy ennek a percepciója és a relevanciája az egyes egyének szintjén milyen és mekkora volt, élethelyzethez függő: az például, akinek rokonai vagy párja Magyaror-

szágon él, lényegesen nagyobb súllyal emelné ki valószínűleg azt, hogy a határ ellégitésedett. Aki például nem tehetős családból származva külföldre ment munkát vállalni, annak nyilván ez a lehetőség volt az életvezetése szempontjából meghatározó. Azonban egy dolog egyértelmű: a Brexitig, ha a világban voltak is konfliktusok, Európa egy egyre egységesebb, külső határain belül egy valóban szabadabbá váló gazdasági és társadalmi térséggé vált (James, 2017).<sup>2</sup>

A Brexit ebben az értelemben nem egy tagállam távozásáról szól, hanem precedenst teremt: felvillantja annak a lehetőségét, hogy mindaz, ami az utóbbi időszakban, évtizedekben történt, megtorpanhat, vagy adott esetben vissza is fordulhat. Ennek átgondolására készítet mindenkit, hogy az a terv, önmegvalósítási forgatókönyv, melyet kidolgozott – a fent ismertetett kontextust állandónak tekintve –, fenntartható lehet-e. Mindehhez nem kell Nagy-Britanniáig menni, vagy innen származóként ott élni, hogy ez a kérdés aggasztó legyen, hiszen elég csak arra gondolni, hány ezer olyan család van, akik vagy részben Magyarországon is élnek, vagy a gyermekeik, például az Érmelléken élve, hétköznaponként magyarországi középiskolában tanulnak, vagy ott egyetemisták.

Megítélésünk szerint akkor is alátámasztható az állítás, miszerint Nagy-Britannia partiumi magyarok, és azon felül is hangsúlyosan fiatalok sokaságának migrációs célországja volt, ha a cikkben a későbbiek során kifejtett Melegh (2015) által részletezett okok miatt pontos számot nem lehet hitelt érdemlően említeni. Ugyanakkor mérvadó lehet és aktuális Toró és Varga (2020) csaknem 1800 fős külhoni magyarokból álló mintán végzett vizsgálata, melyből egyrészt az derül ki, hogy a külhoni magyarok élő erdélyi magyarok második legnagyobb csoportja (Németország után) az Egyesült Királyságban élt a lekérdezés idején (amikor a Brexit jogilag még nem lépett életbe), másrészt, ami a második kutatási célunk szempontjából releváns, a második legfiatalabb populáció élt a lekérdezés során az Egyesült Királyságban (Toró, Varga, 2020). Ha ehhez hozzávesszük azt, hogy az e tekintetben vezető helyen álló Dánia esetében minden bizonnyal jelentősen fiatalítja a kint élő populációt a dán egyetemek európai szinten egyedülálló, a pusztán díjmentességen messze túlmutató kedvezményeket kínáló egyetemi rendszere (Terpstra, 2015), akkor egy fontos következtetést levonhatónak érzünk. Nevezetesen, bizonyítottan látjuk azt, hogy ezzel szembehelyezve a viszonylag költséges brit felsőoktatás mérséklő hatásait, a de facto munkacélból érkező erdélyi magyar fiatal (18–35 éves) legnagyobb csoportja Nagy-Britanniában kereste számításait. Amennyiben abból indulunk ki, hogy az erdélyi népszámlálási adatok tekintetében az erdélyi magyarok majdnem fele a Partiumban él (Kiss, 2012), akkor a cikkünk fókuszába került csoport tízezres, esetleg pár tízezres nagyságrendű, az utóbbi adatot eredményező dinamika Gödri (2010) első átfogó adatelemző tanulmánya alapján is valószínűsíthető.

---

<sup>2</sup> Természetesen megtorpanások eddig is voltak, mint például az Európai Alkotmány ratifikációjának kudarca Franciaország és Hollandia esetében, vagy a schengeni övezet vártnál lassabb kibővülése. Ezek azonban inkább csak a közélet iránt érdeklődőbb csoportok számára voltak valójában hírértékűek, nem válhattak elvontságuk végett politikatudományi kifejezéssel élve „vacsoraasztal témává”, vagyis olyan kérdéssé, ami az egyes családok és egyének gondolatvilágát állásfoglalásra ösztönözné.

A fentiekre alapozott állításunk szerint tehát a Brexit az általa érintett csoport mérete kapcsán is alkalmas arra, hogy a társadalmi kontextusok lineáris folytatását megkérdőjelezze, és ezáltal minden migrációt fontolgató személy döntésében egy új bizonytalansági tényezőt hozhat, mely korábban precedens vagy példa híján fel sem merült volna.

Ehhez csak hozzáadódik az a veszteség, ami az alább részletezett okok (migrációs mintázatok, kulturális hatások) miatt az Egyesült Királyság kiválását fokozottan érzékennyé teszik mindenekelőtt a fiatalok számára. Hiszen, bár az Európai Unió egyes aspektusaiban (pl. a nyelvek hivatalos státusa, biztosok száma az Európai Bizottságban stb.) az egy tagállam-egy egység elv erőteljes, a britek távozása minden bizonnyal (már csak globális hírértéke) miatt sem mérhető ahhoz a fiktív helyzethez, ha például az észtek vagy a ciprusiak távoztak volna az unióból. Egyrészt nagyon sok családnak élnek/éltek hozzátartozóik az Egyesült Királyságban, nagyon sokan hosszú ideje úgy telepedtek meg ott, hogy időnként hazajárnak, az otthon maradt családtagoknak rendszeresen küldenek csomagot, esetleg a család többi tagjának a későbbi kivándorlását előfinanszírozzák, vagy családi vállalkozások beindításához biztosítanak tőkét, így az ilyen jellegű egzisztenciateremtés lehetőségének kecsegtetésével az egyes családok is kötődni kezdtek terveik terén az Egyesült Királysághoz. Ez számos keleti EU-tagállam polgára esetében megfigyelhető volt, nemcsak romániai sajátosság (Golemi, 2017). Számukra ez a fejlemény kijózanítóan fájdalmas lehet. Másrészt, ha arra a kérdésre fókuszálunk, hogy a fiatalok – és természetesen nemcsak ők, és nem csupán a mostani, hanem jőszereivel az 1989 óta születettek csoportja – a popkultúra terén elsősorban melyik európai ország kulturális termékeit fogyasztották aránytalanul nagy mértékben (Kanjlil, 2016), akkor a britek javára billen el a mérleg. Tehát nem csak egy ország távozott az Európai Unióból, mely gazdasági értelemben jelentős erővel bírt, hanem az egyik legfőbb kulturális trendformáló (Hellmanzik, 2020) tagállam, amely sokak számára, a fenti kérdések mentén, talán az EU-t magát is jelentette.

## Migrációs pályák veszélyben

Amikor a migráció méréséről van szó, mindig figyelembe kell vennünk, hogy egy nehezen kvantifikálható társadalmi jelenségről van szó – még akkor is, ha viszonylag sok adat áll a rendelkezésünkre. Ennek okairól a magyar társadalomtudományokban Melegh Attila (2015) és kutatótársai meglehetősen sokat írtak és nyilatkoztak, de összességében elmondható, hogy a jog- és az adatharmonizációs nehézségek okán nem is annyira egyszerű nyomon követni, honnan, hányan és mennyi időre vándoroltak ki. Ugyanakkor a meglévő, fentebb idézet adatok kapcsán biztonsággal állítható, hogy Nagy-Britannia az egyik vezető migrációs célország volt a régió kivándorlóinak számára.

Jelen cikkben nem vállalkozunk arra, hogy azt a fajta multikauzalitást, ami ezen tényhez vezetett, eredőire bontsuk. Azonban vélhetően kiemelkedő jelentőséggel bírt az, hogy az angol, jelentékeny részben a digitalizáció soráni nyelvi-technológiai szocializációnak is köszönhetően, sokkal vonzóbb volt, mint például a sokkal kevésbé oktatott s beszélt német vagy egyéb nyelvek.<sup>3</sup> Ráadásul, ellentétben a romániai lako-

---

3 Az arányokat jól tükrözik a romániai tanügyminisztérium oldalán ([www.edu.ro](http://www.edu.ro)) évenkénti



sok által jellemzően célországként tekintett Spanyolországgal, Franciaországgal vagy Olaszországgal, az Egyesült Királyság hosszabb ideig munkavállalási moratóriumot tartott fent, később nyitotta meg munkaerőpiacát az újonnan csatlakozott országok előtt, így viszonylag nagy mennyiségű munkaerőt tudott befogadni.

A másik ok az, hogy a közlekedési kapcsolatok nagyon intenzívvé váltak, és ezek is hozzájárultak ahhoz, hogy Nagy-Britannia vonzó célország legyen. Elég csak arra gondolni, hogy 2019 végén<sup>4</sup> öt olyan repülőtér is (a kolozsvári, temesvári, debreceni, szatmárnémeti, budapesti) volt, ahonnan legalább heti öt repülőjárat indult a szigetország felé, és ezek a partiumban élők számára gépkocsival mindössze három órán belül elérhetőek voltak. Ráadásul, 2017–2018 között, 14 hónapon át Nagyvárad is közvetlen légi kapcsolatban állt London Stansted repülőterével.

Indokolt sokrétűen, számos aspektust figyelembe véve végiggondolnunk, mi mindent jelentett ez a fajta migráció, ami sokakat érintett, és melynek célállomása az Egyesült Királyság volt. Alapvetően a Partiumban felnövő fiatalok esetében is igaz volt az az általános migrációs megállapítás, hogy amikor fellazulnak az adminisztratív akadályok, és viszonylag könnyen lényegesen nagyobb legális jövedelemre lehet szert tenni, az jelentős motiváció arra, hogy nagyszámú személy akár korábbi terveit félre téve vagy módosítva is elinduljon. Az anyagi haszonszerzés, egy szerényebb családi háttér kompenzálása, indulótőke megteremtése egy vállalkozáshoz vagy ingatlanvásárláshoz vélhetően a legfontosabb motivációs tényezőt jelenthette (Gödri, 2010). Nemcsak az fog akkut problémát jelenteni, hogy számos esetben ezek a személyes projektek befejezetlenek maradnak, hanem az is, hogy nagyon sok fiatal vélhette úgy, hogy adott esetben, ha a tanulmányi eredményei nem is jók, egy vonzó „B-tervként” az angliai munkavállalás számára is biztos perspektívát nyújt.

Azok számára, akik számottevő ideje külföldön dolgoznak, és ezért itthon nem rendelkeznek munkatapasztalattal, kapcsolati tőkével, nyelvismerettel (a román nyelv ismeretének hiánya egyébként is régóta és nagyarányban fennálló probléma a Partium egyes részein, például az Érmelléken<sup>5</sup>), nem tudnak vagy nem akarnak hazatérni, egy sokkal nehezebb helyzetben kell helytállniuk az európai munkaerőpiacon, ha nem tudnak az Egyesült Királyságban maradni.<sup>6</sup> Ha a Covid-19 világválság hatását nem is vesszük figyelembe, akkor is egy olyan európai munkaerőpiaci és gazdasági térképet látunk magunk előtt, ahol a déli országok évtizedek óta halmozódó államadósággal, munkanélküliséggel, alacsony termelékenységgel küzdenek (Bottalico, 2019), és ahol folyamatosan szorulnak vissza az újlatin nyelveket a partiumi magyarokhoz képest könnyen elsajátító román vendégmunkások is. A német, holland, belga vagy skandináv munkaerőpiacon pedig egy teljesen új nyelv és egy sajátos társadalmi

---

bontásban megjelenő érettségi eredmények és az egyes idegennyelveket érettségi tárgyként választó fiatalok száma.

4 Saját gyűjtés.

5 Erről szintén meglehetősen árulkodó adatok találhatóak a [www.edu.ro](http://www.edu.ro) oldalon.

6 Jelen esetben nemcsak jogi értelemben való maradási lehetőségről beszélek, hiszen azok számára is, akiknek adminisztratív szempontból meg is maradhat a korábbi munkahelyük és életvitelük, bizonyára elgondolkodtató, hogy mennyire lehet jövőt tervezni egy olyan országban, amely túlzás nélkül megdőbbsentette a világot a kilépési referendummal, és amelynek a kampányában központi szereplők voltak a közép-kelet-európai bevándorlók.

berendezkedés elsajátítása vár az újrakezdőkre, egy globálisan recessziós környezetben, ahol az őshonos lakosság körében is számolni kell egzisztenciák tömeges veszélybe kerülésével.

Nem túlzás tehát azt mondani, hogy egy rendkívül fontos gazdasági kapcsolat jelene és főként perspektívája tűnik el a partiumi kivándorlók és általuk az egész régió tőkefelhalmozó képessége szempontjából, és bár nem zárhatóak ki a pozitív hatások (több fiatal marad itthon, és próbál innovatív módon gazdasági tevékenységet folytatni), a gazdasági sokkhatás egyéni, háztartási és mezo-makro szinteken elkerülhetetlen. Mindez pedig felhívja a figyelmet arra is, hogy egy tizenöt évvel ezelőtt gyakorlatilag nem létező kapcsolat a két földrajzi entitás, a Partium mint régió és Nagy-Britannia között milyen gyorsan és milyen mélyen formálta át az egymásrautaltsági viszonyokat. Ez persze további kérdésként azt is felveti, hogy vajon ebből a nagyon gyors és szoros kapcsolatba kerülésből és ennek hirtelen felbomlásából milyen konzekvenciák, tanulságok, diverzifikációs stratégiák lesznek leszűrhetőek egyéni és közösségi szinten.

## Kulturális aspektusok

Nincs hiteles adatforrásunk arról sem Közép-Kelet-Európa kapcsán még, hogy egy-egy ország kivándorló közössége egész pontosan milyen társadalmi státuszban tud elhelyezkedni egy-egy adott befogadó országban. Arról sem, hogy milyen a kapcsolatteremtő képessége, kultúrafogyasztása, milyen impulzusok érik, ezekre hogyan reagál. Viszont az viszonylag nagy biztonsággal feltételezhető, hogy a kivándorolt népesség, akik a Partiumból Nagy-Britanniát vették célba, többségükben viszonylag alacsony társadalmi státuszokat foglaltak el, sebezhetőbbek voltak a munkaerőpiacon, és a kultúrafogyasztásuk elmaradt a befogadó ország átlagától. Ha ez azonban így is van, a kulturális hatások, amik ezen csoportokat kint érthették, így sem elhanyagolhatóak. Ha a kultúra alatt nem csupán a magaskultúra jól körülhatárolható elemeinek fogyasztását értjük, hanem egy társadalmi berendezkedés, egy attitűdrendszer, egy érintkezési normavilág egészét, akkor a Partiumból az Egyesült Királyságba kivándorló – javarészt fiatal – populáció a „világ közepén” találhatta magát abban az időszakban, amikor kint élt és dolgozott. Ha nem is jártak rendszeresen múzeumba, Nagy-Britannia nagyobb városaiban a street-art jellegű előadások, performanszok is gyakran világszínvonalúak (Liu, 2014). Egy-egy helyi közösségi ünnepen felléphettek a modern kultúra globális ikonjai. Bevásárláskor Manchestertől Londonig bárhol összetalálkozhattak hollywoodi filmek sztárjaival. Ingoványos terep a kutató számára, amikor ezen „puha tényezők” hatásait nem hogy egyének, de csoportok esetében kívánja vizsgálni. Mégis talán nem túlzás azt állítani, hogy ez a fajta szocializáció magában hordozta-hordozza annak a lehetőségét, hogy olyan generáció képződik ezáltal érmelléki kivándoroltakból, akik világlátottak és sok tekintetben olyan szemléletet képviselnek, ami rendkívül progresszívnek számít az otthoni közegükhöz képest. Ennek lehetnek konkrét gazdasági lecsapódásai, például amik a gazdaságszervezés, munkakultúra és hasonló tényezők mentén formálódhatnak, de lehetnek olyan vonásai is, mint például a civil társadalom megszervezésének fontossága, a helyi és globális gondolkodásmód szinkronba állítása és egyáltalán egy olyan viszonyulási rendszer kialakulása az egyénekben és csoportokban, amely az integrálódó Európában és a glo-

balizálódó „világfaluban” a lehetőségeket, és nem a félelmeket látja. Ennek lehetősége, ha nem is veszett el, de annak esélye, hogy a pozitív hatások megmaradhatnak, és itthon továbbgyűrűzhetnek, jelentősen csökkent a brit referendum és a kilépés eredményeképpen.

## Összegzés

Tanulmányunkban igyekeztünk figyelembe venni azon aspektusokat, amelyek egy viszonylag kis terület, az északnyugat-romániai régió, a Partium és a világtörténelem során többször a világ központjának számító Nagy-Britannia közötti kapcsolatviszonyt meghatározta, s azt, hogy a britek Európai Unióból történő távozásával ez milyen mértékben változhat. Úgy véljük, a témaválasztás rámutat arra, hogy milyen gyorsan kerültek korábbi kulturális kapcsolatokkal elvétve rendelkező, földrajzilag is távol lévő térségek egymással szoros viszonyba, még akkor is, ha ez a kapcsolat sok tekintetben egyoldalú és aránytalan is volt. Hasonlóan arra is rávilágít, hogy egy ilyen dinamikus kapcsolat felbomlása, egy világpolitikai tényező, nevezetesen egy kicsatlakozási döntés mennyiben befolyásolhatja a bizonyos csoportokat, s általuk egy egész régióknak a társadalmi, gazdasági perspektíváit. Pont ezért, és a cikkben említett hosszú távú narratívák árnyalódását eredményező hatásai miatt úgy véljük, valid felvetés az, hogy a Partium és Nagy-Britannia közötti kapcsolatok összessége mint jelenség-halmaz saját relevanciáján túlmutat, s reményeink szerint továbbgondolásra ösztönzi az olvasót a felvillantott aspektusok mentén. Továbbá adalékul is szolgálhat talán ahhoz az útkereséshez, amiben számos kistérség és régió próbál eligazodni és megtalálni a globalizálódó, ámde láthatóan imbolygó világrendben a saját érvényesülésének útjait.

## Felhasznált irodalom

- Bailkin, J. (2015). Where Did the Empire Go? Archives and Decolonization in Britain. *The American Historical Review*, 120(3), 884–899.
- Bottalico, A. (2019). Towards the mapping of port labour systems and conflicts across Europe: A literature review. *Work Organisation, Labour & Globalisation*, 13(1), 130–154.
- Castro-Martín, T., & Cortina, C. (2015). Demographic Issues of Intra-European Migration: Destinations, Family and Settlement. *European Journal of Population / Revue Européenne De Démographie*, 31(2), 109–125.
- Francis Fukuyama (1992). *The End of History and the Last Man*. Free Press.
- Golemi, E. (2017). Brexit – Implications for south-east European countries. *SEER: Journal for Labour and Social Affairs in Eastern Europe*, 20(1), 21–30.
- Gödri, I. (2010). Magyarország, Románia és Szlovákia kivándorlási folyamatai a rendszer-változás után. *Demográfia*, 2010-2/3, 157–204.
- Hellmanzik, C. (2020). Globalization's impact on cultural sectors. In *Cultural Economics* (pp. 119–132). Newcastle upon Tyne: Agenda Publishing.
- James, H. (2017). Europe: Grand deal, big deal, or no deal? *Zeitschrift Für Staats- Und Europawissenschaften (ZSE) / Journal for Comparative Government and European Policy*, 15(1), 141–155.
- Kanji, L. (2016). Illustrations and Influence: Soft Diplomacy and Nation Branding through Popular Culture. *Harvard International Review*, 37(2), 40–45.

- Kiss, T. (2012). A 2011-es romániai népszámlálás tanulságai és következményei. *Pro Minoritate*, 3/2012.
- Langenbacher, E. (2017). Tschüss, Perfidious Albion: German Reactions to Brexit. *German Politics & Society*, 35(3), 69–85.
- Liu, Y. (2014). Socio-Cultural Impacts of Major Event: Evidence From the 2008 European Capital of Culture, Liverpool. *Social Indicators Research*, 115(3), 983–998.
- Malik, S. (2018). Post-Brexit Scenario: The European Union under Threat. *Strategic Studies*, 38(4), 90–109.
- Melegh, A. – Sárosi, A. (2015): Magyarország bekapcsolódása a migrációs folyamatokba: történeti-strukturális megközelítés. *Demográfia*, 58(4), 223–267.
- Mueller, J. (2014). Did History End? Assessing the Fukuyama Thesis. *Political Science Quarterly*, 129(1), 35–54.
- Ramet, S. (2020). A Socio-Political Overview of Post-Socialist Southeastern Europe Today. *Insight Turkey*, 22(1), 147–162.
- Terpstra, T. (2015). Moving to Denmark: Migration reasons, diversity and experiences. In *Inuit Outside the Arctic: Migration, Identity and Perceptions* (pp. 87–124). Groningen: Barkhuis.
- Toró, T. – Varga, Sz. (2002). Erdélyi magyarok a nagyvilágban. Bálványos Intézet, 2020.
- Van Reenen, J. (2016). Brexit's Long-Run Effects on the U.K. Economy. *Brookings Papers on Economic Activity*, 367–383.



# BORDÁS ANDREA

Partiumi Keresztény Egyetem; bordas.andrea@partium.ro

## Rekrutációtól a munkavállalásig. Óvó- és tanítóképzős hallgatók a Partiumi Keresztény Egyetemen<sup>1</sup>

**Abstract.** *In our study we follow the institutional and content changes of preschool and primary school teachers in Romania in broad terms from the change of regime to the present day. We pay special attention to the content and structure of the established and seemingly permanent high educational program, Pedagogy of Primary and Preschool Education. Educational policy and educational management, decision-makers at different levels create the framework and conditions for starting a program, but students make the difference by applying for the program. As they „vote with their feet”, for the given program, institution and region they become the most important actors in educational policy. We strive to follow students in their study career path from enrolment to employment. Our research proves that in connection with the Pedagogy of Primary and Preschool Education we can talk not only about regional recruitment, but also about regional employment.*

**Keywords:** *Brexit; social impacts; migration*

**Abstrakt.** *Tanulmányunkban a romániai óvó- és tanítóképzés intézményi és tartalmi változásait követjük nyomon nagy vonalakban a rendszerváltozástól napjainkig. Különös gondot fordítunk a kialakult és állandósulni látszó felsőfokú alapképzés, az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak tartalmi, szerkezeti felépítésére. Tesszük mindezt azért, hogy az olvasó ebben a kontextuális keretben helyezze el a Partiumi Keresztény Egyetem óvó- és tanítóképző szakját és a bemutatásra kerülő adatsort. Az oktatáspolitikai és az oktatásirányítás, a különböző szinten működő döntéshozók megteremtik a kereteket, feltételeket egy szak elindításához, viszont a szakra jelentkező hallgatók fognak „lábbal szavazni”, az adott szak, intézmény, régió szempontjából ők válnak a legfontosabb oktatáspolitikai szereplőkké. Az első évfolyamok hallgatóit igyekszünk a számok tükrében végigkövetni tanulmányi karrierútjukon a felvételi beiratkozástól a munkavállalásig. Kutatásunk azt igazolja, hogy az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak kapcsán nemcsak regionális rekrutációról, de regionális munkavállalásról is beszélhetünk.*

**Kulcsszavak:** *regional recruitment; teacher-training, employment*

---

<sup>1</sup> A tanulmány elméleti kerete a szerző doktori disszertációjának *Az alapképzés rendszerének változásai és jelene és A továbbképzés rendszerének változásai és jelene* című alfejezeteinek átdolgozott változata.

## 1. Bevezetés

A 2016-os TALIS-kutatás<sup>2</sup> (OECD, 2016) során alkalmazott szakmai professzionalizáció-modell (Sexton, 2007) szerint – más szakmákhoz hasonlóan – a pedagógus szakma professzionalizálódását is a professzionális tudás, a döntési autonómia és a minőséget garantáló szakmai testületek határozzák meg. A TALIS-kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy ezek a területek a pedagógusok alap- és továbbképzése során, a mindennapi iskolai életben fejlődnek és fejleszthetőek, épp ezért a tervszerű oktatáspolitikának kiemelten figyelnie kell rá. Az alapképzés tartalma, hosszúsága és minősége egyaránt meghatározzák a pedagógus szakmai magabiztosságát, sikerességét (Darling-Hammond, 2000). A szakmai autonómia gyakorlásának terepe az osztálytermi döntések mellett az iskola mint intézmény, ahol a pedagógusok az intézmény életével kapcsolatos számtalan területen bekapcsolódhatnak a döntéshozásba. A szakmai testületek pedig önmagukban hordozzák a belső minőségbiztosítás lehetőségét, amennyiben diákjaik, saját és egymás eredményességéért is közösen vállalnak felelősséget (OECD, 2016).

Romániában főként a professzionális tudás területén, vagyis intézményi és tartalmi változóknak történtek változások az utóbbi évtizedekben. Az oktatáspolitikai és oktatásirányítási dokumentumokban a pedagógusok szakmai fejlődése az európai normákhoz és alapelvekhez való igazodás nyomán az alapképzés és a folyamatos szakmai fejlődés kontinuumaként értelmeződik. Habár az osztálytermen belül az 1998-ban elkezdett oktatási reform következtében valóban megnövekedett a pedagógusok döntési autonómiája, az intézményi döntéshozás átalakulása és az intézményi szakmai autonómia még várat magára. A pedagógusok szakmai testületei a folyamatos változások következtében annyira fragmentáltak, hogy kevéssé képesek valódi belső minőségbiztosítást megvalósítani, közös szakmai felelősségvállalást biztosítani. A mentori testület összeállításának hatékonysága kérdéseket vet fel, a pályakezdők pályaszocializációját segítő programok nem kidolgozottak, az intézményi, intézmények közötti szakmai csoportok pedig kevéssé működnek tanuló szakmai közösségként.

## 2. Az alapképzés rendszerének változásai és jelene

A romániai óvó- és tanítóképzésben jelenleg két képzési szintet tudunk megkülönböztetni: a szakközépiskolai képzésként működő tanító- és óvóképző osztályokat a pedagógiai líceumokban, valamint a felsőoktatási alapszakként működő, ugyancsak kettős képesítést biztosító tanító- és óvóképző szakot<sup>3</sup>. A jelenleg óvó- vagy tanítónőként dolgozó szakemberek többnyire e képzések valamelyikét vagy ezek elődjeit végezték el (pl. tanítóképző kollégiumot<sup>4</sup>, főiskolát<sup>5</sup>), esetleg többet is közülük. A következőkben intézményi és tartalmi változók tükrében mutatjuk be a romániai óvó- és tanítóképzés rendszerét.

2 Teaching and Learning International Survey

3 Hivatalos elnevezése: Pedagogia învățământului primar și preșcolar, azaz Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája.

4 A rendszerváltás után a sürgető pedagógushiány betöltésére létrejött középiskola utáni, de nem felsőfokú képzés (részletesen lásd: Szabó-Thalmeiner, 2005).

5 A Bolognai-rendszer bevezetéséig a tanító- és óvóképzés 1999–2005 között főiskolai képzésként működött.

## 2.1. A tanító- és óvóképzés átalakulása intézményi változók tükrében

A jelen óvó- vagy tanítónői különféle képzési szinteken végeztek, s az alapvégzettséghez a törvényi előírások értelmében sokszor újabbakat szereztek. A szakmai, munkahelyi besorolás (ami egyúttal a fizetési szintekbe való besorolást is befolyásolja) különbséget tesz ezek között a végzettségek között:

- a középiskolai és posztliceális végzettség munkahelyi besorolása: *educatoare*, *învățătoare*, azaz óvónő, tanítónő;
- a főiskolai végzettség munkahelyi besorolása: *institutor în învățământul preșcolar*, *institutor în învățământul primar*, azaz óvodapedagógus, iskolapedagógus<sup>6</sup>;
- az egyetemi végzettség munkahelyi besorolása: *profesor pentru învățământul preșcolar*, *profesor pentru învățământul primar*, azaz az óvodai oktatás tanára, illetve az elemi oktatás tanára.

A kommunista éra tudatos nemzetiségromboló politikájának egyik legfőbb beavatkozási pontja a pedagógusképzés volt. 1989-ben az országban két sor magyar nyelvű középiskolai tanítóképző osztály működött: egyik Nagyváradon, a másik Székelyudvarhelyen. Ezekbe az osztályokba<sup>7</sup> több megye diákjai felvételiztek a megyék számára meghatározott helyekre (Bihar megye pl. 8 helyet kapott). Az óvónői, tanítói szakma akkor – mint megbecsült, viszonylag jól fizetett, biztos értelmiségi állás – eleve megszelektálta a jelentkezőket. A helyek korlátozott száma is erős szelekcióként működött: általában a legjobb képességű tanulók jelentkeztek pedagógiai líceumba. Ilyen értelemben az akkori rekrutáció a képzés tartalmától függetlenül is meghatározta a képzés minőségét. Az 1989 után bekövetkező politikai átalakulások és reformok megváltoztatták a pedagógus szakma társadalmi megbecsültségét, és alapvető fordulatot hoztak a tanítóképzés megszervezésébe. Az addig négy éves középiskolai képzést az 521/1990-es rendelet 16. paragrafusá ötéssé alakította<sup>8</sup> (vagy tanító, vagy óvónő) nemcsak az újonnan felvételiző, hanem a képzésben már két éve bent lévő diákok számára is, és a társadalmi igények függvényében az előző évekhez képest megháromszorozta a felvételre kiírt helyek számát.<sup>9</sup> Ezzel a felvételi eddigi szigorú szelekciója jelentősen meggyengült, s a szakma ettől függetlenül is bekövetkező folyamatos presztízsvesztése az évek során mindezt tetézte. A szakképzett pedagógusok fenyegető hiányának pótlása érdekében a szakképesítés nélkül dolgozók számára lehetővé vált egy hároméves posztliceális képzés elvégzése, mely kettős képesítéssel és

---

6 Az *institutor* szónak nincs a magyar nyelvhasználatban megfelelője, ezért az *iskolapedagógus* kifejezés nem a legszerencsésebb fordítás, de ez tükrözi legjobban a változást.

7 1987-ben még kettős képesítést kaptak a végzősök, de 1984-ben már csak tanítóképző osztályt hirdettek. Ennek egyik oka a magyar nyelvű óvodák hiánya (pl. Nagyváradon egyetlen magyar nyelvű óvoda működött 3 párhuzamos csoporttal), másrészt az, hogy tanítói képesítéssel óvónői munkahelyet el lehetett foglalni, de fordítva nem.

8 Ebben a túlszűfolt tanítóképzős tanterv és a szombati nap munkaszüneti nappá alakítása is közrejátszott.

9 Országosan 1430-ról 5000-re dagadt a pedagógiai líceum diákjainak száma: ez a magyar vonatkozásban nemcsak az osztályok megduplázását jelentette a már meglévő képzési helyeken, hanem régi/új tanító- és óvóképző osztályok, intézmények létesítését is pl. Nagynyeden, Szatmárnémetiben, Zilahon, Marosvásárhelyen, Kézdivásárhelyen.



a pedagógiai líceumot végzettekkel azonos munkaköri jogkörrel látta el a végzetteket, de nem számított felsőfokú képzésnek.

A 84/1995-ös Tanügyi Törvény 64. paragrafusa az első olyan intézkedés, amely a tanító- és óvóképzés felsőfokú képzéssé emelésével próbálkozott azáltal, hogy jogi keretet biztosított a felsőoktatási intézményeken belül pedagógiai profilú hároméves kollégiumok létrehozására.<sup>10</sup> Erre a lehetőségre válaszolva jöttek létre előbb 1997-ben Nagyváradon, majd 1999-ben Erdély-szerte a különböző hazai és magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett tagozataiként működő tanítóképző kollégiumok, ahol a pedagógiai líceumot végzettek számára a háromévessel párhuzamos, kétéves képzést tett lehetővé a törvény. A Bologna-rendszerre való áttérést követően 2005-től a felsőoktatási szakok kínálatában megjelenő új szak (az óvodai és elemi oktatás pedagógiája) felsőfokú tanulmányokat és tanári besorolást biztosít a végzetteknek. A pedagógiai, pszichológiai tárgyak mellett a hallgatók szaktárgyakat és azok óvodai, illetve iskolai módszertanát is tanulják a három év alatt. A BA-képzés elvégzése mindkét szakmában lehetővé teszi az elhelyezkedést. Az óvó-, tanítónőknek és a középfok alsó szakaszában tanítóknak (49/2014-es sürgősségi kormányrendelet értelmében) nincs szükségük didaktikai mesterire vagy a pedagógiai modul második szintjére, ugyanis a középiskolai tanító- és óvóképző<sup>11</sup> vagy az egyetemi óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak elvégzése a pedagógiai modul I. szintjének elvégzéseként értelmezhető (238§(7)). Ez a rendelet mindenképp szokatlan az európai oktatási környezetben, hiszen egy alsóbb ISCED<sup>12</sup> szinten teljesített képzést egy magasabb ISCED szinten ismer el.

Míg a középiskolai képzésben a tanítóképzés, illetve az óvóképzés időszakosan különböző tanmenettel működött, a főiskolai képzés már egyértelműen integrált formában valósult meg, vagyis az óvodai és az elemi oktatás számára képzett pedagógusok ugyanazokat a tantárgyakat tanulták (Szabó-Thalmeiner, 2005) s tanulják. Az, hogy ki melyik pályán helyezkedik el, inkább az egyéni ambícióktól és nagy valószínűséggel a rendelkezésére álló munkahelykínálattól függ, mint a képzéstől magától. Mindeközben a középfokú tanító- és óvóképzés kisebb megszakításokkal (1999–2002, 2006–2008, 2012),<sup>13</sup> komoly tartalmi és strukturális változtatásokkal,<sup>14</sup> de túlélte a képzés felsőfokú szintre emelését, és mind a mai napig működik. A végzettek jogosultak óvónői vagy tanítói helyek elfoglalására azzal a feltétellel, hogy meghatározott időn belül elvégzik a szakjuknak megfelelő felsőfokú képzést.

Az óvó- és tanítóképzés folyamatos változtatásában több motívumot vélünk felfedezni: a képzési szint emelésével egyrészt a szakma presztizsének emelését és az európai normák-

---

10 Ez a rendelkezés hármassal képesítést írt elő: az óvó- és tanító szak mellé a főiskolásoknak idegen nyelv, képzőművészet, zene és testnevelés közül még egy szakot kellett választaniuk, és a diploma feljogosította őket ezeknek a szakoknak az általános iskola felső tagozatában való oktatására.

11 Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy egy középfokon szerzett képesítés felsőfokon elismerhető.

12 Az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere, melyet az UNESCO dolgozott ki.

13 Az évszámok mindig azokra a kezdő évfolyamokra utalnak, amikor nem indult óvó-, tanítóképző szak. Az indított szakok menet közben már nem változtak, kivéve 2001-ben és 2012-ben, amikor a szakot évközben változtatták át óvó- és tanítóképzővé, holott a jelentkezők szabadidő-szervező, illetve csecsemőgondozó szakra iratkoztak be.

14 Pl. a 2001-es újraindítástól kezdve újból csak 4 éves a képzés, a tanmenet is sokat változott az évek során.

nak való megfelelést, a tanítóképző líceumok állandó „újraéledésével” pedig azt a minőség-koncepciót, melyet a hagyományos középiskolai pedagógusképzés a gyakorlati képzésre való erőteljesebb fókuszálásával képvisel. Az óvó- és tanítóképző főiskolák, majd az egyetemi szakok oktatógárdáját, humán erőforrását kezdetben javarészt az egykori pedagógiai líceumok oktatói jelentették, akik igyekeztek mindazt a tudást és formális, informális kapcsolatrendszerrel (pl. a gyakorlóiskolákkal), mely rendelkezésükre állt, egy egészen új struktúrába beilleszteni, miközben a pedagógiai líceumok is igyekeztek megtartani tanáraikat, újakat toborozni. A rendszerváltás után felvirágzó, újonnan alakuló magyar nyelvű óvó- és tanítóképző líceumi osztályok<sup>15</sup> a felsőfokú képzés bevezetésével azonban veszítenek vonzerejükből, a felsőoktatási intézmény közelsége, a fokozatosan csökkenő társadalmi igények, a szakma társadalmi megbecsültségének csökkenése és a középiskolai képzés oktatóinak átpártolása miatt a középfokú pedagógusképzés veszített színvonalából, és több helyen megszűntek (pl. Szatmárnémeti, Kolozsvár), vagy csak időszakosan működtek (pl. Zilahon négyévente indul magyar tanítóképző osztály) a pedagógiai líceumok óvó-, tanítóképző profilú osztályai (Stark, 2014). A tartalmi változások követték a képzési szint változásait (erről részletesen később). Habár nem mondhatjuk, hogy a képzési struktúra változása vagy a pszichológiai, pedagógiai, gyakorlati tárgyak mennyiségi növekedése, mely az utóbbi évek középiskolai és felsőoktatási tanmeneteinek változásában is megfigyelhető, egyértelműen a szakmai felkészítés minőségi javulását is eredményezi, mégis az alapképzés jelenti a kiindulópontot ahhoz, hogy a szakmai tudás a folyamatos szakmai fejlődés során érvényre juthasson, megvalósulhasson és magasabb szintre emelkedhessen (Barabási, 2002).

*Az 1. táblázat a pedagógusképzés különböző szintjeit egymás mellé helyezve mutatja be az intézményi változókban végbement átalakulásokat. A pedagógusképzést, -továbbképzést érintő rendeletek közül csak azokat a legfontosabbakat illesztettük a táblázatban jelölt évszámhoz, amelyek a képzési szintben, a képzés időtartamában vagy az intézményi profil bővítésében hoztak változást. A jelenleg pályán levő pedagógusok derékhada<sup>16</sup> nagyjából 1985 és 2005 között végezte az alapképzést, vagyis abban az időszakban, amikor az intézményi változókban a legnagyobb átalakulások mentek végbe, sokszor következtlenül. A tanító- és óvónők nagy részénél ez dupla alapképzést jelent, hiszen az erős szakmai hagyományokra épülő középiskolai szintű képzés elvégzése után a főiskolai/egyetemi szintű képzést is elvégezték.*

---

15 A rendszerváltás előtt csak Nagyváradon és Székelyudvarhelyen volt magyar nyelvű tanító- és óvóképző osztály. 1990-től egyrészt ezekben a líceumokban megduplázódott a diákok létszáma, másrészt nemegyszer régi hagyományokat folytatva az évek során magyar nyelvű tanító-, óvóképző osztályok indultak Nagyenyeden, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben, Kézdivásárhelyen és Zilahon.

16 A TALIS 2013 (OECD, 2014) adatai alapján a pedagógusok szinte 60%-a a 30–49 év közötti életkori csoportba sorolható be. Nagyjából ugyanezt az értéket (56%) mutatják a 2011-es népszámlálási adatok is (lásd 1. melléklet), bár a pedagógusok és az egyéb iskolai személyzet elkülönítésének hiányában nincsenek egészen pontos adataink a vizsgált populációról. Más statisztikai forrás hiányában ezekből visszszámolva kaphatunk hozzávetőleges képet arról, hogy mikor végeztek középfokú és/vagy felsőfokú alapképzést a különböző oktatási szinteken dolgozó pedagógusok.

1. táblázat: A romániai óvó- és tanítóképzés szerkezeti és tartalmi változásai a törvények függvényében

A képzés időtartama		Közéiskolai	Főiskolai	Egyetemi	év	A pedagógusképzést és az alkalmazási gyakorlatot érintő rendeletek
Közéiskolai	Posztliceális					
4 év				alapképzés (BA – 3 év)	2017	
					2016	
					2015	
					2014	O.M. 4802 – a véglegesítő vizsga szervezése O.M. 49/2014 – a gyakornoki éveket támogató mentori szerepkör
*					2013	
					2012	O.M. 5745 – a tanárképzés újraszervezése
4 év					2011	O.M. 5560 – alkalmazási gyakorlat L. 1/2011 Legea Educației Naționale – Nemzeti Nevelési Törvény
					2010	
4 év					2009	
					2008	O.M. nr. 4316 – a tanárképzés tanterve
					2007	
					2006	
					2005	
					2004	L. 288 – a Bologna-rendszer bevezetéséről
					2003	
					2002	
					2001	
					2000	
5 év					1998	O.M. 3642 – felsőfokú tanító-, óvóképzés
					1997	
					1996	O.M. 4356 – a DPPD megalakulása
					1995	L. 84 (131) Tanügyi törvény – pedagógiai kollégiumok, a felsőfokú képzés megvalósításának jogi kerete
3 év					1994	
					1994	O.M. 5398 – pedagógiai szemináriumok
3 év					1993	
					1992	
*5 év					1991	H.G. 461 – pedagógiai posztliceum
					1990	H.G. 521– 5 éves közéiskolai képzés
4 év					1989	
					1988	
					1987	
					1986	

\* Nem indulnak tanító-, óvóképző profilú osztályok, a helyettük induló kisgyermeknevelői osztályt menet közben nevezik át tanító-, óvóképző profillá.

Forrás: Tanulmányozott oktatáspolitikai, oktatásirányítási dokumentumok (saját szerkesztés)

## 2.2. Az óvó-, tanítóképzés alakulása tartalmi változók tükrében

A szakmai standardok alapján kidolgozott tantervek jelenleg mind az óvó- és tanítóképzés, mind a tanárképzés számára meglehetősen szűk mozgásteret biztosítanak az intézmények számára. A helyi specifikumokhoz való igazodás csak a választható tantárgyakban és a tantárgyak logikai-időrendi sorrendjének változtatásában valósulhat meg (Stark, 2014), de még így is sokkal nagyobb mozgásteret enged a felsőfokú tanító- és óvóképzőben, mint bármelyik más képzési formában.

A közép- és felsőfokú óvó- és tanítóképzés tanterve folyamatos változáson ment keresztül az utóbbi három évtizedben. A képzési idő különbségei és a különböző oktatási szintek eltérő feladatai egyaránt megnehezítik a két különböző pedagógusképzési forma tartalmi összehasonlítását. A 2. táblázat szemlélteti azt a jól látható változást, ami minden szinten megvalósult: a pedagógiai tárgyak diverzifikálódtak, és a felsőfokú képzésben megnőtt a súlyuk a szaktantárgyakhoz képest (Szabó-Thalmeiner, 2005). Míg az eredeti munkában a szerző különböző intézmények kerettantervének átlagaival számol (Szabó-Thalmeiner, 2005), a táblázatba beillesztettük a PKE óvó- és tanítóképző szakjának aktuális tanmenete alapján kiszámolt százalékokat is.

2. táblázat: *Pszichológiai, pedagógiai tárgyak a felső-, illetve a középfokú tanító-, óvóképzés kerettantervében az évek tükrében*

	Felsőfokú óvó- és tanítóképzés			Középfokú óvó- és tanítóképzés	
	2004–2005	2014–2015	2020–2021 PKE	2004–2005	2014–2015
Kötelező pedagógiai-pszichológiai elméleti tárgyak	25%	22%	29,19%	7,94%	9,4%
Választható pedagógiai-pszichológiai elméleti vagy módszertani tárgyak	6%	11%	16,58%	(7,94%)	(6,83%)
Tantárgydidaktikák, szakmódszertanok	17%	17%	18,51%	16,67%	22,22%
Pedagógiai gyakorlat	19%	15%	15,96%	11,11%	11,97%
Pszichopedagógiai tantárgyak óraszámában a képzés alatt	1404	1421	1458	1620	1836
Pszichopedagógiai tantárgyak százalékban a képzés alatt	67%	65%	64,29%	35,7%	43,6%
Általános műveltségi tantárgyak (kiegészítő tárgyakkal)	33%	35%	19,75% +4,94%*	64,29%	56,41%

\* Fakultatív tárgyak az egyetemen.

Forrás: Szabó-Thalmeiner (2005) és Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak 2020–2021-es évtől érvényes tanmenete a PKE-n (saját szerkesztés).

Az ARACIS-előírások<sup>17</sup> értelmében a felsőfokú óvó- és tanítóképzésben a pedagógiai, pszichológiai tárgyak a képzési időnek körülbelül 65%<sup>18</sup>-át töltik ki. A közép- és felsőfokú óvó- és tanítóképzés összevetésből a pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati tárgyak óraszámát tekintve az derül ugyan ki, hogy a középiskolai képzés több lehetőséget biztosít ezeknek a tartalmaknak az elsajátítására, a képzési idő és a két szint követelménybeli különbségei azonban arra figyelmeztetnek, hogy a középiskolai képzés előnyei látszólagosak, miközben számos hátránnyal is kell számolni. A pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati tantárgyak óraszámát az általános műveltséget biztosító más tantárgyaktól, az azokban való elmélyüléstől fosztják meg a pedagógiai líceumok diákjait. Ez a tendencia az évek során egyre erősödött, hiszen a valamikori túlsúlyolt tanítóképzős kerettantervben (ez gyakran napi 8 órát jelentett), ami az általános műveltség tantárgyait ugyanolyan óraszámban tanította, mint az elméleti líceumokban, mára megcsappant a heti óraszám. A középiskolai szintet végző óvó-, tanítónők így nem szakmai, hanem általános tudásbeli hátrányban lehetnek felsőoktatási képzést végző társaikkal szemben.

### 3. A továbbképzés rendszerének változásai és jelene

A továbbképzési rendszer szervesen kötődik az alapképzési rendszerhez. Ma a gyakornoki év az alap- és továbbképzés folyamatosságának egyik jellegzetes eleme, ami minimálisan egy, maximálisan öt évig pályakezdő státuszban tartja a pedagógust. A gyakornoki évben a kezdő pedagógus ugyanazokkal a jogokkal és kötelezettségekkel rendelkezik, mint a végleges pedagógus, épp ezért a gyakornoki státusz nehezen értelmezhető: pozitív megkülönböztetéssel, könnyítéssel, valódi segítségadással ritkán jár együtt, stresszforrást jelentő ellenőrzésekkel, vizsgákkal viszont annál inkább. Az eredetileg kétéves gyakornoki időszakot, mely már a pedagóguskarrier első lépcsőfokának számított, s így – habár a felsőoktatási intézmény szervezte – egyértelműen elvált az alapképzéstől, 2011-ben a képzés kontinuitásának jegyében átminősítették, s a dokumentumok szintjén ez lett az összekötő kapocs az alapképzés és a folyamatos továbbképzés között. A valóságban ez a feladatkörök átcsoportosítását jelentette, vagyis egy viszonylagos autonómiával rendelkező felsőoktatási intézményi szintről a tanfelügyelőségekhez, s általuk a központi oktatásirányítási szervezetekhez került. Különböző rendeletek értelmében (1/2011-es Tanügyi Törvény, 49/2014-es rendelet) ezt az évet mentor segíti, és az egy év után lehetőség van véglegesítő vizsgát tenni, ami a tanfelügyelő vagy módszertanosok által végzett óralátogatások és az országosan egységes írásbeli vizsga által megerősíti a jelölt pedagógusi kompetenciáit. A

---

17 Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (Romániai Felsőoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség).

18 Mivel nincs egységes kerettanterv meghatározott óraszámokkal, hanem a tanmenetek összeállításában követendő arányokat adnak meg, minden felsőoktatási intézmény maga dönthet az egyes tantárgyakhoz rendelt óraszámokról és kreditekről. A PKE-re vonatkozó számításban a kötelezően betartandó heti óraszámokat a tantárgyak mennyiségét és a hetek, szemeszterek számát vettük figyelembe, s ezek alapján számítottunk átlagot, a többi változónál pedig Szabó-Thalmeiner (2005) kutatási adataira hagyatkoztunk. Ilyen értelemben ezek nem pontos statisztikai adatok, inkább csak hozzávetőleges mérőszámok.

véglegesítő vizsga az utóbbi években számos tartalmi, strukturális, szervezési változáson ment át, de ezek a változások is a megszokott romániai mintát követik: nyitnak a modern követelmények irányába (pl. 2011 után négy évig a gyakorlat és az elmélet összekapcsolását célozták a gyakorlati-módszertani fókuszú vizsgatételek), majd visszazárnak, és újabb központosítást jelentenek (pl. 2011-től az alapképzést biztosító intézmény helyett a tanfelügyelőségek szervezik az oktatásért felelős Minisztérium megbízásából, országosan egységessé válnak a tételek és a javítás, 2015-től a vizsgatételek újból elméleti jellegűek).

Románia hagyományosan karrieralapú foglalkoztatáspolitikát követő ország (Bordás, 2015), ahol a pedagógusok kezdő fizetése meglehetősen alacsony, de a pályán eltöltött évekkkel és a folyamatos továbbképzés részeként értelmezett előmeneteli rendszerben való előrelépéssel növelhető. Vagyis a továbbképzésben való részvétel egyik külső motivációja pénzügyi. Mindemellett olyan kényszerítő körülmények is motiválják a továbbképzési kötelezettség teljesítését vagy túlteljesítését, mint a munkahely megtartása, ugyanis az iskoláskorú populáció körében fokozódó demográfiai csökkenés, a 2011-től bevezetett normatív finanszírozás, és az iskolahálózat racionalizálása, számos esetben intézmény-, illetve osztályösszevonásokkal, vagyis pedagógusi állások megszűnésével járt. A továbbképzések, magasabb iskolai végzettség mind-mind előnyként jelent meg a munkahelyért (vagy egy-egy jobb munkahelyért) folytatott versengésben.

A folyamatos szakmai továbbképzés az oktatáspolitikai dokumentumokban két területet fed le: egyrészt a folyamatos szakmai továbbképzést, másrészt a pedagóguskarrier előmeneteli rendszerét (Zoller, 2014). A folyamatos szakmai továbbképzés ma is érvényes négy típusát még a 128/1997-es törvény és a 3770/1998-as minisztériumi rendelet szabályozza. Ezek szerint beszélhetünk folyamatos/kurrens fejlődésről, az előmeneteli rendszerben való részvételről, periodikus továbbképzésről és új diploma szerzésével szakmai átképzésről. Jelen kutatásunkban mindezekből egyetlen elemet, a kötelező véglegesítő vizsgát vizsgáljuk meg alaposabban.

A továbbképzési rendszer alakulásában három nagy, egymással összefüggő motívum jelenik meg: a közoktatási rendszer reformja következtében kialakuló kényszerváltozások (pl. új tanterv, új értékelési formák bevezetése, az iskola-előkészítő osztállyal az iskolarendszer strukturális változása, az IKT használata az oktatásban, az iskola mint önálló közigazgatási intézmény, az igazgató mint menedzser), a pedagógusképzési rendszerhez köthető változások és a pedagógus-továbbképzést, a továbbképzési politikákat is érintő EU-s pályázati finanszírozási rendszerek és követelmények (pl. POSDRU<sup>19</sup>) (Bordás, 2015). Ezek a változások főként a periodikus továbbképzések mennyiségi és minőségi expanziójához kötődnek, míg a másik három típus (a véglegesítő vizsga kivételével) szinte változatlan maradt.

---

19 POSDRU – Programului Operațional Sectorial în Domeniul Resurselor Umane – a humán erőforrás fejlesztésébe fektetett EU-s strukturális alapok elosztását felügyelő program, melynek kiemelt célja volt – többek között – az oktatási rendszer javítása, a munkaerőpiachoz való alkalmazkodás elősegítése, az egész életen át tartó tanulás gondolatának hirdetése.

## 4. Óvó- és tanítóképzés a Partiumi Keresztény Egyetemen – rekrutációtól munkavállalásig a számok tükrében

Az előző részekben különös gondot fordítottunk a kialakult és állandósulni látszó felsőfokú alapképzés, Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak tartalmi, szerkezeti felépítésének bemutatására. Tettük mindezt azért, hogy az olvasó ebben a kontextuális keretben helyezze el a PKE óvó- és tanítóképző szakját, valamint a bemutatásra kerülő adatsort.

Szerencsés időszakban, 2012-ben indította el a Partiumi Keresztény Egyetemen Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakot, ami a nagy múltú nagyváradi tanítóképzés hagyományait hivatott folytatni. Szerencsés időben, ugyanis a szak indítását követően makroszinten, a román oktatáspolitikai színterén nem történtek olyan események, amelyek jelentős változást okoztak volna az intézményi vagy a kontextuális változóknak. Mondhatjuk tehát, hogy a tanító-, óvóképzés folyamatos átalakulásának egy nyugodtabb periódusában sikerült az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakkal bővíteni a PKE pedagógusképzési kínálatát. Mezoszinten, azaz intézményi szinten annál több változás volt a PKE háza táján, de ezek a szak felépítésére tartalmi vonatkozásban nem voltak hatással. Az új szak intézményi betagolódása azonban hosszan tartott, és az első években szinte évente „gazdát cserélt”, a Bölcsészettudományi Karon induló szak tartozott a Tanárképző Intézethez, majd az újonnan alakult Filozófia- és Kultúratudományi Tanszékhez, végül az egész egyetemi struktúraváltást követően 2016-tól a Gazdaság- és Társadalomtudományok Kar Humántudományi Tanszékéhez.

A szak oktatói kezdetektől olyan szakemberek képzését tűzték ki célul, akik a mindennapi pedagógiai helyzetekben alkalmazható, elmélyült pedagógiai, pszichológiai és módszertani tudással rendelkeznek, ugyanakkor jártasak a bölcsészettudományokban, a természettudományokban és a művészetekben is. A szak három pillére a színvonalas elméleti képzés, a folyamatos pedagógiai gyakorlat és a korszerű tudományos kutatásokban való részvétel.

Jelen kutatásunkban a bemeneti és a kimeneti tényezők elemzését tűztük ki célul. Részletesen feltárjuk, kik, milyen földrajzi régióból, milyen előzetes képzettséggel érkeztek az első hat évfolyamban a PKE felsőfokú óvó- és tanítóképzésébe, majd azt is megvizsgáljuk, hányan fejezték be tanulmányaikat ezek közül a hallgatók közül, és milyen arányban vettek részt végzettjeink az egységes külső megmérettetésnek számítató véglegesítő vizsgán. Célunk annak feltérképezése is, hogy sikerül-e munkába állva, pedagógusként ugyanolyan arányban visszatérni a származási földrajzi régióba, mint amilyen arányt a rekrutáció mutat.

Elemzésünkhöz a szak hat évet felölelő (2012–2017) felvételi adatbázisát (n = 155) és a véglegesítő vizsgák 5 évének (2016–2020) nyilvános adatbázisát (n = 52) használtuk, melyet az Oktatási és Kutatási Minisztérium (Ministerul Educației și Cercetării) működtet. Mindezek mellett kiegészítésképpen felhasználtuk a volt hallgatók közösségi hálón működő egyetemi csoportjaiban közzétett rövid visszajelzéseket is. A számszerű adatok rendszerezéséhez, valamint az adatbázisok elemzéséhez a Microsoft Excel programot alkalmaztuk. Az adatok feldolgozása leíró jellegű.

#### 4.1. Mit árulnak el a felvételi adatok?

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak felvételi eljárása mérvadóan 2018-ban változott, amikor a törvényi előírásoknak megfelelően bevezettünk egy kizáró jellegű szóbeli vizsgát, ami a jelentkezők beszédképességét, dikcióját, kapcsolatteremtési képességét, szövegértését, empátiáját, valamint a pedagógusi pályához való hozzáállását, alkalmasságát hivatott felmérni. Mindezek mellett a jelentkezőknek igazolniuk kell alapfokú román nyelvismeretüket is. A felvételi jegy (néhány év kivételével) az érettségi átlagból és az írásbeli magyar nyelv és irodalom jegyből áll 50-50%-os eloszlásban.

Az elemzéshez az első hat évfolyam felvételi adatbázisát használtuk. Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra átlagosan 25-26 hallgató nyer felvételt évente, de volt már 35 és 19 fős kezdő évfolyam is. Átlagosan a felvételt nyert hallgatók 10,97%-a nem jelentkezik be első éven. Ez a viszonylag nagy szám egyrészt annak tudható be, hogy két szakra jelentkeztek, és még az októberi évkedés előtt a másik szak mellett döntöttek, vagy csak az egyetemista lét előnyeit szerették volna élvezni, így akár ugyanarra a szakra is több éven át (max. 3) beadták jelentkezésüket. Az utóbbi években valószínűleg a szigorúbb egyetemi szabályozás és a szakon kötelező szóbeli vizsga hatására megcsappant az „álegyetemisták” száma, épp ezért a tanulmányban a továbbiakban nem a reális felvételi létszámokkal ( $n = 155$ ), hanem az egyetemen legalább egyszer valóban megjelent hallgatók létszámával ( $n = 137$ ) számolunk.

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra regionális hallgatói rekrutáció jellemző. Mivel a hallgatók lakhelyéről nem voltak közvetlen információink, a középiskola települését vettük alapul a földrajzi eloszlás vizsgálatánál. Messze felülreprezentáltak a partiumi lakhellyel rendelkező hallgatók (89,05%) s köztük is a Bihar megyeiek (74,45%). A hagyományosan Partiumként értelmezett Bihar, Szilágy és Szatmár megye mellé felsorakozik a Bánság két megyéje (Arad és Temes megye), Máramaros, valamint a határ túloldalán Hajdú-Bihar és Békés megye. A távolabbi székelyföldi megyékből is érkezik néhány hallgató, de arányuk a vizsgált populáción belül nagyon csekély (2,92%).

3. táblázat: A hallgatók eloszlása megyénként az elvégzett középiskola települése alapján

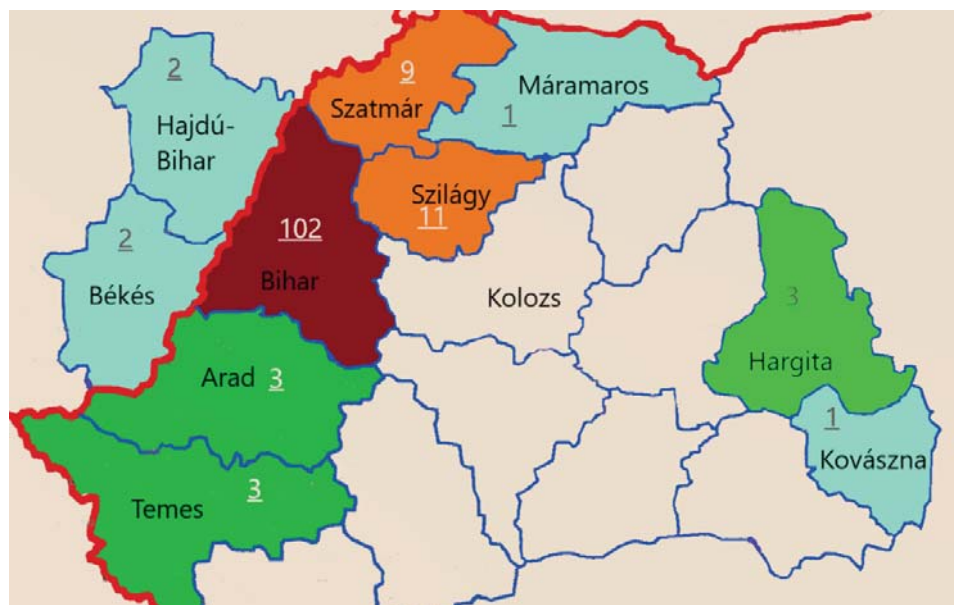
Megye	Eloszlás %-ban
Bihar	74,45
Szilágy	8,03
Szatmár	6,57
Arad	2,19
Temesvár	2,19
Hargita	2,19
Hajdú-Bihar	1,46
Békés	1,46
Máramaros	0,73
Kovácsna	0,73

Forrás: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozó felvételi adatbázis 2012–2017, PKE (saját szerkesztés)



A térkép (1. ábra) nagyon szépen kirajzolja azt az északnyugat–délnyugat irányú határsávot, amit a nyugat-romániai magyarlakta területek jelentenek. Belső-Erdélyt alig-alig képviseli néhány hallgató. Kolozs és Maros megye teljesen kimaradnak, ami érthető is, ha a két megyében létező hasonló felsőfokú képzést biztosító intézményekre gondolunk.

1. ábra: Regionális rekrutáció a PKE óvó- és tanítóképző szakán

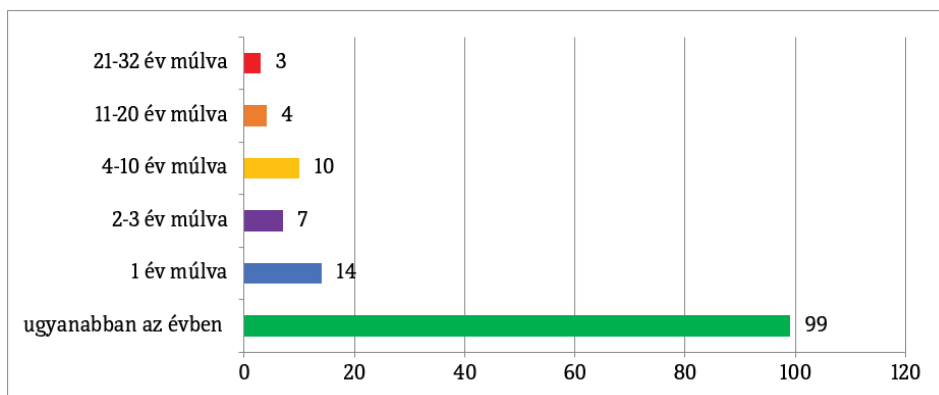


Forrás: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozó felvételi adatbázis 2012–2017, PKE (saját szerkesztés)

A középiskolai érettségi és a felvételi között eltelt évek alapján azt mondhatjuk, a szakra nagyrészt a frissen érettségizett hallgatók jelentkeznek. Ők teszik ki az első évben megjelent hallgatóság mintegy háromnegyedét (72,26%). További 10,22% egy év halasztással érkezik meg a felsőoktatásba, 5,11% pedig 2-3 év múlva. Csak a hallgatók 12,41%-a jelentkezik a képzésbe több, mint 4 évvel a középiskola elvégzése után.

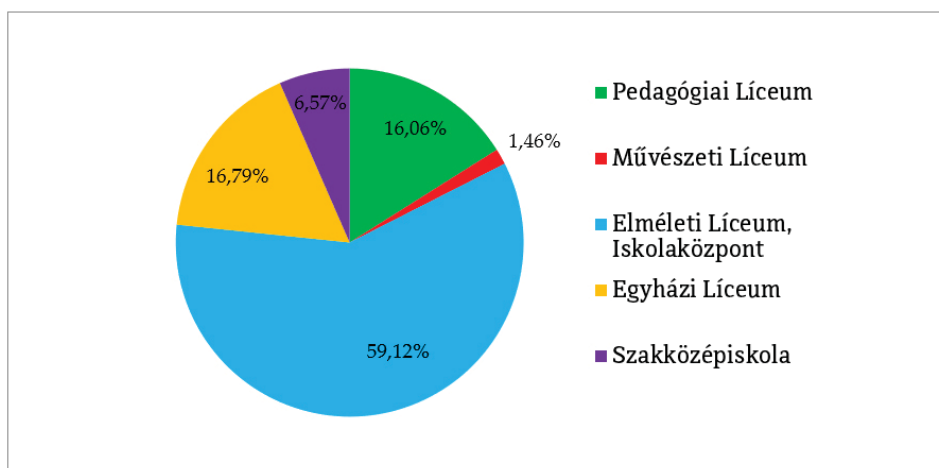
A romániai középfokú oktatás sokszínűsége és állandó változása miatt viszonylag nehéz a középiskolai végzettség alapján rendszerezni a felsőoktatásba érkező hallgatókat, most mégis erre teszünk próbát. A szakra jelentkező hallgatók több mint fele (59,12%) elméleti líceumban vagy olyan iskolaközpontban végzett, ahol elméleti osztályok is vannak. Mivel az osztály típusával kapcsolatban nincsenek információink, meg kell elégednünk ennyivel. Az I. évesek 16,79%-a egyházi líceumból, 16,06%-a pedig pedagógiai líceumból érkezett. Itt kell megjegyeznünk, hogy a végzés éve, illetve a líceum települése alapján megállapítható, hogy a pedagógiai líceumot végzettek több mint fele nem tanító-, óvóképző, hanem szabadidő-szervező, kisgyerekeknevelő vagy filológia szakon végzett. A romániai oktatáspolitikai döntések inkonzisztenciája a középfokú oktatási kínálat eklektikusságára is rányomta bélyegét. Így a pedagógiai

2. ábra: A felsőfokú képzés elkezdése az érettségi évéhez viszonyítva



Forrás: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozó felvételi adatbázis 2012–2017, PKE (saját szerkesztés)

3. ábra: Az elvégzett középiskola típusa szerinti eloszlás



Forrás: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozó felvételi adatbázis 2012–2017, PKE (saját szerkesztés)

líceumok szakosztályainak időleges profilváltása, az ott végzettek alacsony létszáma és a minőségi középfokú oktatás megvalósításának nehézségei évekig elapasztották a jó képességű, tanító-, óvóképzőt végzett középiskolások jelentkezését. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, hogy 2017-től fokozatosan megnő a pedagógiai líceumot végzettek száma a szakon. Ez az a generáció, amikortól újból középfokú tanítói, óvónői képesítést ígért a líceum már a IX. osztályos felvételin. Egyetlen olyan évfolyam

volt, ahol egyáltalán nem jelentek meg pedagógiai líceumot végzettek, több évfolyamon csak egy-egy hallgatónak volt pedagógiai előképzettsége, máshol viszont heten-nyolcan érkeztek pedagógiai líceumból. Ugyanakkor voltak olyan hallgatóink is (két fő), akiknek az elméleti líceumi végzettségük mellett ún. posztliceumi végzettségük is volt, ezt viszont külön nem jelöltük az ábrán. A szakközépiskolát végzettek aránya viszonylag alacsony (6,57%) a populáción belül, mint ahogy a művészeti líceumot végzetteké (1,46%) is. Ez utóbbi igen sajnálatos, az óvó-, tanítóképzésben ugyanis sokszor épp ezek a készségtárgyak jelentik a legnagyobb kihívást a hallgatóknak.

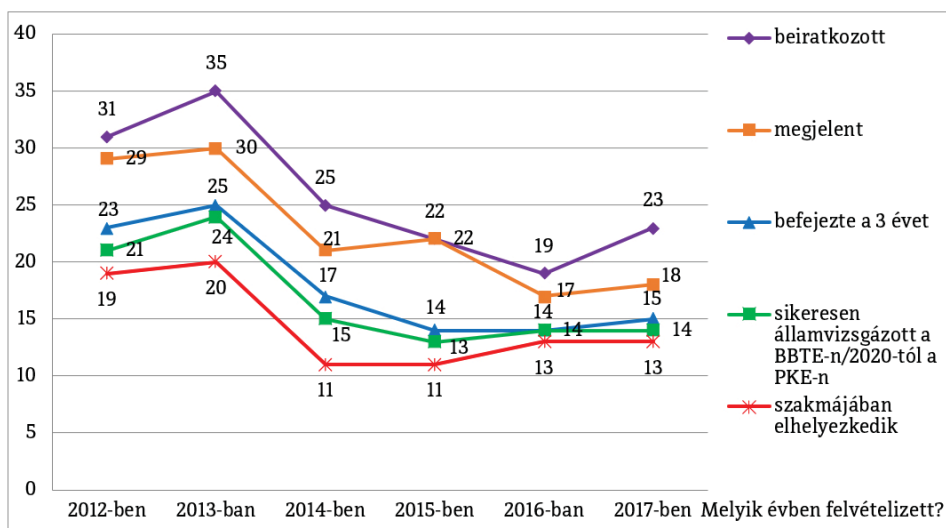
A 137 fős populációban összesen 2 férfit találunk, ami azt jelenti, hogy a szak hallgatóinak 98,54%-a nő. Ez az eredmény egyáltalán nem meglepő, bár más országok adataihoz képest nagyon erős feminizálódást jelez.

A Partiumi Keresztény Egyetemet regionális egyetemként tartjuk számon, ezt mutatja az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak hallgatói bázisa is. A szakra regionális rekrutáció jellemző: a hallgatók szinte háromnegyede Bihar megyei és 97,08%-uk a Partiumban vagy a Partiumhoz közeli régióban (pl. Bánság) végezte középiskolai tanulmányait. Az óvó- és tanítóképzős elsőséves jellemzően nő, aki azonnal a középiskola elvégzése után jelentkezik a felsőoktatásba, és nagy valószínűséggel valamilyen elméleti líceumban, iskolaközpontban végezte tanulmányait.

### *Mit mutatnak a tanulmányok befejezését jelző adatok?*

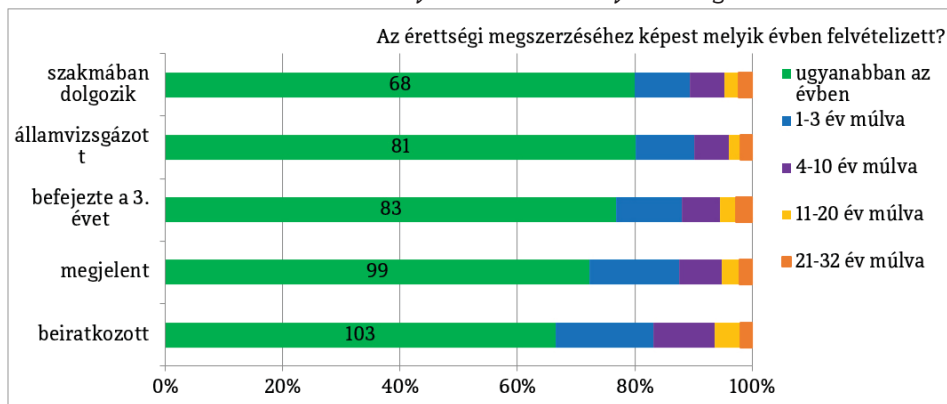
Jelen tanulmányban nem részletezzük a lemorzsolódásra vonatkozó adatokat és a lemorzsolódás okait, csak azt figyeljük, milyen tendenciák jellemzőek a szak hallgatóira a képzés befejezése és az elhelyezkedés, pályakezdetés pillanatában. A szakmában elhelyezkedők csoportjába olyan volt hallgatókat vettünk be, akik a képzés befejezése és a sikeres államvizsga után azonnal vagy néhány éven belül elhelyezkedtek szakmájukban (óvónő, tanítónő) vagy ahhoz nagyon hasonló szakmában (pedagógiai asszisztens, bölcsődei alkalmazott, szabadidős tevékenységek szervezője), és hosszabb ideig (legalább fél év) folytatták tevékenységüket valamilyen formális vagy nonformális oktatási-nevelési intézményben, esetleg innen mentek gyermeknevelési szabadságra. A 4. ábra elkészítéséhez több adatbázist fésültünk össze, és a hallgatók közösségi hálón megosztott beszámolóit is használtuk a hiányos adatok pótlására. Figyelmesen tanulmányozva a hallgatói létszám változásának adatait a felvételtől az államvizsgáig és az elhelyezkedésig azt láthatjuk, hogy az öt vizsgált szál (beiratkozás, megjelenés az egyetemen I. éven, a III. év befejezése, sikeres államvizsga és a szakmában való elhelyezkedés) két szélesebb, nagyrészt párhuzamosan futó sávba rendeződik. A két kirajzolódó sáv (input – output) közti különbséget nézhetjük lemorzsolódásként vagy a túlzottan megengedő felsőoktatási beléptető rendszer kompenzálásaként, a képzés egyfajta minőségi szűrőhatásaként. A kérdés már csak az, hogy valóban azokat szűri-e ki a rendszer, akik nem pedagógusképzésbe valók. De erre a kérdésre ebben a tanulmányban megfelelő adatok hiányában nem adhatunk minden szempontból kielégítő választ.

4. ábra: A hallgatói létszám változása a felvételtől az államvizsgán át az elhelyezkedésig



Forrás: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozó felvételi, államvizsga és pályakövetési adatbázis 2012–2017, PKE (saját szerkesztés)

5. ábra: Tanulmányi karrierút az elhelyezkedésig



Forrás: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozó felvételi, államvizsga és pályakövetési adatbázis 2012–2017, PKE (saját szerkesztés)

Az elmúlt 6 évben az I. évet reálisan elkezdő hallgatók (n = 137) 73,72%-a jutott el a sikeres államvizsgáig, és 63,50%-uk helyezkedett el választott szakmájában. Tisztán látható, hogy azok, akik befejezik a három éves képzést, nagy valószínűséggel az államvizsgáig is eljutnak, és a pályán maradnak. Az sem ritka, hogy tanulóikat néhány év késéssel fejezik be a hallgatók. Ebben nagy valószínűség szerint szerepe lehetett annak is, hogy ideiglenes akkreditációval működő szakként az első években a kolozsvári

BBTE-n, idegen környezetben, ismeretlen bizottság előtt államvizsgáztak a hallgatók. Az első évfolyam négy hallgatója épp a kolozsvári szigortól megijedve államvizsgázott a Nagyváradi Állami Egyetemen, de mivel nekik is sikerült a vizsgájuk, és hárman el is helyezkedtek a szakmában, az ő adataikat is feldolgoztuk.

Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakon az elmúlt hat évben sikeresen államvizsgázó 101 hallgatónak csak 13,86%-a lett pályaelhagyó, ami meglehetősen jó arány. Ez az arány azt mutatja, hogy akik – minden nehézség és próbatétel ellenére – végigjárták a PKE-n a felsőfokú óvó-, tanítóképzést, nagy valószínűséggel hivatásuk iránt elkötelezett pedagógusok, akik mindent megtesznek azért, hogy szakmájukat gyakorolhassák.

Ha összevetjük a munkavállalásig tartó tanulmányi karrierutat és az érettségig elvégzett évek számát, azt találjuk, hogy a legfiatalabb (frissen érettségizett) és a legidősebb (több, mint 21 éve érettségizett) hallgatók a legkitartóbbak. A felvételiző hallgatók két harmadát (66,45%) a frissen érettségizettek adják, de beiratkozáskor még régebben végzett hallgatókat is találunk szép számmal (33,54%). A harmadévet befejezők közt a legfiatalabbak képezik a csoport háromnegyedét (76,85%), az államvizsgázóknak és a munkába állóknak viszont már a négyötödét (80,2%, illetve 80%).

A munkavállalás földrajzi régióját tekintve kisebb aggodalomra ad okot az utóbbi két évben elterjedt jelenség: a végzettek egyre nagyobb arányban keresnek munkát Magyarországon. Meg kell jegyeznünk, hogy ez a két évfolyam vett részt tömegesen Erasmus nyári gyakorlaton kelet-magyarországi óvodákban, ahol elkezdték kiépíteni szakmai kapcsolat-hálójukat. Bár túlzás lenne egyenes következtetést levonni az Erasmus-program és a magyarországi munkavállalás között, biztos, ez is egy a sok ok közül, amiért a hallgatók ezt az utat választották. Kelet-Magyarország munkaerő-elszívó hatását sem lehet figyelmen kívül hagyni, valamint azt a kétségbeejtő pedagógushiányt, ami a kelet-magyarországi óvodákat évek óta jellemzi. Ugyanígy ok lehet a könnyebbnek tűnő munkaszerezés, illetve a romániai versenyvizsga elkerülése. Magyarországon a pedagógusok foglalkoztatása nem központilag irányított, hanem az intézmény jogkörébe tartozik. Azt is meg kell említenünk, hogy alumnusaink nem feltétlenül igazolják az egyszerűbb, stresszmentesebb munkaszerezéssel kapcsolatos elképzeléseik teljesülését, az oklevél honosításának bonyolultsága és az alacsonyabb munkakörbe való besorolás is problémaként jelenik meg.

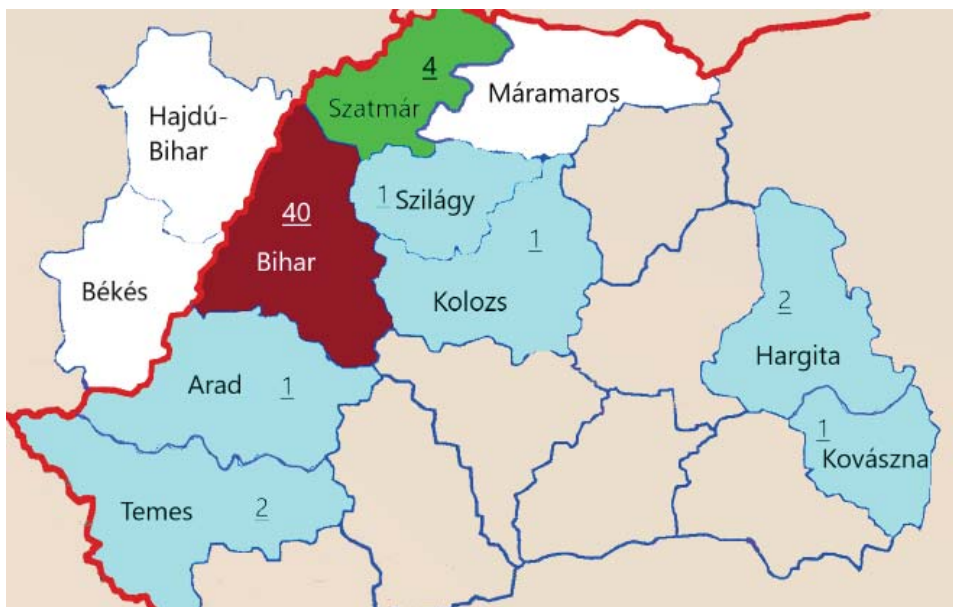
4. táblázat: Munkavállalás a származási ország függvényében százalékban

Származási ország A felvételi éve	Románia	Magyarország	Románia	Magyarország
	<i>Romániában elhelyezkedők</i>		<i>Magyarországon elhelyezkedők</i>	
2012	89,47%		10,53%	
2013	95%	5%		
2014	100%			
2015	100%			
2016	69%		31%	
2017	61,54%		23,07%	15,38%

Forrás: Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozó felvételi, államvizsga és pályakövetési adatbázis 2012–2017, PKE (saját szerkesztés)

Végezetül a véglegesítő vizsga eredményeire vessünk néhány pillantást. Az alapképzés és a folyamatos szakmai továbbképzések összekötő láncszemeként egyéni szinten a véglegesítő vizsgára tekinthetünk a szakmai önállóság bizonyításaként. Intézményi szemszögből figyelve azonban a versenyképesség mutatóját láthatjuk hallgatóink eredményeiben. Az eredmények mellett a véglegesítő megszerzésének helyszíne azt is megmutatja, melyik földrajzi régióban helyezkedtek el hallgatóink a felsőfokú képzés befejezése után.

6. ábra: A véglegesítő vizsgára jelentkezők megyék szerint



Forrás: A véglegesítő vizsgák adatbázisa 2015–2020, MEC (saját szerkesztés)

Mivel a véglegesítő vizsgára leghamarabb első évben lehet jelentkezni, a vizsga maga pedig az első tanítási év nyarán zajlik, az első öt évfolyam végzettjei vehettek részt rajta. A lehetséges 87 hallgatóból 2015 és 2020 között összesen 52-en vettek részt. Nehéz lenne itt százalékot számolni, hiszen a 87 végzett hallgatóból értelemszerűen nem véglegesítőztek azok, akik Magyarországon kezdtek el tanítani, nem óvó-, tanítónőként, de a szakmájukban kezdtek el tevékenykedni (pl. szabadidős foglalkozások szervezésével gyerekeknek), vagy már rendelkeztek véglegesítővel és pedagógusi állással (mivel posztliceumot végeztek).

Óvó- és tanítónőket együtt kezelve nézzük meg, hol véglegesítő vizsgáztak volt hallgatóink. A térkép (6. ábra) csak informatív, hiszen a jelen adatok alapján nem tudjuk megjeleníteni azokat, akik nem jelentkeztek az elmúlt öt évben véglegesítő vizsgára. A vizsgázók 76,92%-a Bihar megyében véglegesítőzött, 7,69%-uk Szatmár megyében. Temes és Hargita megyében egyformán 3,85%-uk, Szilágy, Kolozs, Arad és Kovászna megyében pedig ugyancsak egyformán 1,92%-uk vizsgázott. Ha ezeket az

adatokat összehasonlítjuk a rekrutáció megyei arányaival, azt mondhatjuk, hasonló arányban térnek vissza a különböző megyékbe, régiókba a hallgatók, mint ahonnan érkeztek. Egyedül Szilágy megye helyzete számít feltűnő kivételnek, ahonnan a szak a második legnagyobb rekrutációs bázissal rendelkezik (8,03%), a visszaáramlás viszont meglehetősen alacsony. Szilágy megye esetét alaposabban megvizsgálva azt látjuk, hogy nagyon magas a megyéből érkezők lemorzsolódási aránya már a képzés alatt. A jelenség teljes felderítése érdekében azonban további kutatásokat kellene végeznünk. Még egyszer hangsúlyozzuk, hogy adataink csak informatív jellegűek, hiszen nem arra vonatkoznak, hogy minden esetben ugyanazok a hallgatók térnek vissza a megyébe, régióba, mint akik onnan származnak, sokan más földrajzi régióba követik párjukat, vagy egyszerűen új helyen próbálnak szerencsét.

A véglegesítő vizsgák adatbázisa alapján végzettjeink hasonló arányban választják mindkét megszerzett képesítést. A véglegesítő vizsgát tevők 48,08%-a tanítói, 51,92%-a pedig óvónői vizsgára jelentkezett az elmúlt öt évben, tehát szinte egyenlő arányban dolgoznak óvó-, illetve tanítónőként. Mivel a véglegesítő megszerzése nem korlátozza a végleges pedagógusi fokozattal rendelkezőt sem a képesítés, sem az éppen aktuális munkahely megtartására, ezek az adatok is inkább csak irányadóak: a véglegesítő évében azonban volt hallgatóink minden bizonnyal az annak megfelelő oktatási szinten tanítottak.

## 6. Összegzés

Elsősorban arról kaphatott képet az olvasó, hogy a különböző kontextuális, intézményi, tartalmi változók hogyan befolyásolják a pedagógusok szakmai felkészültségét és fejlődését. Az alapképzettség és a továbbképzések szintjeinek, formáinak, tartalmainak és minőségének különböző kombinációi az utóbbi 25-30 évben olyan fragmentált pedagógustársadalmat hoztak létre Romániában, amely sokféleségével tűnik ki, s amelyről semmiképp nem lehet egységesen beszélni, egységesen értékítéletet mondani. Egy-egy strukturális változás (a képzési idő, profil, szint módosulásai) nemcsak az intézmény humán erőforrását, de a hagyományait is gyökeresen megváltoztatta (pl. tanítóképző líceumok alakultak, majd szűntek meg, lásd Szatmárnémeti esete, a tanári gárda egy része átvándorolt a felsőoktatási intézménybe, stb.). Az intézményi és tartalmi változások egyfajta vertikális tagozódást hoztak létre: nem mindegy, hogy a pedagógus mikor, melyik intézményben végezte az alapképzetését, mint ahogy az sem, hogy éppen abban az időszakban milyen humán erőforrással rendelkezett az adott intézmény, vagy hogy milyen motiváció vezérelte a hallgatót a képzés során. Ha figyelembe vesszük azt, hogy az alapképzés a pedagógus fejlődésének kezdeti, legrövidebb, időszaka, amit azután a mindennapi munka világában egy sokkal hosszabb fejlődési periódus követ különféle továbbképzések és pedagógus testületekhez való tartozás révén, akkor nem tekinthetünk el a fentebb vázolt minta továbbképzésekre, oktatási intézményekre, sőt az egész oktatási rendszerre való alkalmazásától sem.

Másodsorban betekintést kapott az olvasó a Partiumi Keresztény Egyetem egyik legfiatalabb szakjának, Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szaknak a hallgatói bázisába a rekrutációtól a munkavállalásig. Az első évfolyamok hallgatóit igyekszünk

a számok tükrében végigkövetni tanulmányi karrierútjukon a felvételi beiratkozástól a munkavállalásig, tudjuk ugyanis, hogy a szak jelenében és jövőjében ők a legfontosabb oktatáspolitikai aktorok. Az a tény, hogy a végzettek nagyon magas arányban helyezkednek el a szakmájukban (86,14 %), azt mutatja, hogy a PKE-n megfelelő minőségű alapképzésben részesülnek, mely szakmai tudásukat, kompetenciáikat és a pálya iránti elkötelezettségüket is képes fejleszteni. Kutatásunk azt igazolja, hogy az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak kapcsán nemcsak regionális rekrutációról, de regionális munkavállalásról is beszélhetünk.

## Felhasznált irodalom

- Barabási Tünde. (2002). A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában. Néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 102 (2), 179–201.
- Bordás Andrea. (2015). Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről. In Chrappán M. (szerk.), *Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése. Összehasonlító országtanulmányok* (pp. 103–140). Debrecen: Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Darling-Hammond, Linda. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 166–173.
- Jigău, Mihaela (ed.). (2009). *Formarea profesională continuă în România*. București: Institutul de Științe ale Educației.
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS*. Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>: OECD Publishing.
- Sexton, M. (2007). Evaluating teaching as a profession – implications of a research study for the work of the teaching council. *Irish Educational Studies*, 26 (1), 79–105.
- Stark Gabriella Mária. (2014). Pedagógusképzés Romániában: a pedagógiai líceumi oklevéltől a bolognai MA/MSc oklevélig. In Németh N. V. (szerk.), *Képzők és képzetek. Pillanatfelvételek a 21. századi tanárképzésről és tanáraitól* (pp. 59–78). Szeged: Belvedere Meridionale.
- Szabó-Thalmeiner Noémi. (2005). Az erdélyi magyar tanár- és tanítóképzés összehasonlító vizsgálata. *Magiszter*, 3 (2), 19–56.
- Zoller Katalin. (2014). Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének megjelenítése a román oktatáspolitikában. In Németh N. V. (szerk.), *Képzők és képzetek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól* (pp. 79–98). Szeged: Belvedere Meridionale.
- Zoller Katalin. (2015). A tanárok és iskoláik – Az intézményi és tanári jellemzők szakmai továbbképzéssel való összefüggései. In Pusztai G., Morvai L. (szerk.), *Pálya – Modell* (pp. 128–139). Nagyvárad – Budapest: Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó.



Tanulmányozott oktatáspolitikai, oktatásirányítási dokumentumok:

Legea 1/2011 educației naționale. Act din data 05/01/2011, emis de parlamentul. Publicat în Monitorul Oficial nr. 18 la data 10/01/2011.

Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative. Act din data 26/06/2014. Publicat în Monitorul Oficial nr. 486 la data 30/06/2014.

Ordin nr. 4356/1996 – Regulamentul de organizare și funcționare a D.P.P.D.

Ordin nr. 3770/1998 privind aprobarea Metodologiei formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar, publicat în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 261 bis din 13 iulie 1998.

Ordin nr. 4237/13.06.2003 privind Planul de învățământ al Departamentelor pentru Pregătirea Personalului Didactic.

Ordin MECTS nr. 5560/7.10.2011 pentru aprobarea Metodologiei cadru privind mobilitatea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 2012–2013. MECTS Publicat în Monitorul Oficial nr. 758 din 27 octombrie 2011.

Ordinul MECTS nr. 5745/2012 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică MECTS. publicat în M. Of. 657 al României 17.09.2012.

Ordin MEN nr. 4802/2014 privind aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a examenului național de definitivare în învățământ. Publicat în Monitorul Oficial, Partea I. nr. 772 din 23 octombrie 2014.

International Standard Classification of Education ISCED 2011, Montreal. Retrieved 03 05, 2015, from UNESCO (2012).

## PÁSZTOR RITA

Partiumi Keresztény Egyetem; pasztor.rita@partium.ro

### A pályaeorientáció partiumi gyakorlata

**Abstract.** *The economic competitiveness of the individual is ensured by choosing a suitable career path. Making the right career choice requires self-knowledge and sufficient career knowledge. This knowledge can be acquired during the career guidance process.*

*The purpose of this study is to present the Romanian aspects of career orientation and to share teachers experience accumulated in this field. In addition to the theoretical aspects, in the framework of a local research and to minority education, the empirical part of the study, based on primary and secondary data collection and analysis, explores career guidance activities. The primary research data were collected through a focus group interview with teachers (N = 14) revealing the teachers' assessment of the significance and content of career guidance, and in the light of secondary data, career guidance activities are presented as best practices among the students of Partium Christian University. Results of the research highlight the need for career orientation courses in teacher training.*

**Keywords:** *professional orientation; educational system, Partium*

**Abstrakt.** *Az egyén számára a gazdasági versenyképességet a megfelelő életpálya választása biztosítja, amely a pályaválasztás eredményeként alakul. Az optimális pályaválasztási döntés meghozatalához kellő önismert és pályaismeret szükséges. Ezek az ismeretek a pályaeorientációs folyamatok során sajátíthatók el.*

*Jelen tanulmány célja a pályaeorientáció romániai vonatkozásainak bemutatása és a témában szerzett partiumi tapasztalatok megosztása. A szakirodalmi vonatkozások mellett, a tanulmány empirikus része primer és szekunder adatgyűjtésre és elemzésre épülve tárja fel a pályaeorientációhoz illeszkedő tevékenységeket és a pedagógusok tapasztalatait egy lokális jellegű, kisebbségi oktatáshoz köthető kutatás keretében. A primer adatgyűjtés a pedagógusokkal (N = 14) végzett fókuszcsoporthozos interjú révén egészíti ki a kutatást, feltárva a pályaeorientáció jelentőségének és tartalmának oktatói megítélését, a szekunder adatok tükrében pedig a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) pályaeorientációs tevékenységének bemutatása valósul meg. A kutatási eredmények rávilágítanak a pályaeorientációs ismeretek beépítésének szükségességére a pedagógusképzési tananyagokba.*

**Kulcsszavak:** *pályaeorientáció; oktatási rendszer, Partium*

## 1. Bevezetés

Tanulmányunk célja – a szakirodalmi kereteken túl – egy jó gyakorlaton keresztül bemutatni a pályaeorientáció gyakorlati megvalósulásának módját, amely a Partiumi Keresztény Egyetemen zajlott 2015-ben, illetve az adott intézményhez köthető pedagógusok pályaeorientációs ismereteinek és tapasztalatainak ismertetése. Kutatási kérdésünk arra vonatkozik, hogy a pályaeorientáció mit jelent az egyetemi hallgató szemszögéből, valamint hogyan vélekednek erről a pedagógusok. Feltáró jellegű, lokális kutatásunk több módszert ötvöz. Az információgyűjtés fókuszcsoporthozos interjú és másodlagos adatelemzés alkalmazásával valósult meg. A pályaeorientáció eredményességét és fontosságát egy hallgatói csoport körében végzett kérdőív felmérés és egy oktatói körben készített fókuszcsoporthozos interjú tükrében mutatjuk be. Az előbbi kutatás 2015-ben, az utóbbi pedig 2018-ban valósult meg. Mindkét célcsoport a Partiumi Keresztény Egyetemhez kötődik.

Tanulmányunk első részében rövid szintetizálást adunk a pályaeorientáció szakirodalmáról, ezt követően pedig a romániai sajátosságokat mutatjuk be. A második részben a kutatási eredmények feltárása valósul meg. A kutatás két adatbázist felhasználva, egy kvalitatív és egy kvantitatív elemzésen keresztül mutatja be a Partiumhoz<sup>1</sup> köthető, magyar tannyelvű, főképp a felsőoktatásban zajló pályaeorientációs tevékenységeket, amelyek a romániai oktatási törvény szabta keretek között működnek.

## 2. A pályaeorientáció jellemzői és sajátosságai

A pályaeorientációs tevékenység az elmúlt évtizedekben sok változáson ment keresztül, ennek eredményeként pedig sokat fejlődött.

A 21. század munkavállalójára az jellemző, hogy élete során többször is pályát módosít, ezért a pályaeorientáció nem egyszeri eseményként jelenik meg, hanem az egész életét végigkísérő cselekedetként. Pályaeorientációnak azokat a folyamatokat nevezzük, amelyek a pályaválasztást megelőzően az önismeretre és a pályaismeretre vonatkoznak, valamint az információszerzést készítik elő. A modern szemlélet arra fókuszál, hogy az életpálya tervezése egy folyamat eredménye, amely során több döntés születik (Suhajda, 2017).

A pályaeorientáció komplexebb fogalom, mint a pályaválasztás, mivel az leginkább egy egyszeri döntés meghozatalára utal. A pályaeorientáció úgy értelmezhető, mint egy folyamat, amely „a tanuló egyéni igényeinek figyelembevételével segíti a megfelelő pálya, szakma kiválasztását, a lehető legszélesebb információgyűjtés révén” (Szilágyi, 2000, o. 22). Ebben a megvilágításban a pályaeorientáció nemcsak a pályaválasztás idején biztosít támogatást, hanem a pályaváltások esetén is, bármely életszakaszban (Karner, 2010).

Super modelljére építve Borbély-Pecze kutatásában kilenc döntési pontot határoz meg, ahol a pályaeorientáció mint humán szolgáltatás jelenik meg. Ezek a pontok a következők: iskolaválasztás, fakultációválasztás, középiskola-választás, felsőfokú

---

<sup>1</sup> A Partium elnevezés tanulmányunkban az egyetemi közegre utal, nem vonatkozik a földrajzi nyugat-romániai, határmenti tájegységre.

továbbtanulás, pályakezddés, munkakörváltás, átképzés, új munkahely, nyugdíjba vonulás (Borbély- Pecze, 2010).

Az oktatás és képzés európai szinten kiemelt szakpolitikai terület. Az Európai Unió oktatáspolitikájában az Európa 2020 stratégiai célkitűzései közül az egész életen át tartó tanulás és az oktatás/képzés minőségének javításában a pályorientációs tevékenység is szerepet kap. A gyorsan változó munkaerőpiaci szükségletek hatással vannak a képzési kínálatra és annak tartalmára, a pályorientáció híd-funkciót tölt be, kapcsolatot teremt a képzések és a munka világa között. A pályorientáció megerősítésére több szervezet alakult az Európa Unióban, mint az Európai Pályorientációs Szakpolitikai Hálózat (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN), az Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (CEDEFOP) és az Európai Képzési Alapítvány (ETF). Ezek mindegyike jól meghatározott szerepkörrel rendelkezik (Suhajda, 2017).

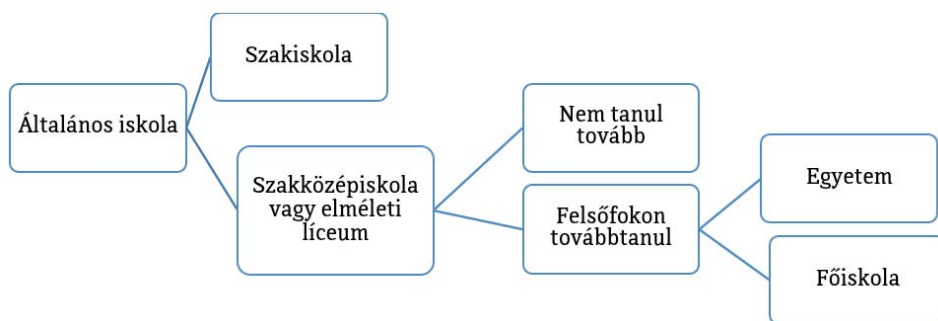
A továbbiakban a román oktatási rendszert és a keretében zajló pályorientációs tevékenységét mutatjuk be.

### 3. A romániai oktatási rendszer<sup>2</sup>

Az iskolai életutak szakaszoltak, a szakaszok végén döntés előtt áll a tanuló és annak családja. Ezek a továbbtanulási döntések (Boudon, 1981). Ez a szakaszoltság jellemzi a romániai oktatás struktúráját is, melynek részletes bemutatására a következő alfejezetben kerül sor.

A szakaszolt iskolai útvonal során a diákok többször kerülnek választási helyzetbe. Első pont a nyolcadik osztály vége, ahol képességfelmérő vizsgájuk eredményei alapján választanak középiskolát. A tanulmányaik folytatására lehetőség nyílik úgy a szakképzésben, mint az elméleti képzésben. A következő döntési pont az érettségi utáni továbbtanulás. Az iskolai útvonal szerteágazó, ezt szemlélteti az alábbi ábra (1. ábra).

1. ábra: Az iskolaváltási szintek döntési fája



Forrás: Csata, 2004, o. 112.

<sup>2</sup> Jelen fejezet a szerző doktori disszertációjának, „A romániai közoktatási rendszer struktúrája” című fejezet átdolgozott változata.

A fenti ábra szemléletessé teszi az oktatási rendszer szegmentált struktúráját és az oktatási útvonal során megjelenő döntési pontokat. Az ábráról leolvasható, hogy a tipikus útvonalon haladó diák az általános iskola után a továbbtanulást választja. A második szintet befejezve, a tíz osztály végeztével válik lehetővé, hogy kimaradjon a további oktatási kínálatból. A felsőfokra lépés már nem kötelező, de létező lehetőség (Csata, 2004). A választott képzési forma determinálja az egyén későbbi életútját. A líceumi útvonalon haladók inkább jelentkeznek felsőfokú intézménybe, mint a másik két vonalon haladó tanulók (Bernáth, 2016; Imre, 2010a; Pusztai & Torkos, 2001). A kisebbségi oktatásban tanuló diákok továbbtanulását az oktatási nyelv választása is nehezíti. A kisebbségek anyanyelvű oktatása – főleg a szakoktatásban – szűkebb oktatási kínálatot biztosít, mint a román nyelvű képzések (Pásztor, 2017).

„A kisebbségi oktatás pozitívuma a többnyelvűség, amely a munkaerőpiaci esélyeket nagy valószínűséggel növeli. A munkaerőpiaci kilépéskor a megszerzett ismeretek, a kialakított kompetenciák döntenek az elfoglalható munkahely felől” (Pásztor, 2017, o. 52).

Románia Alkotmánya minden gyermek és fiatal számára garantálja a tanuláshoz való jogot, függetlenül a származástól vagy az etnikai eredettől (Monitorul Oficial, 2003).<sup>3</sup> Az oktatás lehetőségének biztosítására több jogszabály is kitér, mint az oktatási törvény, a diszkriminációra vonatkozó törvény, a roma inklúzió stratégiai törvénye (Monitorul Oficial, 2002, 2011, 2012).

A tanügyi törvény kitér a kisebbségi oktatásra<sup>4</sup> is. A benne foglaltak szerint minden Romániában élő kisebbségnek joga van az anyanyelvi oktatáshoz, ehhez biztosítható az infrastruktúra, a tankönyvellátottság és a személyi feltétel. A román nyelv oktatása minden szinten kötelező. A belső kommunikáció és a szülőkkal történő kommunikáció nyelve a kisebbségi oktatási nyelv, de az iskolastatisztikák, illetve a tanfelügyelőségek, vagyis a külső kommunikáció csak román nyelven történhet (Monitorul Oficial, 2011). A nemzeti kisebbségek anyanyelvű oktatásban vehetnek részt, míg az etnikai kisebbségek nemzetiségi vagy államnyelvű oktatásban részesülhetnek (Papp Z., 2012).

A román oktatási rendszerben, az egymásra épülő oktatási szintek közül az alsó középszint (10 osztály) elvégzése kötelező. A közoktatás mindenki számára ingyenes. Romániában az iskolai oktatás működési kereteit a 1/2011. tanügyi törvény teremti meg. A törvény meghatározza a közoktatás struktúráját, a tanköteleességet, a kötelező iskolázottsági szintet, az egyes szintek közti átmenet módozatát, valamint a finanszírozási lehetőségeket. A jogszabály 3. szakasza a decentralizált iskolaválasztásról rendelkezik (törvény 3. szakasza), ugyanis a törvény lehetőséget teremt a szabad iskolaválasztásra és a tanulók számára magas mobilitási feltételeket biztosít. Az iskoláztatással kapcsolatos döntéseket a szülőkre bízta. Speciális helyzetekre vonatkozó rendelkezéseket is tartalmaz, mint a kisebbségi oktatás, sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, roma tanulók támogatása, a tanulói túlkorosság. A törvény a kisebbségi oktatás jog szerinti lehetőségét teremti meg. A roma tanulók esetében arról rendelkezik, hogy minden

3 Románia Alkotmánya, 32. szakasz: A tanuláshoz való jog.

4 A román oktatási rendszer anyanyelvű oktatást teszi lehetővé a magyar kisebbség számára, alrendszerként működik az állami oktatási rendszerben, minden szinten biztosítja a képzést, óvodától a felsőoktatásig (Papp Z., 2014).

szinten kötelező a roma származású tanulók számára fenntartott helyeket biztosítani, kivételt csak azok a szakirányok képeznek, ahol előzetes kompetenciavizsgákon vesznek részt a jelentkezők (pl. művészeti képzés). Rendelkezik arról is, hogy egy tanuló mikor válik túlkorossá, és ezáltal automatikusan kimarad az oktatásból, függetlenül az elvégzett osztályok számától. Az oktatási törvény a nemzeti kisebbségben élőket mint speciális oktatási helyzetű tanulókat nevezi meg, és külön részben írja le a kisebbségi oktatás kereteit. A törvény minden szinten (alsó-, közép- és felsőfokon is) lehetővé teszi az anyanyelvű oktatást. A közoktatási rendszerben az alsó- és középfokú képzések erőteljesen központosított módon működnek, az oktatási reformok ellenére továbbra is szabályozottak és standardizáltak. Megadott programok, tantervek szerint történik az oktatás, függetlenül a képzési nyelvtől (Monitorul Oficial, 2011). A szülői döntések alapján a tankötelezettség kezdődhet 6, illetve 7 éves kortól.

A nappali kötelező oktatásban nem vehetnek részt azok, akik nagykorúságukig nem fejezték be a kötelező tíz osztályt. Számukra alternatív programokat szervezhetnek az iskolákban. Ugyan a romániai oktatási rendszerben létezik az úgynevezett csökkentett látogatási idejű képzési forma, amelyet azzal a céllal vezettek be, hogy a kétszer bukott diákok ne maradjanak ki az oktatásból, ha egy tanuló 4 évnél korosabb társaitól, kimarad az oktatásból, és csak „Második esély” programban folytathatja tanulmányait (Monitorul Oficial, 2011)<sup>5</sup>. Ez a program a kötelező iskolázottsági szint nélkül kilépők számára a felzárkóztatás lehetőségét biztosítja, amelyet 2000-ben vezetnek be a román oktatási rendszerbe (Vincze & Harbula, 2011). Az oktatási program célja, hogy elemi, általános iskolai és alsó közép szinten módot adjon a tanulmányok befejezésére és a kötelező iskolázottsági szint megszerzésére.

Más alternatív formákkal is találkozunk, mint például speciális oktatási programokkal, a magántanulói státussal, amelyet azok a diákok vehetnek igénybe, akik az egészségi állapotuk miatt nem vehetnek részt a tömegoktatásban. Ők szintén egy oktatási intézmény diákjai, de nem látogatják az órákat, a tanáraik az otthonukban tartanak egyéni órákat (Monitorul Oficial, 2015).

Az iskolastruktúra az 1/2011-es tanügyi törvény alapján a következő szakaszokra épül:

- korai és óvodai nevelés, iskoláskor előtti nevelés 0–6 év között: 0–3 év között korai, 3–6 év között az óvodai nevelés (ISCED<sup>6</sup> 0),
- elemi oktatás: előkészítő osztály (nulladik) és I–IV. osztály (ISCED 1),
- alapfokú oktatás: V–VIII. osztály (ISCED 2),
- középfokú oktatás (ISCED 3):
  - alsó középfok: IX–X.
  - felső középfok: XI–XII/XIII., mely lehet elméleti, szakmai (vokacionális) vagy műszaki szakképzés,
- szakoktatás: 3 éves képzési idő,
- posztliceális oktatás (ISCED 4) (Legea Educatiei Nationale/ Nemzeti oktatási törvény 2011).

<sup>5</sup> A 2011/ 1-es törvény 29. (4) és 30. cikkelye határozza meg.

<sup>6</sup> ISCED – International Standard Classification of Education, az oktatási programok egységes nemzetközi rendszere.

A három elkülönülő szinten (alapfok, alsó középfok és felső középfok) az iskolaszervezet 1+4+4+2+2+1 formában működik. Az oktatási rendszer szerteágazó jellegéből adódóan a továbbtanulási irány optimális megválasztása, a tanuló számára a megfelelő, teljesíthető, sikeres tanulói útvonal megválasztása fontos kérdés. A pályaválasztás ennek megválaszolására ad lehetőséget.

A román nemzeti oktatási törvény annak érdekében teremt keretet a pályaaorientációs tevékenység számára, hogy az oktatási útvonalak során a továbbhaladási pontokban sikeres átmenet történjen. Az iskola szerepe meghatározó a pályaválasztásban és a karrier-tanácsadásban. Ez a szerep nem korlátozódik csupán az osztályfőnöki órákra, hanem szisztematikusan megjelenik az iskolai curriculáris tevékenységekben, valamint az extracurriculáris tevékenységekben is.

#### 4. A romániai pályaaorientációs rendszer<sup>7</sup>

A tanügyi törvény az alábbiak szerint határozza meg a pályaaorientáció és -tanácsadás fogalmát: „a karrier-tanácsadás és útmutatás minden olyan szolgáltatásra és tevékenységre utal, amely minden korosztály számára és életük bármely pillanatában, egész életen át segít, hogy az oktatás, a képzés vagy a munka területén döntéseket hozzanak és karrierjüket menedzseljék” (Monitorul Oficial, 2011)<sup>8</sup>. A szintekre épülő román oktatási rendszerben az átlépések különböző szelekciós mechanizmusok eredményeként valósulnak meg.

Az első döntési pont a nyolcadik osztály végén jelenik meg, itt kerül sor először továbbtanulási irány-, azon belül pedig iskolaválasztásra. Az általános iskola lezárása egy képességfelmérő vizsgával történik, amely tantárgytervezteket jelent román nyelv és irodalom és matematika tantárgyakból. A kisebbségi oktatásban tanuló diákok esetében egy harmadik vizsgára is sor kerül, ez pedig az anyanyelv. Az itt elért eredmények befolyásolják a továbbtanulás szakirányát (elméleti vagy szakiskola). Ebben a fontos döntésben az iskolai segítség a szülők és a diákok számára szervezett továbbtanulási (szóbeli és írásbeli) tájékoztatókban és az osztályfőnöki órákon zajló pályaaorientációs programok teremtette lehetőségekben mutatkozik meg, leginkább a pályaválasztási tanácsadásban. A középiskolák (mind a szakiskolák, mind a líceumok) rendszeresen nyílt napot szerveznek a képzések népszerűsítése érdekében (Fóris Ferenczi, 2007), (Novaculhas és mtsai., 2016). Ezekben a tevékenységekben jelenik meg a pályaválasztási orientáció és tanácsadás folyamata az általános iskola befejezésekor (Băban és mtsai., 2002).

A középiskolában a pályaaorientáció és a pályaválasztás kérdésének jelentősége változó módon jelenik meg. Az osztályfőnökök jelentős szerepet vállalnak ebben a munkában. A pályaválasztás informális módja az egyetemeken népszerűsítő tevékenysége, amelyek keretében az egyetemi oktatók és hallgatók az iskolákba látogatnak, és bemutatják a saját oktatási kínálatukat. A formális karrier-tanácsadás, pályaaorientációs tevékenység a felsőoktatásban megalakuló tanácsadó és pályaaorientációs központok hatáskörébe tartozik.

<sup>7</sup> Jelen fejezet a szerző doktori disszertációjából a Pályaválasztás specifikumai című fejezet átdolgozott változata.

<sup>8</sup> A szerző fordítása.

A 2011-es tanügyi törvény kiegészítéseként, a román felsőoktatásban a 49/2014-es számú kormányrendeletben foglaltak szerint kötelező Tanácsadó és Pályaorientációs központok létrehozása végzős középiskolások, egyetemi hallgatók számára (Monitorul Oficial, 2014b). A központok célcsoportjai a felsőoktatási intézmények aktív hallgatói, végzős középiskolai diákok vagy már diplomát szerzett egyének lehetnek.

Az oktatási rendszerben a központok kialakításának célja, hogy karrier-tanácsadással és útmutatással új foglalkoztatási lehetőségeket teremtsenek a fiatalok számára. A központok tevékenységének főbb célkitűzései:

- a diákok/hallgatók tájékozódása és tanácsadása, hogy optimálisan tudják tervezni és irányítani saját munkaerőpiaci karrierjüket;
- az egyetemi lemorzsolódás csökkentése;
- a hallgatók és a munkaerőpiac közötti kapcsolat kialakításának megkönnyítése, azáltal, hogy megismerik a munkaerőpiac valós szükségleteit és kihívásait;
- a hallgatók esetében a szakterületüknek megfelelő elhelyezkedés növelése.

A központokban a középiskolások, az egyetemi hallgatók és a diplomások számára a következő szolgáltatásokat nyújtják:

- a felsőoktatásban elérhető oktatási és foglalkozási utak megismertetése;
- oktatási és szakmai tanácsadás;
- tanácsadás és pszichológiai értékelés;
- karrier-tanácsadás;
- portfólióképzések és állásinterjú-szimuláció szervezése;
- kompetenciafejlesztő képzések szervezése.

A rendelet szabályozza a munkatársak összetételét, mely szerint kötelező pszichológus, pályaválasztási tanácsadó, szociológus és az oktatási területeknek megfelelő szakismerettel rendelkező oktatók alkalmazása. A központok működését az egyetemek saját költségvetésükből, illetve pályázatokból származó forrásokból finanszírozzák (Monitorul Oficial, 2014a).

A Partiumi Keresztény Egyetemen is ilyen keretek között valósulhatott meg 2015-ben a PRACTIMUSS-projekt, amely a pályaorientáció területén sok hallgató és oktató számára nyújtott tapasztalatot. A továbbiakban rövid ismertetőt nyújtunk a projektről, valamint annak hasznosságáról a rendelkezésünkre álló szekunder adatok alapján. Az elsődleges adatbázisból származó kvalitatív adatok mentén pedig a pedagógusi pályaorientációs tapasztalatokat mutatjuk be.

## **5. A Partiumi Keresztény Egyetem pályaorientációs tevékenysége – A PRACTIMUSS<sup>9</sup> jó gyakorlat**

Szervezett formában pályaorientációra 2015-ben került sor a PRACTIMUSS – A munka világában való érvényesülés elősegítése a Partiumi Keresztény Egyetem hallgatói számára című projekt keretében, amelynek a társfinanszírozója az Európai Szociális Alap, Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2007–2013. volt. A projekt célja az volt, hogy 500 hallgatónak olyan tevékenységeket szervezzenek, amelyek elősegítik

---

9 A PRACTIMUSS a practi és a muss kifejezések összetétele, a „practi” a szakmai gyakorlat rövidítése, a „muss” ennek fontosságát hangsúlyozza.



az átmenetet az oktatásból az aktív életbe. A projektnek három fő tevékenysége volt:

- szakmai gyakorlatok szervezése és lebonyolítása,
- pályorientációs képzések és tanácsadás,
- tapasztalatcsere.

A PRACTIMUSS során a hallgatók szakmai gyakorlata a kötelező, tanmenetben előírt, a szaknak megfelelő óraszámban zajlott. A szakmai gyakorlaton résztvevő hallgatók (270 fő) Practimuss-ösztöndíjban részesültek, melyre a gyakorlatot dokumentáló, hiánytalan portfólióval lehetett pályázni. Az ösztöndíj értéke 10 lej/szakmai gyakorlati munkaóra volt. A legjobb eredményt felmutató, leginnovatívabb portfóliókat összeállító 40 hallgató különdíjban részesült.

A pályorientációs képzések és tanácsadás alkalmával a hallgatók pályorientációs tanácsadáson (POT), karriernapokon és HR-képzésen vettek részt. A POT célkitűzése az volt, hogy összehangolja az elméleti tudás és készségek fejlesztését a sikeres munkahelykeresés érdekében. A hallgatók öt alkalommal vettek részt tanácsadáson. Minden alkalomnak jól meghatározott témája volt: önismeret, érdeklődési kör, pályaismeret, személyiséghez illő munka, meggyőződések feltárása. A karrier-tanácsadáson 300 hallgató vett részt.

A tapasztalatcsere során a szakmai koordinátorok tanulmányutakat szerveztek a hallgatóknak. A 100 hallgató 35, a szakterületükön munkahelyet kínáló intézménybe jutott el Európa-szerte (Velence, Bad Kissingen, Budapest, Jászberény, Kecskemét stb.).

1. táblázat: A szakmai gyakorlat főbb paraméterei

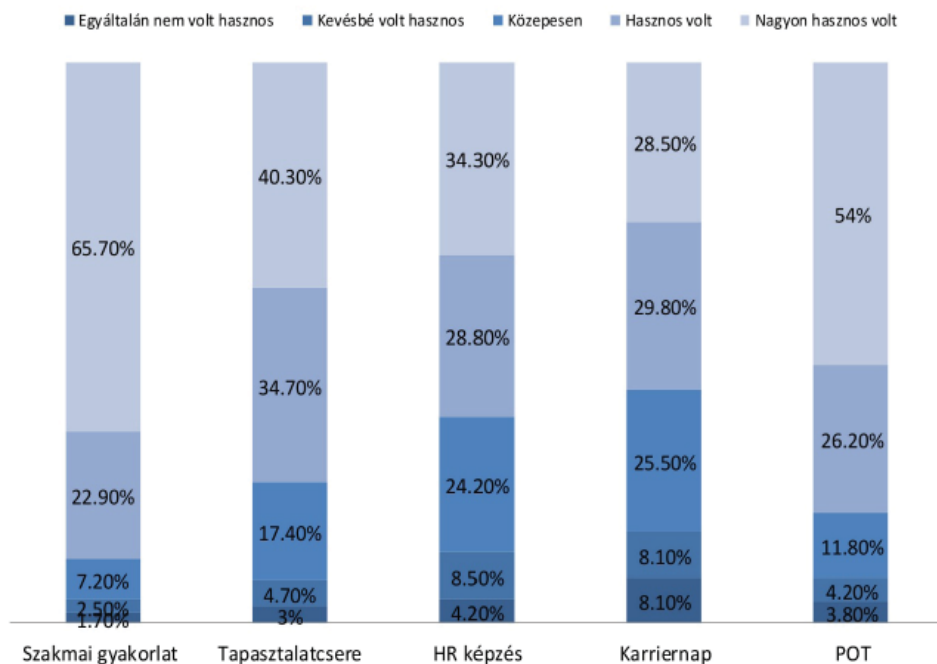
	Szak	Hallgatók száma				Órák száma	Intézmények száma	Tutorok száma
		Nagyvárad	Más romániai település	Magyarország	Összes			
1	Óvó- és tanító-képző szak	60	0	0	60	60	5	21
2	Magyar nyelv és irodalom	14	6	0	20	60	7	7
3	Német nyelv és irodalom	0	12	8	20	60	4	4
4	Angol nyelv és irodalom	18	2	10	30	60	7	7
5	Szociális munka	7	13	7	27	60	15	15
6	Szociológia	4	6	7	17	60	12	12
7	Európai szociálpolitikák MA	5	1	4	10	60	9	9
8	Bank és pénzügy	11	5	10	26	90	16	16
9	Képzőművészet	8	8	24	40	60	12	12
10	Zenepedagógia	20	0	0	20	60	5	7
	Összesen	147	53	70	270	-	92	110

Forrás: Horváth és mtsai., 2015, o. 6.

A program 10 szak (alap- és mesterképzésben egyaránt) 270 hallgatója számára nyújtott minőségi szakmai gyakorlatot. Ez 92 intézményben, 110 mentor bevonásával (1. táblázat) valósult meg. A szakmai gyakorlat elősegítette az oktatási intézmény környezeti beágyazódását, közvetlen hatással volt a munkaerőpiaci szereplőkre, alakította a képzések megítélését.

A hallgatók visszajelzései alapján a pályázati csomagból a szakmai gyakorlatok és a pályaorientációs tanácsadások (POT) voltak a leghasznosabbak (2. ábra). Ezeknek a tevékenységeknek a keretében egyrészt az egyéni képességeik feltárására nyílt lehetőségük, másrészt pedig a szakterületüknek megfelelő munkarendben próbára is tehetők a tudásukat. A tömegrendezvények (karriernap) bizonyultak a legkevésbé hasznosoknak. Ennek hátterében az állhatott, hogy nem érezték a „személyre-szabottságot”, nem sikerült az előadások tartalmával hasznos tudást, információt megszerezniük a hallgatóknak.

2. ábra: A projekt programjainak hasznossága (N = 235)

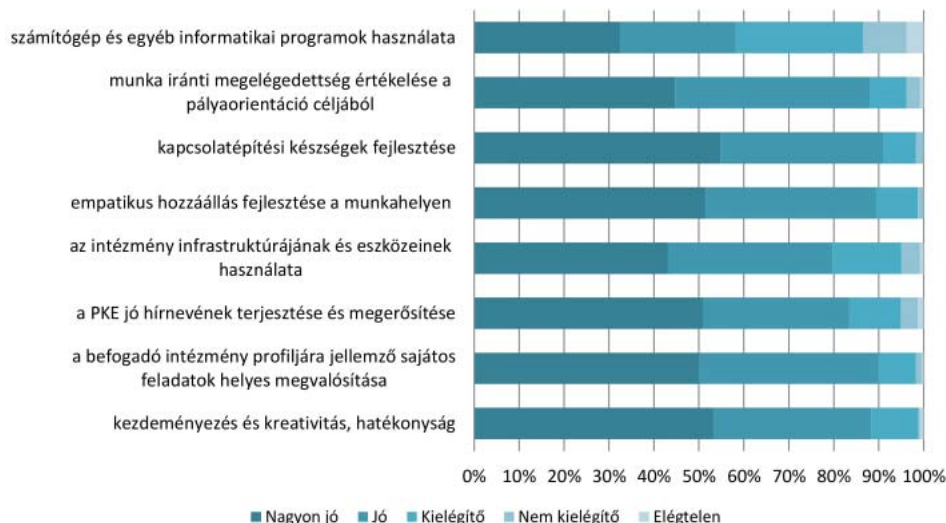


Forrás: Horváth és mtsai., 2015, o. 7.

A hallgatók a projektben való részvétel kompetenciafejlesztő hatását is értékelték (3. ábra). A szubjektív minősítések eredményei szerint kimagasló értéket kapott a *kapcsolatépítési készségek fejlesztése* (54%), a *kezdeményezés és kreativitás, a hatékonyság* (52%), valamint az *empatikus hozzáállás fejlesztése a munkahelyen* (51%). Nagyon jónak vélték a válaszadó hallgatók a *befogadó intézmény profiljára jellemző sajátos feladatok helyes megvalósítását* is. A hallgatói lojalistásra utal, hogy ugyan-

csak kiemelt helyre került a *PKE jó hírvének terjesztése és megerősítése* (3. ábra). A válaszadó hallgatók saját szakterületük szempontjából fogalmazták meg véleményüket az adott változókkal kapcsolatban.

3. ábra: A hallgatók kompetenciafejlődése (N = 235)



Forrás: Horváth et al., 2015, p. 8.

A pályázat eredményeként nyomtatott anyagok is készültek:

- Útmutató szakmai gyakorlatot végző hallgatók számára,
- Útmutató munkaadók és mentorok számára,
- Útmutató gyakorlatvezetők számára,
- HR-füzet a képzés anyagaival,
- Pályorientációs és karrier-tanácsadás képzési anyag és munkafüzetek.

Az útmutatók azokat az információkat foglalják össze, amelyek a szakmai gyakorlat lebonyolításában nyújtanak segítséget az érintetteknek, úgy a hallgatók, mint a mentorok/munkaadók, illetve oktatók számára (Horváth és mtsai., 2015).

A projekt minden résztvevő szerint nagyon hasznos tudás- és tapasztalati anyagot eredményezett. A PRACTIMUSS közel 500 főt mozgató meg az intézményben. A szakmai eredményein túl, a közösségépítő jellege is figyelemreméltó.

A továbbiakban az oktatók (leginkább a PKE oktatói) pályorientációs szemléletét ismertetjük. Ez a mozzanat egy kvalitatív kutatási módszer segítségével végzett empirikus vizsgálaton alapul.

## 6. Oktatói vélemények a pályorientációról

A pedagógusoknak a romániai pályorientációs rendszerre vonatkozó véleményéről és ismereteiről s ezen belül a saját tapasztalataikról fókuszcsoportos interjú

keretében sikerült pontosabb képet kapni. A kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a pedagógusok mennyire ismerik a különböző oktatási szinteken végzett pályorientációs folyamatokat. A résztvevők toborzása spontán módon történt. A fókusz-csoportos ülésen tizennégy aktív pedagógus vett részt, akik közül négyen a közoktatásban, tízen pedig a felsőoktatásban dolgoznak (előzőleg nyolcan közoktatásban tanítottak). A közoktatásban dolgozó pedagógusok a szakmai gyakorlatok révén kötődnek az egyetemi oktatáshoz. Ők segítik a hallgatók helyszíni, iskolai gyakorlatának a megvalósulását.

A nemek aránya a pedagógus pálya elnőiesedését mutatja, két férfi és tizenkét női résztvevő révén, életkoruk pedig 37–59 év közötti volt. A pedagógusok több, mint tíz éve vesznek részt az oktatásban. Közös jellemző volt, hogy minden megkérdezett (magyar) kisebbségi oktatásban dolgozik. Az interjúra 2018 novemberében, a PKE-n került sor. A kérdések az alábbi témakörökre vonatkoztak:

- a saját tapasztalatok, saját pályorientációs élmények ismertetése,
- a pályorientáció gyakorlata a közoktatás szintjén,
- a pályorientáció a felsőoktatásban,
- a pályorientáció szerepe a karriermenedzsmentben.

A fókuszcsoportos interjú erőssége az interakció, a résztvevők egymás közötti kommunikációja, amely ebben a kutatási helyzetben is segítette az adatnyerést. Az interjúalanyok anonimitása érdekében a tanulmányban felhasznált interjúrészleteket életkoruk megjelölésével használtuk fel.

Saját élményekről nem tudtak beszámolni. A megkérdezettek egyike sem vett részt pályorientációs eseményen tanulmányai elkezdése előtt vagy annak ideje alatt. A véleményekből egyöntetűen az derült ki, hogy a romániai rendszerben ennek nem volt hagyománya, nem fordítottak sok figyelmet erre. A pályaválasztás témája XII. osztályban néhány osztályfőnöki órán merült fel, ahol mindenki elmondta, hogy mit szeretne tanulni, vagy előfordult, hogy egyéni tanár-diák beszélgetésekben esett szó a továbbtanulási döntésről.

„Nem vettem részt ilyeneken csak közvetve, azáltal, hogy tanárimat kérdeztem, mit javasolnak nekem a pályaválasztással kapcsolatban” (38 éves nő).

A választott tanulási útvonalat legtöbb esetben a tanulmányi eredmények határozták meg:

„Tudtuk azt, hogy egy-egy szakra miből kell felvételezni, ezért azokból a tantárgyakból igyekeztünk jól tanulni, plusz órákra járni. Tétje volt a felvételi vizsgának, az döntötte el, hogy felvesznek vagy sem, hogy milyen eredményt értél el a felvételi vizsgán. Nem számított a középiskolai eredmény. Nyilván igyekeztünk olyan irányt választani, amiből elég jól tanultunk” (52 éves nő).

Pályaválasztási indítékaikat iskolával kapcsolatos élményeikkel hozták összefüggésbe, az iskolai hatások és a pedagógus-példaképek hatására választották a tanári pályát.

A következő témakör a közoktatásban megvalósuló pályorientációs ismeretek feltárását segítette. Oktatói tapasztalataik alapján azt fogalmazták meg, hogy a közoktatás gimnáziumi szintjén, ahol nyolcadik osztály végén megjelenik az első választási pont, az osztályfőnöki órák keretében zajló beszélgetések és a tematikus szülői érte-

kezetek során merült fel a pályaválasztás kérdése. Ezek a tevékenységek segítették a diákok és a szülők orientálódását a továbbtanulási lehetőségek kínálatában. A szerteágazó oktatási kínálatban való eligazodás nem egyszerű sem diáknak, sem szülőnek, éppen ezért a tanári útmutatónak jelentős szerep jut. A diákok (szüleikkel közösen) a pedagógustól kapott információk alapján hozzák meg továbbtanulási döntésüket.

„Lelkiismeretes tanárok osztályfőnöki órán próbálják irányítani a tanulókat, esetleg az a gyerek, akinek igénye van rá, elmegy az iskolapszichológushoz (ha van)” (38 éves nő).

A középiskolában a pályaorientációs tevékenység szintén az osztályfőnöki szerepkörhöz tartozik. Ez a tevékenység szakemberek bevonásával fejleszthető. A lehetséges tevékenységeket az alábbi interjúrészlet foglalja össze:

„Osztályfőnöki órákon meghívott vendégekkel, iskolapszichológus segítségével, pályaorientációs problémák becsempészésével más órákra (pl. opcionális önismeret, pszichológia, szociológia), cégek/vállalatok meglátogatása által, egyetemlátogatások által (...) Volt diákok érkeznek osztályfőnöki órára (főként), akik beszámolnak egyetemi tapasztalataikról, arról, hogy hogyan választottak pályát. Olykor kutatók vagy végzős hallgatók érkeznek kutatni valamit, melyek kötődnek a pályaválasztáshoz, és ezek keretében zajlik pályaválasztással kapcsolatos beszélgetés” (47 éves nő).

Azok a pedagógusok, akik végeztek már pályaorientációt, középiskolás diákok számára szervezték azokat. A fő elem a munkahelyek bemutatása volt, ellátogattak a középiskolásokkal néhány munkahelyre. Megjelennek még olyan technikák is, mint a csoportjátékok, egyéni tesztek, feladatok, osztályszintű beszélgetések, helyzetgyakorlatok, amelyeket osztályfőnöki óra keretében alkalmaznak. A beszélgetés során megfogalmazódott az is, hogy a tanári figyelem, az ösztönzés a pályaválasztás vonatkozásában a tehetséges tanulók esetében gyakrabban jelenik meg.

A középiskolai gyakorlatban megjelenik a pályaorientáció, míg a felsőoktatásban kevésbé találkozunk ezzel a mozzanattal, annak ellenére, hogy törvény írja elő ennek elvégzését:

„A felsőoktatásban nincs központi irányelv, stratégia, az intézmények maguk dolgozzák ki a metodológiát, vannak működőbbek és kevésbé működő intézmények” (39 éves nő).

A megkérdezettek említést tettek a PRACTIMUSS-programról. Az interjúalanyok közül négyen mint tanácsadók kapcsolódtak a pályázathoz. Ebben a szerepben végeztek ilyen jellegű munkát. Pozitív tapasztalataikat fogalmazták meg, úgy vélték hasznos tevékenység volt a hallgatók és a tanácsadó pedagógusok számára egyaránt. Az oktatók kiemelték, hogy a pályaorientáció mellett, eredményes eszköze a lemorzsolódás kezelésének is, mivel megerősíti a hallgatókat az erősségeikben, rávilágít a gyengeségeikre, segít kijelölni a személyes fejlődési területeket.

A kölcsönös véleményalkotás során megfogalmazódott a pályaorientációs tevékenység hasznossága, minden résztvevő szerint pozitívan alakíthatja a fiatalok életpályáját.

„Időben megtudnák, hogy alkalmasak-e a pályára, és ezzel elkerülnék a későbbi pályaelhagyást. Nagyon fontos lenne az önismeret fejlesztése.” (48 éves nő)

„A pályaorientáció segítené a fiatalok a karriermenedzsmentjét, segítené őket, hogy a számukra megfelelő pályát válasszák.” (37 éves nő)

„Ha tisztába kerülnének a képességeikkel, megfelelő önismeretre tennének szert, akkor a pályaeorientáció biztosan meglendítené a karriermenedzsmet, a konkrét célok kitűzése és a célhoz vezető lépések meghatározása a leghasznosabb.” (47 éves nő)

A pályaeorientáció hatását az életpálya alakulására a kapott válaszok tartalom-elemzésének eredményeként az alábbi fogalmak jelölik (4. ábra):

4. ábra: A válaszadók által említett pályaeorientációs hatások szófelhője



Forrás: Saját szerkesztés

Az ábrán szereplő fogalmak révén megerősítést nyert, hogy a pedagógusoknak a pályaeorientáció hatásával kapcsolatos megítélése valóban komplex. A válaszok alapján igazolódik az a felvetés, hogy az egyéni fejlődés, mint például az önismeret, a kompetenciák megismerése produktív hatással van a pályán maradásra, hiszen éppen az alkalmasságot és a sikerességet illetően nyújt megerősítést. A jól előkészített továbbtanulási döntés csökkentheti a lemorzsolódást, a pályaelhagyás mértékét.

Az elemzés alapján megfogalmazható, hogy a résztvevők személyes megélései és az aktuális tapasztalatai, a pályaeorientációs törekvései között jelentős eltérés van. Az eredmények interpretálása során megállapíthatjuk, hogy a pedagógusok az iskolaévek alatt szerzett saját élményekről alig tudtak beszámolni. Válaszaikból az is kiderül, úgy vélik, jelen időszakban a pályaeorientáció és a pályaválasztás kérdése egyre hangsúlyosabban jelenik meg az oktatás időtartama alatt, annak ellenére, hogy gyakran a tanár személyétől, illetve az intézményi szokásoktól függ ennek gyakorlata. Ha nem is végeztek címkézetten pályaeorientációt a hallgatók körében, mégis közvetetten megjelenik az oktatói munkában, azáltal, hogy az oktatott tantárgyak kapcsán igyekeznek kidomborítani az adott tananyag munkaerőpiaci értékét, hasznosíthatóságát.

A tanári útmutatók megkönnyítik a bővülő oktatási kínálatban való eligazodást, valamint az oktatási rendszerben az egyéni tanulási útvonalak irányának minél sikeresebb meghatározását.

## 7. Összegzés

Tanulmányunkban a pályaeorientáció és a pályaválasztás romániai gyakorlatát mutattuk be. Az első részben a pályaeorientáció szakirodalmi áttekintésére került sor, majd a romániai pályaeorientációs és oktatási rendszer bemutatására törekedtünk. A tanulmány második része az empirikus vizsgálatunkat mutatja be, részben hallgatói oldalról, egy jó gyakorlat kapcsán, részben tanári oldalról, a fókuszcsoporthoz interjú eredményei alapján. A feltáró jellegű, lokális kutatás célcsoportját a PKE hallgatói és oktatói köre képezte.

A román oktatási rendszer szakaszolt iskolai életutakat tesz lehetővé. A pályaeorientáció a döntési pontokban segíti a tanulókat a számukra előnyös iskolai útvonal kiválasztásában.

A pályaeorientációs tevékenység oktatása a tanárok, pedagógusok számára hozzájárulhat ahhoz, hogy a pályaeorientáció a napi oktatási feladatok részévé válhasson, és optimális figyelmet kapjon a képzési idő alatt. A megfelelő felkészültséggel rendelkező pedagógusok tanácsadással, információkkal segítik a diákok pályaválasztását.

Kutatásunk célja az volt, hogy egy partiumi példán keresztül, betekintést nyújtsunk a pályaeorientáció gyakorlatába. Emellett célunk volt az is, hogy rávilágítsunk a pedagógus továbbképzésekben a pályaeorientációs kurzusok hasznosságára. Mivel a fiatalok életpálya tervezésük során a pedagógust tekintik elsődleges információforrássuknak, ezért a pedagógusok számára fontos, hogy rendelkezzenek aktualizált információkkal, valamint, hogy ismerjék a pályaeorientáció módszereit és eszközeit.

## Felhasznált irodalom

- Băban, A., Petrovai, D., & Lemeni, G. (2002). *Consiliere și orientare: ghidul profesorului*. București: Humanitas Educational.
- Bernáth K. (2016). *Hogyan válasszunk egyetemet? A Partiumban élő fiatalok továbbtanulási motivációi*. Kolozsvár: Presa Universitară Clujeană.
- Borbély-Pecze T. B. (2010). *Életút támogató pályaeorientáció*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Boudon, R. (1981). Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In: *Halász Gábor, Lannert Judit (szerk.): Az oktatási rendszerek elmélete* (pp. 406–417). Budapest: Okker Kiadó.
- Csata Z. (2004). Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom*, 1, 99–132.
- Fóris-Ferenczi R. (2007). Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon. In: *Mandel Kinga, Papp Z. Attila (szerk.): Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban* (pp. 45–94). Csíkszereda: Soros Oktatási Központ.
- Horváth G., Balogh B., Bernáth K., Berce A. D., & Bartha, S. (2015). *Jó gyakorlatok kézikönyve* Nagyvárad: Partiumi Keresztény Egyetem.
- Imre A. (2010). Tanulói és tanulási utak a 90-es években. *Educatio*, 2, 251–263.
- Karner O. (2010). A pályaeorientációs szakemberek kompetenciamátrixának kialakítása. *Életpálya-Tanácsadás, II.* (3–4), 10–17.

- Novac-Iuhas, A. F., Moțoc-Chivari, E., Milinarcsik, A., & Iuhas, C. (2016). Ghidul admiterii în învățământul liceal și profesional de stat 2016. MENCS, Inspectoratul Școlar Județean Bihor.
- Papp Z. A. (2012). Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio*, 21, 3–23.
- Papp Z. A. (2014). A kisebbségi oktatás lehetséges magyarázatai és fejlesztési irányai. In: *Diószegi László (szerk.): Kárpátalja magyar nyelvű oktatásának jelene és jövője* (pp. 17–34). Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Pásztor R. G. (2017). *Kisebbségi és kettős kisebbségi létben élő fiatalok továbbtanulási aspirációi egy hátrányos helyzetű térségben*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- Pusztai G., & Torkos, K. (2001). Roma gyermekkor a Partium területén. *Educatio*, 10 (3), 584–594.
- Suhajda C. J. (2017). *A pályaaorientációs tevékenység változása és megvalósulása a köznevelésben a rendszerváltozástól napjainkig különös tekintettel az információs folyamatokra*. Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Szilágyi K. (2000). *Munka – pályatanácsadás, mint professzió*. Budapest: Kollégium Kft.
- Vincze E. & Harbula H. (2011). *Strategii identitare și educație școlară*. Cluj Napoca: Editura Fundației pentru Studii Europene.

#### Hivatkozott törvények, jogi szabályozások

- Monitorul Oficial. (2002). Legea nr. 48 din 2002 pentru aprobarea Ordonantei Guvernului nr. 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare. Monitorul Oficial nr. 69 din 31 ianuarie 2002.
- Monitorul Oficial. (2003). Constituția României. Monitorul oficial nr. 767 din 31 octombrie 2003.
- Monitorul Oficial. (2011). Legea Educației Naționale. Monitorul Oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011.
- Monitorul Oficial. (2012). Strategia guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorităților romilor pentru perioada 2012–2020. Monitorul Oficial nr. 6 din 4 ianuarie 2012.
- Monitorul Oficial. (2014a). Metodologia-cadru privind organizarea și funcționarea centrelor de consiliere și orientare în carieră în sistemul de învățământ superior din România. Monitorul Oficial, Partea I nr. 854 din 24 noiembrie 2014.
- Monitorul Oficial. (2014b). OUG 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative. Ordonanța de Urgență nr. 49/2014. Monitorul Oficial, Partea I. nr. 486 din 30. iunie 2014.
- Monitorul Oficial. (2015). Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar. Ministerul Educației Naționale. Monitorul Oficial nr. 23 din 13 ianuarie 2015.





# BEREI EMESE BEÁTA

Nagyvárad "Emanuel" Egyetem ; emeseberei@gmail.com

## Az online oktatás előnyei és hátrányai a hallgatók szemszögéből. Esettanulmány a Partiumban

**Abstract.** *This exploratory study examines students experiences of transition from traditional to online learning, caused by the pandemic, in two romanian private higher education institutions. In March 2020, students found themselves in a special situation: they had to leave the university where they had previously socialized and adapted to the circumstances of online learning. Its methodology, was based on 5 focus group interviews examining students experiences about virtual classroom: how they perceived the transition, what experiences they gained, how they evaluate the teaching methods and techniques, how they could perform internships, how is the atmosphere of the virtual classroom, what are the advantages/disadvantages and future effects of this period? I collected the data in 2020, October and November in romanian and hungarian languages, with the participation of a total of 32 social worker students. As a result of the forced transition to virtual classrooms, many negative feelings were accumulated in the students, but those who study simultaneously with having a job, were content with this opportunity. Peer support in everyday life was mainly limited to technical assistance. The collegial personal relationships, the "school-feeling" was most lacking. Students also anticipate negative long-term health, mental, social, and professional consequences.*

**Keywords:** *transition, virtual classroom, higher education students, case study*

**Absztrakt.** *A kvalitatív vizsgálat során felsőoktatási hallgatók virtuális oktatással kapcsolatos nézeteit vizsgáltam, a következő kérdésekre keresve a választ: Hogyan érzelték a hagyományosról a virtuális oktatásra való áttérést? Hogyan érzelték a virtuális osztálylétkört? Hogyan támogatták egymást az új helyzetben? Melyek az online oktatás előnyei, hátrányai? Melyek a jövőbeli hatásai? Milyen jó gyakorlatot, pozitív tapasztalatot gyűjtöttek az online oktatási időszakban? Mit javasolnak a folyamat javítása érdekében? Az adatgyűjtés fókuszcsoportos interjú formájában valósult meg. Olyan magánegyetemi intézményekhez tartozó hallgatók (32) vettek részt benne, akik szociális munka szakon tanulnak. Vannak köztük II. és III. éves alapszakos (BA), illetve mesterszakos (MA) diákok is. Összesen 5 fókuszcsoportos találkozásunk volt. Ezekre 2020 végén, a virtuális térben, a Google Meet felületen került sor. A beszélgetések román és magyar nyelven folytak. A tradicionálisról a virtuális térbe való kötelező átmenet során a hallgatók többségében sok negatív érzés, frusztráció gyűlt össze. Azok viszont, akik munkahely mellett végezték tanulmányaikat, pozitívan élték meg ezt a váratlan eseményt. Az egymás támogatása a mindennapokban főleg a technikai asszisztenciára korlátozódott, a kollegiális, személyes kapcsolatok mellett az „iskola-érzést” hiányolták a leginkább. A hallgatók véleménye szerint hosszú távú egészségügyi, pszichés, szociális és szakmailag negatív következményei is lesznek a virtuális térbe zárt időszaknak.*

**Kulcsszavak:** *paradigmaváltás, virtuális osztályterem, felsőoktatási hallgatók, esettanulmány*

## 1. Bevezető

A virtuális oktatás olyan tanulási környezetet jelent, ahol a tanárt és a hallgatót idő vagy tér vagy mindkettő elválasztja egymástól, és a tananyag tartalma informatikai alkalmazásokon, multimédiás úton kerül továbbításra. Az első online szolgáltatás 1960-ig nyúlik vissza, amikor az illinoisi Egyetem intranetet hozott létre a hallgatói számára. Ez összekapcsolt számítógépes terminálok rendszerét jelenti, ahol a hallgatók bármikor hozzáférhetnek a tananyagokhoz, és meghallgathatják a felvett előadásokat. A virtuális oktatás az elmúlt években változatos módon, gyorsan és globálisan nőtt (Dung 2020). A tradicionális oktatási szféra is használt különböző internetes platformokat, virtuális segédeszközöket az oktatás színesítése céljából, viszont sokak számára elképzelhetetlen volt a „falak nélküli tanterem”-ben való hosszú távú működés (Radović-Marković 2010). Ezen a téren a 2019/20-as tanévben paradigmaváltás történt: egészségügyi okok miatt az oktatás főleg a virtuális térben működhetett. Nemzetközi felmérések arra utalnak, hogy 2020 novemberében az európai felsőoktatási hallgatók közel háromnegyede csak online vagy főleg online tanult, továbbá több, mint fele a hallgatóknak egyáltalán vagy csak kevésbé volt érdekelt az online diplomaszerezésben (QS 2020). Az oktatási intézmények hirtelen bezárásával együtt járó változásokat, a változásnak a fiatal generációra gyakorolt oktatási, pedagógiai, szociális, pszichológiai, szakmai hatásait, hosszú távú következményeit szükséges nagyító alá helyezni (UNICEF 2020). A lengyelországi orvostanhallgatók többsége az online tanulást élvezetesnek találta. Az otthoni, kényelmes környezetben való maradást, az online anyagok folyamatos elérését, a saját tempóban történő tanulás lehetőségét pozitív következménynek tekintették. A válaszadók többsége a szakmai gyakorlat hiányát és az informatikai berendezések technikai problémáit jelölték meg fő hátrányként. A felmérés szerint az online oktatás a szakmai és a szociális kompetenciák fejlesztése szempontjából kevésbé hatékony a tradicionális oktatáshoz képest (Baczek et al. 2021).

Korábbi kutatásom során (Berei 2019) egyetemi hallgatóknak a tanulmányaik befejezésére irányuló elköteleződését vizsgáltam. A nemzetközi adatfelvételben a határmentéről, a partiumi térségből két magán és egy állami egyetem hallgatói vettek részt. A kvantitatív felmérés kapcsán rámutattam arra, hogy az alacsony státusú családból érkező hallgatók szignifikáns módon inkább a magán egyetemekre tömörültek, és körükben szignifikáns módon nagyobb volt a lemorzsolódás, mint az állami intézmény „elit” hallgatósága körében. Továbbá, az is igazolást nyert, hogy a hallgatók, akik minden erőfeszítést megtettek annak érdekében, hogy részt vegyenek a kontaktórákon, szemináriumokon, több mint kétszer esélyesebbek voltak arra, hogy befejezzék a tanulmányaikat, mint azok, akikre nem volt jellemző mindezt. Hasonló akadémiai kontextusban végezve a kutatást fontos megvizsgálni ezeknek a hallgatóknak a nézeteit, megismerni tapasztalatait a virtuális osztályteremben is.

## 2. A kutatás módszertana

Jelen kutatás keretei között esettanulmányt készítettem két, partiumi, magán felsőoktatási intézményben, melynek célja az volt, hogy feltárjam az online oktatással kapcsolatos hallgatói tapasztalatokat. A kvalitatív kutatás során arra kerestem

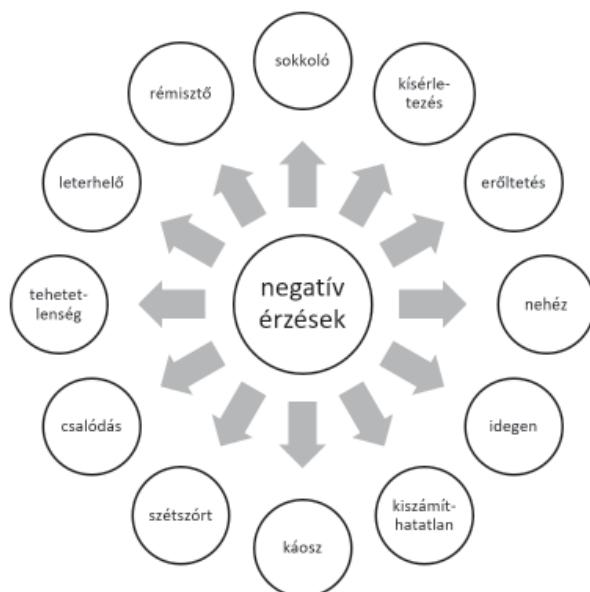
a választ, hogy az alanyok hogyan észlelték az áttérést a hagyományosról az online oktatásra, milyen tapasztalatokat szereztek, hogyan értékelték az oktatók módszereit, technikáit, hogyan tudták teljesíteni a szakmai gyakorlatot, milyen az online oktatás légköre, melyek az előnyei, hátrányai, jövőbeli hatásai az online képzésnek? 2020 októberében és novemberében 22 román és 10 magyar hallgató bevonásával fókuszcsoporthoz interjúkat készítettem. Az előbbivel négyet, míg az utóbbi csoporttal egyet. A mintát II. és III. éves BA illetve MA, összesen 32 szociális munkás szakos hallgató képezte, akik nappali tanrend szerint végezték tanulmányaikat, néhányan munkahely mellett. Többségük romániai lakhellyel rendelkezett, de voltak olyanok is, akik Magyarországról, Olaszországból érkeztek a magánegyetemre. 2020 elején a hallgatók többsége az egyetemi bentlakásban lakott. Februárban hagyományos módon kezdődött el a második akadémiai félév, a márciusi hónap második hetében viszont – központi utasításra – az egyetemek hazaküldték diákjaikat, bezártak a tantermek, a könyvtárak, a menza, a bentlakások, illetve az oktatás „átköltözött” az online térbe.

A fókuszcsoporthoz interjúk dimenziói a következők voltak:

- A hagyományos oktatásról a virtuálisra való áttérés szubjektív tapasztalatai
- A virtuális osztálylégkör észlelése, egymás segítése, támogatása
- Az online oktatás előnyei, hátrányai, jövőbeli hatásai
- Jó gyakorlatok, pozitív tapasztalatok megosztása, javaslatok megfogalmazása.

### 3. A kutatás eredményei

Az első témakör arra vonatkozott, hogy a hallgatók hogyan észlelték a hagyományosról az online oktatásra való áttérést. Azok a hallgatók, akik munkahely mellett végezték tanulmányaikat, örültek a virtuális osztályterembe való „*költözésnek*” és könnyen alkalmazkodtak az új helyzethez. Praktikus megoldásnak találták, és kis segítséggel bővítették technikai tudásukat, hogy a lehető legtöbb kurzuson, szemináriumon részt vehessenek. A többség viszont, akik szocializálva voltak az akadémiai közegbe, az oktatás nappali menetrendjébe, a tanár közvetlen közelségébe, a diáktársak közé, a campusba, azoknak negatív volt a percepciója. Először kényelmesebbnek tűnt, mint a hagyományos oktatás, előnyösebbnek érezték, mivel nem volt szükség utazni azért, hogy részt vehessenek fizikailag az órákon. Egyik másodéves hallgató elmondta, hogy 2020 márciusában azt gondolta, hogy néhány hétig, esetleg 1-2 hónapig fog tartani a kényszerhelyzet. Volt olyan hallgató is, akit a kíváncsiság motivált, hogy még inkább beleláthasson a virtuális világba, de hónapokig naphosszat otthon ülni a gép előtt, nagyon fárasztóvá vált a többség számára. Az egyik másodéves hallgató leginkább az „*iskola érzés*”-t hiányolta ebben az időszakban. Többen kiemelték viszont, hogy ennél is rosszabb lett volna, ha befagyasztják a tanévet. Ugyanakkor a tehetetlenség érzése lépten-nyomon eluralkodott az online osztályteremben a hallgatókon.



1. ábra: A hagyományos oktatásról a virtuálisra való áttérés szubjektív tapasztalatai

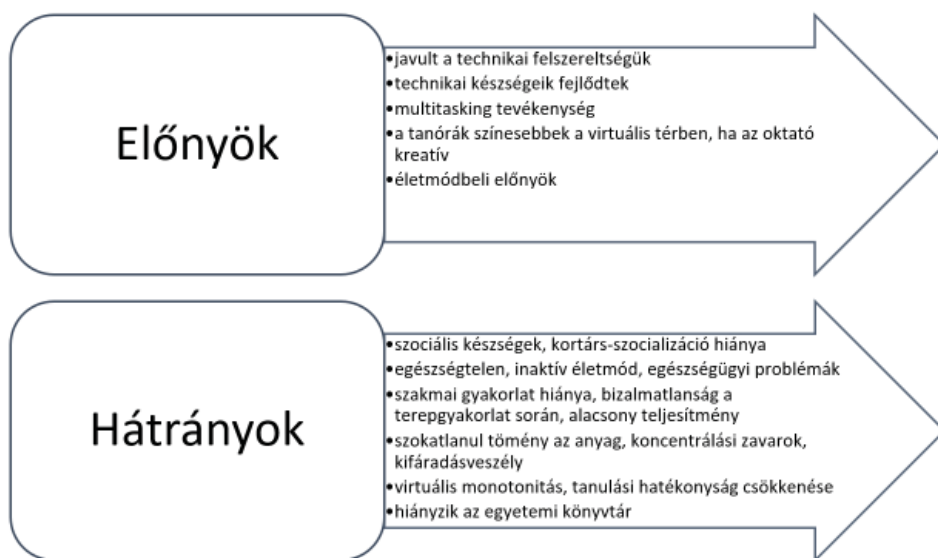
A második kérdéskör arra vonatkozott, hogy a hallgatók hogyan érzelték az online osztályléggkört, hogyan támogatták egymást az új helyzetben? A fókuszcsoportos beszélgetések során az interjúalanyok egyetértettek abban, hogy leginkább a (hallgatók – hallgatók, valamint az oktatók – hallgatók közötti) személyes kapcsolatokat hiányolták az online osztályteremből. A csoportokban továbbra is működött a kommunikáció, a közös problémamegoldás, mégis többen megfogalmazták, hogy szétszórótnak, csalódottnak, négy fal közé zártak, magányosnak érzik magukat. A spontaneitás nem működik az online osztályteremben, a csoporttársi beszélgetések leginkább a technikai készségek fejlesztésére irányultak. Az egyik magyarországi hallgató, aki korban idősebb, mint a csoporttársai, ezt vallotta:

*„Mi, akik úgy jöttünk az egyetemre, hogy papír-ceruza, és nem is tudtuk, mi a ppt, sok segítséget kaptunk a fiatal csoporttársaktól.”*

Az egymásnak nyújtott technikai asszisztencia, a mindennapok akadálymentesítése, gördülékennyé tétele több csoportot továbbra is összetartott, ugyanakkor személytelenné váltak a kapcsolatok. A harmadéves hallgatók körében elhangzott, hogy a kollegiális kapcsolatok „kihűltek”, „mintha nem is lennének”. Ezt viszont nem csupán az online oktatás számlájára írták. Szerintük az is hozzájárult, hogy a csoportból többen munkát vállaltak, aminek következtében kevesebb szabadidővel rendelkeznek, továbbá végzősként gyűjtik az anyagot a szakdolgozatukhoz, és készülnek a záró vizsgákra.

A következő kérdéskör arra irányult, hogy a hallgatók szerint melyek a virtuális oktatás előnyei, illetve hátrányai? A hallgatóknak a kortársak, a csoporttársak hiányoztak a leginkább, ugyanakkor több időt tölthettek otthon, a családdal.

Életmódjuk, a szabadidővel kapcsolatos szokásaik, az időbeosztásuk gyökeresen átalakult, amelynek egyaránt voltak pozitív és negatív hozadécai. Az egészségügyi problémák kialakulását, mint a látási zavarok, hátgerincferdülés, krónikus mozgáshiány reális veszélynek látják. A tanulmányaik folytatása érdekében elengedhetetlenné vált, hogy a technikai felszereltségük és problémamegoldási készségeik fejlődjenek, amit pozitívumként könyveltek el. A személyes felelősségük megnövekedett abban, hogy milyen mértékben vesznek részt aktívan a virtuális oktatás folyamatában. Az önálló tanulás, a beadandó házi feladat megsokasodott, amit egyesek negatívumként éltek meg. Szociális munkás szakos hallgatóként a szakmai gyakorlat hiányát tekintették hátránynak. Véleményük szerint virtuálisan nem lehet pótolni az intézménylátogatást, a terepgyakorlatot. Többen úgy vélekedtek, hogy hosszú távon, kezdő szakemberként is viselni fogják majd ennek az időszaknak a következményét.



2. ábra: Az online oktatás előnyei, hátrányai a hallgatók szemszögéből

Személyes életük vonatkozásában ennek a virtuális időszaknak a hosszú távú következménye sokrétű lehet: krónikus koncentrációs zavarok, egészségügyi problémák állandósulása, pszichés zavarok, paranoiás félelmek, számítógép-függőség, rejtőzködés, felszínesség kialakulása. A közvetlen személyes kapcsolatok hiánya miatt maradandó károsodásokat említettek a hallgatók: emberi kapcsolatoktól való félelmek, csoportba való beilleszkedési zavarok, konfliktuskezelési és kommunikációs hiányosságok terhelhetik a fiatal generációt hosszú távon. Szakmai vonatkozásban elképzelhető, hogy a gyakorlatot biztosító intézmények zártsága, a bizalom hiánya miatt tapasztalatszerzési és elhelyezkedési akadályokba fognak ütközni a frissen végzettek.

Az utolsó kérdéskör arra vonatkozott, hogy milyen pozitív példát, jó gyakorlatot, javaslatot tudnak megfogalmazni a hallgatók. Többen hangsúlyozták az órákon való

interaktív részvételt, amelyet az oktató kérdések feltevésével, okostábla, chat, ppt, kisfilm használatával, online meghívott vendéggel, csoportfoglalkozással színesíthet. A hallgatók szerint a jelenlegi helyzet tekinthető fejlődési lehetőségnek is, különösen a technika használatának vonatkozásában. A szakmai gyakorlatok pótolhatók önkéntes munkával, számos alkalom adódhat a rászorulóknak támogatására. A munkahely mellett tanulmányaikat végző hallgatók azt szeretnék, hogy az online órák ne szűnjenek meg a helyzet normalizálódása után sem, mivel számukra így sokkal praktikusabb a részvétel. A többség viszont mielőbb szeretne visszatérni az egyetem valóságos falai közé.

#### 4. Következtetések

A kvalitatív kutatás során két partiumi magánegyetem hallgatóinak a virtuális osztályteremmel, csoporttársakkal, tanulással kapcsolatos percepcióját helyeztem fókuszba. A hagyományosról az online oktatásra való áttérés a legtöbb diákból negatív érzést váltott ki, kivételt képeztek azok a hallgatók, akik munkahely mellett végeztek tanulmányaikat. Ők örültek a változásnak, mivel a virtuális térnek köszönhetően nagyobb mértékben tudtak részt venni a kurzusokon, szemináriumokon, mint korábban. A hallgatók egymást támogatva megtanulták a technika használatát, ugyanakkor hosszú távon sok hátránnyal számolnak. Leginkább a kortársak hiánya volt nehéz, de az inaktív életmód miatt sok egészségügyi problémát vetítettek előre, ami közvetett következménye ennek az időszaknak. A terepgyakorlat hiánya, az intézmények bizalmatlansága hosszú távon, kezdő szociális munkásként is hátrány lesz majd számukra. Szerintük a szokatlanul tömény tananyag nem feltétlenül járt együtt jobb teljesítménnyel, mivel koncentrációs zavarokat, kifáradást és a tanulás hatékonyságának a csökkenését érzelték. Noha ezek az eredmények nem általánosíthatók, mégis fontos feltérképezni, figyelembe venni a hallgatók szociális, egészségügyi, pszichés szükségleteit, amikor újra tervezzük a felsőoktatást a világvárvány után.

#### Felhasznált irodalom

- Baczek, M., Zaganczyk-Baczek, M., Szpringer, M., Jaroszynski, A., & Wozakowska-Kaplon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: a survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7), e24821.
- Berei, E. (2019). For the Sake of the Cause – Persistence of Romanian Higher Education Students in Finishing their Studies. *Central European Journal of Educational Research*, 1(1), 22–30.
- Dung, D. T. H. (2020). The advantages and disadvantages of virtual learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(3), 45–48.
- Radović-Marković, M. (2010). Advantages and disadvantages of e-learning in comparison to traditional forms of learning. *Annals of the University of Petroșani, Economics*, 10(2), 289–298.
- QS. (2020). *Higher Education in 2020: How COVID-19 Shaped this Year*. Quacquarelli Symonds. Letöltés dátuma: 2021. 01 31, forrás: [https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/Higher\\_Education\\_in\\_2020\\_-\\_How\\_COVID-19\\_Shaped\\_this\\_Year.pdf](https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/Higher_Education_in_2020_-_How_COVID-19_Shaped_this_Year.pdf)

UNICEF. (2020). *Crearea unor sisteme de educație reziliente în contextul pandemiei de COVID-19: Considerente pentru factorii de decizie de la nivel național, local și de unitate școlară*. Geneva, Elvetia: Biroul Regional UNICEF pentru Europa și Asia. Letöltés dátuma: 2021. 01 31, forrás: <https://www.unicef.org/romania/media/2836/file/Crearea%20unor%20sisteme%20de%20educa%C5%A3ie%20reziliente%20%C3%AEn%20contextul%20pandemiei%20de%20COVID-19.pdf>





ISBN: 978 606 9673 14 0



ISBN: 978-606-37-1321-7