

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Interdiszciplináris Bölcsészettudományok és Társadalomtudományok
Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

Reform és visszhangok

**A romániai közoktatási reform fogadtatása romániai magyar
pedagógusok körében**

– Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei –

Témavezető tanár:

Mojzesné Székely Katalin C. Sc.
egyetemi docens

Készítette:

Péter Lilla
doktorjelölt

Debrecen

2006

Reform és visszhangok

A romániai közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében

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

Írta: Péter Lilla okleveles pedagógia szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok Doktori Iskolája (Neveléstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető:
Mojzesné Dr. Székely Katalin

A doktori szigorlati bizottság:

Elnök: Dr.
Tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

Elnök: Dr.
Tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200... ..

„Én, Péter Lilla felelősségem teljes tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült.”

.....
Péter Lilla

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS	3
1. OKTATÁSI REFORMOK	10
1. 1. Az oktatás mint rendszer. Az oktatási rendszerek irányítása és szabályozása	10
1. 2. Az oktatási rendszerek változása, megújulása és reformja.....	19
1. 2. 1. Oktatásügyi változásokra vonatkozó alapvető elméletek	19
1. 2. 2. A változások okai és formái	22
1. 2. 3. Centralizáció és decentralizáció az oktatás megújításában?	27
1. 3. Az oktatás tartalmi szabályozásának kérdései.....	31
1. 3. 1. A tanterv fogalma és típusai	31
1. 3. 2. Tantervi reformok	36
1. 3. 3. A tanterv mint oktatásirányítási eszköz	41
1. 4. Az oktatásügy és a tanári szakma	48
1. 4. 1. Az oktatás szerepe napjainkban	48
1. 4. 2. Oktatási reformok és pedagógusok	51
1. 4. 3. A pedagógusok mint értelmiségiek	55
1. 4. 4. A pedagóguslét szubjektív dimenziói	60
1. 4. 5. A szakmai professzionalizáció lehetősége és szükségessége	64
2. A ROMÁNIAI KÖZOKTATÁS VÁLTOZÁSAI	69
2. 1. A romániai közoktatás változásai. Előzmények és fontosabb mozzanatok.....	69
2. 1. 1. Előzmények. A romániai oktatás válsághelyzete	70
2. 1. 2. Az oktatásügyi változások fontosabb mozzanatai és szakaszolása	73
2. 2. A romániai oktatási rendszer felépítése és oktatáspolitikai prioritásai	79
2. 3. A romániai oktatásirányítás sajátosságai. Centralizáció vagy decentralizáció a közoktatásban?	86
2. 4. Az oktatási tartalom szabályozásának változásai	93
2. 4. 1. A közoktatás tartalmi szabályozásának változásai. Szakaszolási kísérlet	93
2. 4. 2. A tartalmi tervezés szintjei és lehetőségei	100
2. 5. A pedagógusok helyzete	113

2. 5. 1. Mit jelent pedagógusnak lenni Romániában?	113
2. 5. 2. Az oktatásügyi változások hatása a pedagógustársadalomra	118
2. 5. 3. A pedagógusok szakmai professzionalizációjának lehetőségei Romániában	124
3. A ROMÁNIAI KÖZOKTATÁSI REFORM FOGADTATÁSA ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN.....	132
3. 1. A vizsgálat leírása	132
3. 1. 1. A kutatási probléma és hipotézisei. Miért „probléma” az oktatási reform?	133
3. 1. 2. A kutatás alapvető fogalmainak konceptualizálása.....	136
3. 1. 3. A vizsgálati alapsokaság, minta és mintavétel.....	137
3. 1. 4. Alkalmazott módszerek és operacionalizálás. A vizsgálat menete.....	141
3. 1. 5. A kérdőívszerkesztés kérdései.....	143
3. 2. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar tanítók körében	144
3. 2. 1. Oktatási reform – ahogyan a tanítók látják	144
3. 2. 2. Javaslatok a közoktatás helyzetének javítására	153
3. 2. 3. A tantervi szabályozás pedagógus-vélemények tükrében	159
3. 2. 4. Az iskolai munka feltételei az oktatási reform folyamatában	169
3. 2. 5. Romániai magyar tanítók szakmai önképe az oktatási reform folyamatában	177
3. 2. 6. Romániai magyar tanítók szakmai tevékenységének értékelése	188
3. 2. 7. A romániai magyar tanítók társadalmi megbecsültségéről.....	203
4. ÖSSZEGZÉS.....	211
4. 1. Romániai magyar tanítók az oktatásügyi változások folyamatában. Következtetések hipotéziseink szerint	211
4. 2. Összegzés, avagy hogyan tovább romániai oktatás?	215
Bibliográfia	226
Összefoglaló	237
Resume.....	238
A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó publikációi	240
A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó konferencia előadásai	241
A táblázatok jegyzéke.....	242
Az ábrák jegyzéke.....	243
A mellékletek jegyzéke	245
Mellékletek	

Bevezetés

A romániai közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt. A rendszerváltáskor a romániai oktatás egyike volt a legcentralizáltabbaknak. Így egyértelmű, hogy az oktatás megújítási szándéka decentralizációs törekvésekben nyilvánult meg. Az újtó szándékkal ellentétben a konkrét nevelési-oktatási gyakorlat azt mutatta, hogy a decentralizáció sem jelent megoldást az oktatás összes problémájára. Sőt, a decentralizációs jellegű elmozdulások sok esetben az adott oktatási rendszer problémáit, ellentmondásait még jobban felerősítik. Romániában is ez történt. Az oktatás decentralizációjával párhuzamosan olyan ellentmondások kerültek felszínre, amelyek addig nem éreztették hatásukat. Ezek nagy része az oktatásnak a társadalmi igényektől való teljes eltávolodásában és az oktatási rendszer zártságában gyökerezett.

Az oktatás demokratizálódásának és decentralizációjának folyamatában a romániai oktatás nem volt egyedül. Más közép-kelet-európai országokban is – gyorsabb vagy lassúbb lefolyással, más-más hangsúllyal – de hasonló folyamatok játszódtak le. Elemzők szerint (Halász – Lukács, 1989), ezekben az oktatási rendszerekben a közvetlen állami szabályozás csökkenésével párhuzamosan az egyéni és közösségi felelősségvállalás igénye jelenik meg. A decentralizáció különösen azokban az országokban jelentett komoly kihívást, ahol az oktatás évtizedeken át szoros centralizált irányítás alatt működött. Ebben a folyamatban a tanárok helyzete is jelentősen megváltozott. Az addig vertikális, bürokratikus és külső irányításhoz szokott pedagógus-társadalomnak a megváltozott társadalmi, politikai, gazdasági környezetben sokkal több és összetettebb feladattal, kihívással kellett szembenéznie.

Az oktatásügyi változásoktól függetlenül, napjainkra az oktatással szembeni társadalmi elvárások és igények is jelentősen kibővültek. Az iskola eredményessége sokkal összetettebb módon jelentkezik, ugyanakkor a pedagógusokkal szembeni elvárások és kihívások is megsokasodtak (Nagy, 1993). Ez a helyzet olyan feladatok elé állítja a pedagógusokat, amelyekre korábban, tanulmányaik során nem készítették, mert nem is készíthették fel őket. Így a tanári pálya szakmai követelményeinek újrafogalmazása és a pedagógusoknak a kialakult helyzethez való alkalmazkodásának igénye már nem kérdés többé. *A tanár ma* című, OECD dokumentumban arról olvashatunk, hogy: „*A tanárok nem menekülhetnek a változások modern kényszerétől, a társadalom a legmagasabb szintű kompetenciát és elkötelezettséget várja el tőlük*” (1993, 717). Az oktatással foglalkozók és az oktatásban érdekeltek számára azonban

egyaránt kérdésként merülhet fel, hogy ebben a változó környezetben mi jelent elkötelezettséget, és milyen elemekből épül és építhető fel a szakmai kompetencia.

A tanárok azonban nem tekinthetők az oktatásügyi változások passzív elszenvedőinek, már csak azért sem, mert ők a makroszinten eltervezett változások gyakorlati megvalósítói. Így nem elhanyagolható kérdés, hogy sikerül-e szembenézniük a kihívásokkal, vagy belenyugodnak helyzetükbe, és hagyják, hogy fölöttük és nélkülük játszódjanak az események. Az oktatási rendszerekben zajló változások azzal, hogy újabb és újabb kihívások elé állítják a pedagógusokat, erősítik terhelésüket. Ez a dilemma nemcsak a tanárok, de az oktatás minősége és eredményessége szempontjából is kulcskérdés. Halász (1999) arra hívja fel a figyelmet, hogy bár az oktatás hatékonysága szempontjából a pedagógusmunka minősége legalább annyira fontos, mint a tartalom, tankönyvek vagy taneszközök, az oktatás kutatásával és fejlesztésével foglalkozók mégis inkább ez utóbbiak fejlesztésére fókuszálnak. Ennek az irányultságnak az állhat a háttérben, hogy a tantervek, taneszközök megújítása sokkal átláthatóbb, könnyebben kivitelezhető, mint a pedagógusok tevékenységét meghatározó tényezők feltárása vagy a tanári munka eredményességének fokozása. Továbbfűzve a gondolatot, egyértelmű, hogy a tanári munka eredményességének nemcsak objektív (célok, tartalom, tanulólétszám, taneszközök), hanem szubjektív tényezők is állnak a háttérben. Ezek a szubjektív tényezők sokkal nehezebben vizsgálhatók, mivel a pályán tevékenykedők tudatában megjelenő gondolatokból, érzésekből, attitűdökből, véleményekből tevődnek össze. Oktatásügyi változások esetén kulcskérdésként merül fel, hogy milyen mértékben sikerül motiválni, „megnyerni” a pedagógusokat a változásoknak. Az oktatásügyi változások, de különösen a decentralizációs folyamatok olyan helyzetek elé állítják a pedagógusokat, amit az új, többtevékenységet, -tájékozódást és -erőfeszítést igénylő helyzetekhez való alkalmazkodás kényszereként élhetnek meg. Viszont ugyanezek a helyzetek esélyként is felfoghatók: a szakmai identitás, az alternativitás, a döntési szabadság, a magasabb szintű önmegvalósítás és szakmai kompetencia esélyeként. Ezen elindulva, és a romániai oktatás reformbeli feltételei mellett fogalmazódott meg kutatási problémám, amely a romániai oktatási reform és romániai magyar pedagógusok sajátos kapcsolatát vizsgálja.

A romániai oktatási reform folyamatában több szakasz különíthető el. A reform szükségességének felismerése és a kezdeti, egy-egy elemre fókuszáló változtatási periódus után, az 1996-os kormányváltás után következnek be a rendszerszintű változások. A romániai oktatás elmúlt másfél évtizedében iskolaszervezeti, irányítási, tantervi és vizsgarendszerhez kötődő reformfolyamatokról egyaránt beszélhetünk. Ilyen feltételek mellett a romániai pedagógusokkal szembeni elvárások sokkal összetettebb módon jelentkeznek.

Témaválasztásomat kettős, objektív és szubjektív okok egyaránt meghatározták. Objektív okként adva volt az oktatásügyi változások folyamatában levő romániai oktatás. A témaválasztás objektív meghatározottságát az is erősítette, hogy szakmai körökben egyre inkább előtérbe került az oktatással és a pedagógusokkal szembeni társadalmi elvárások sokasodásának és komplexebbé válásának kérdésköre. Egyértelművé vált számomra: romániai vonatkozásban is fontos lehet, hogy az iskolának és a tanári pályának milyen kihívásokkal kell szembenéznie. A témához kapcsoló szubjektív kötődésemet nem is tagadhatom. A romániai magyar felsőoktatásban tevékenykedő oktatóként bizonyos fokig magam is tapasztaltam a reformfolyamatok hatásait. Ugyanakkor tanítóképzős hallgatók pedagógiai gyakorlatvezetőjeként a közoktatással is állandó volt a kapcsolatom. Naponta találkoztam tanító kollégákkal, akik megosztották velem a reformmal kapcsolatos, éppen aktuális problémáikat. Témaválasztásom okainak szubjektív vonalát tovább erősítette az erdélyi Fóris-Ferenczi Rita tantervelemzéssel foglalkozó könyvének megtalálása. Könyvének mottójából azért idézek, mert úgy érzem, hogy szubjektív érintettségem nagyon hasonló az övéhez: *„Hálátlan dolog oktatási reformról írni, főként abban az esetben, ha nemcsak a körülöttünk levők viszonyulásán érezzük az elvesztett hitet és bizalmat, hanem magunk is szembesültünk jó szándékaink eltorzulásával, megéltük a tehetetlenséget és kételyt. Talán épp emiatt is szükséges oktatási reformról és tantervekről írni.”* (...). (Fóris-Ferenczi, 1999, 5).”

Kutatásunkkal a közoktatásban zajló változásokra fókuszálunk, ennek megfelelően vizsgálati populációnkat elemi oktatásban tanító pedagógusok képezik. Választásunk szándékosan esett a tanítókra. Egyrészt azért, mert a reformfolyamatok felmenő rendszerben először az elemi oktatás (I-IV. osztály) szintjén kerültek alkalmazásra, másfelől pedig azért, mert a legmélyrehatóbb változások a közoktatásnak ezt a szintjét érintették.

A dolgozat strukturálisan három fő részből épül fel. Az első részben az empirikus vizsgálathoz szükséges elméleti megközelítéseket értelmeztük, az oktatás rendszerszemléletű megközelítésétől indulva egészen a tanári szakmát érintő alapvető kérdésekig. A második részben a romániai közoktatás helyzetét mutatjuk be. Olyan területekre térünk ki, amelyek témánk szempontjából mérvadóak. A harmadik részben az oktatási reform és tanárok kapcsolatának fontosabb „találkozási pontjait” empirikusan vizsgáljuk.

Az elméleti rész az *oktatás rendszerszemléletű* megközelítésével indít. Alapvető elméletek elemzése mellett célunk az oktatás rendszerként való meghatározása. Ezenkívül az oktatás rendszerre jellemző sajátos működését, környezetével való kapcsolatát és rendszerként való relatív önállóságát taglaljuk. Témánkkal szoros összefüggésben, az oktatási rendszer kibernetikai paradigmáját (Coombs, 1971) emeljük ki, mivel ez az oktatást a bemenet (input) és

kimenet (output) összefüggésében tárgyalja. A romániai rendszerszintű reformfolyamatok értelmezéséhez a Coombs-féle paradigma nyújthat alapot.

Az oktatási rendszerről való diskurzusban nem kerülhető ki az **oktatás irányításának** kérdésköre. Ezért a továbbiakban a különböző oktatásirányítási modelleket tekintjük át. Külön kitérünk a vertikális – horizontális modellre, központi (bementi), európai típusú, liberális (kimeneti) szabályozásra, valamint a tantervtúlsúlyos, vizsgatúlsúlyos és egyensúlyban levő oktatási rendszerekre. A szabályozási modellek áttekintésével párhuzamosan arra a kérdésre keressük a választ, hogy a korábban centralizált oktatási rendszerek számára melyik modell jelenthet megoldást.

A továbbiakban, kutatási témánkkal szoros összefüggésben, az **oktatási rendszerek megújulására, reformjára** fókuszálunk. Az oktatásügyi változások nem véletlenszerűen zajlanak, elméletek sora írja le azokat. Ebben a fejezetben tárjuk fel a változások okait és formáit, valamint a centralizáció és decentralizáció értelmezésére vállalkozunk. Az oktatási reformokra vonatkozó elméletek elemzése kiindulópontot képezhet a romániai oktatásügyi változások lényegének megértésében. Ugyanakkor az is világossá válik, hogy napjaink oktatási rendszereiben zajló decentralizációs folyamatokat nem lehet egy dimenzióban értelmezni, ehhez "többdimenziós modellre" van szükség (Halász, 1995, 2).

Dolgozatunk elméleti részében – egy-egy külön fejezetben – nagyobb súllyal foglalkozunk a **tantervek és tanári szakma** kérdéskörével. Ez az arányeltolódás kutatási témánkkal van szoros összefüggésben. *A tantervek részletesebb megközelítésére azért volt szükségünk, mert a romániai oktatási reform egyik leglényegesebb és legpozitívabb vonzatának éppen a tantervi reformot tartjuk.* A tanterv kérdéskörét a tanterv fogalmán, típusain, a tantervi reformok és a tantervnek az oktatásirányításban betöltött szerepén át tárgyaljuk. *A tanári szakma kérdéskörének fontossága egyértelmű volt számunkra, mivel vizsgálatunk pedagógus-kutatás.* Ezen belül az oktatási reformok és pedagógusok kapcsolatával foglalkozó alfejezet mintegy „hidat” képez az oktatás rendszerszintű megközelítése és a tanári pálya között. Itt először az iskola hagyományosnak mondható, majd napjainkban érzékelhető összetettebb funkcióit vesszük számba. Ferge (1980) szerint a kultúraközvetítő funkció mellett, az iskolának részt kell vállalnia a társadalmi rétegek nivellálásában és a társadalmi mobilitás elősegítésében is. Husén (1997), svéd oktatáskutató szerint, napjainkra az iskolának sokkal hatékonyabban kell felkészítenie a fiatalokat a változó társadalmi körülményekhez való alkalmazkodásra. Ezután azokat a hatásokat vesszük számba, amelyeket a szocializmus évei a pedagógusokra gyakoroltak, majd napjaink demokratizálódó és változó oktatási rendszereinek tanárokkal szembeni kihívásaira fókuszálunk.

A dolgozat második és harmadik részében a romániai oktatási reformmal foglalkozunk. A dolgozat második – a román oktatásügy reformjával foglalkozó részében – azokat a területeket elemezzük, amelyekre témánkkal szoros összefüggésben szükségünk van ahhoz, hogy a román oktatási reform pedagógusokra gyakorolt hatásait mélységében lássuk.

Az oktatási reform elemzéséhez a *változások előzményeiből* és *fontosabb szakaszaiból* indulunk ki. A romániai oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásai szakaszokra oszthatók. Ez a szakaszolás segít bennünket abban, hogy a reformbeli folyamatokat és tendenciákat bizonyos támpontok szerint és időkeretek közt értelmezhesük. Ezt követően az oktatási reform iskolastruktúrához köthető módosulásait vesszük számba, ezzel párhuzamosan mutatva be a *romániai oktatási rendszer szerkezeti felépítését*. Itt világítunk rá az oktatási rendszer felépítésének rendszerváltás előtti anomáliáira, az oktatáspolitikai napjainkra is jellemző hiányosságaira. Az oktatásirányítással foglalkozó fejezetben arra a kérdésre keressük a választ, hogy *decentralizáció* vagy *centralizáció* jellemzőbb a romániai közoktatásra. Az oktatásirányítás szintjeinek és szereplőinek bemutatása, funkcióinak feltárása alapján jutunk el ahhoz a felismeréshez, amely dolgozatunk egyik kulcskérdését képezi. A romániai oktatásban bár elindultak a decentralizációs folyamatok, mégsem fejeződött be sikeresen a folyamat, és még napjainkig sem zárult le. A *tantervi reformnak* szintén külön fejezetet szántunk. A tantervi módosulások szakaszolásával párhuzamosan elemezzük az 1998-as Nemzeti Curriculumot, azonosítva benne az európai vonatkozású fontosabb modernizációs irányelveket, majd a tantervi szabályozás romániai szintjeit elemezzük. Az utolsó fejezetben a *tanári szakma* helyzetével foglalkozunk Romániában. A romániai tanárok mint értelmiségi réteg helyzetének feltárását nem tűztük ki célul. Éppen ezért ebben a részben csupán néhány sajátosságot villantunk fel, és ebben sem törekszünk a teljességre. Célunk csupán bepillantás nyújtása. Témánk szempontjából nagyobb hangsúlyú a rákövetkező fejezet, amelyben a szakma tevékenységi feltételeit tárjuk fel az oktatási reform folyamatában, végezetül a szakmai professzionalizáció romániai „lehetőségeit” értelmezzük.

A dolgozat harmadik része *empirikus vizsgálatunk* leírását tartalmazza. Mint fentebb említettük, kutatásunk a romániai oktatási reform és tanárok kapcsolatának feltárására vállalkozik. Darvas (1993) arra világít rá, hogy a tanárok és oktatási reformok kapcsolatrendszerében általában két kérdés merül fel. Egyrészt, milyen hatást gyakoroltak/gyakorolnak a reformok a tanárookra, másfelől pedig maguk a tanárok, mint egyének, és mint testületi tagok, hogyan vesznek részt a reformfolyamatok végrehajtásában. E vizsgálódási paradigmából kiindulva, kutatásunkban minket is összetett cél vezérelt. Vizsgálatunk kiindulópontját tulajdonképpen két, egymással összefüggő kérdés képezi. Egyrészt

arra voltunk kíváncsiak, hogy *a romániai oktatásügyi változások milyen hatást gyakoroltak a pedagógusok helyzetére, szakmai lehetőségeire, szakmai önképére, az iskolai tevékenységi feltételekre*, másfelől pedig azt vizsgáltuk, hogy *milyen vélemény alakult ki a pedagógusokban a változások folyamatáról és az oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült „megnyerni” a pedagógusokat a változásoknak?* Mindezt olyan feltételek mellett, amikor az oktatási reformfolyamatok nem egyenes irányúak, hanem ellenmondásokkal terheltek és már másfél évtizede vannak folyamatban. Ezt az időszakot nevezik a román szakírók az oktatás „átmeneti időszakának” (Codiță – Pasti, 1998, 17).

Jellegét tekintve vizsgálatunk szociológiai megközelítésű pedagógus-kutatásnak tekinthető, mivel a romániai magyar pedagógusok egy rétegének az oktatásügyi változások folyamata közti szakmai professzionalizációjának lehetőségeit tárja fel. A kutatás dominánsan oktatásszociológiai jellege mellett pszichológiai megközelítést is tartalmaz, mivel a vizsgált pedagógusréteg szakmai önképét is vizsgálat tárgyává teszi. Ennek kapcsán a pedagógusok reformfolyamatok közti, szakmáról alkotott attitűdjeinek, érzéseinek, meggyőződéseinek feltárását végzi.

Broadfoot és munkatársai (1987) arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatásügyi változások többféle szemszögből is megközelíthetők. Azonban a megfelelő hatásvizsgálathoz mindig makro- és mikroszintű elemzések is szükségesek. A csupán mikroszintű vizsgálat, a szélesebb keretbe való „behelyezés” hiánya torzíthatja az eredményeket. Szükség van egy analitikus keretre, amely túllépi az adott értelmezés határait, amelyre a változók érvényessége vonatkozik. (idézi Darvas, 1993, 595). A tanár számára a szélesebb analitikus keret maga az oktatási rendszer.

Ennek megfelelően, dolgozatomban is törekedtem a szélesebb analitikus háttér megteremtésére. Vizsgálatunk esetében ezt a célt szolgálja a romániai oktatási reform szakaszainak és területeinek feltárása. Empirikus vizsgálatunkat leíró gyakorlati fejezet a következőképpen tagolódik: a vizsgálat leírásának kiindulópontjaként részletesen megfogalmazzuk a **kutatási problémát**, és vizsgálatunk hipotéziseinek jellemzőire világítunk rá. A vizsgálat hipotéziseit – témánk összetett jellegéből adódóan – az egyes területekhez kötődő eredmény-értelmezések rendjén fogalmazzuk meg. A kutatási probléma feltárása után a kutatási problémához kapcsolódó alapvető fogalmak **konceptualizációja** következik. Itt szintén nem tudtunk minden fogalomra kitérni, amelyek még szóba jöhettek a téma szempontjából, azokat szintén az eredmények értelmezésekor konceptualizáltuk. Ezután a vizsgálati **alapsokaság** körülhatárolása, a **mintá** jellemzőinek és **mintavétel** technikájának bemutatása következik. Az operacionalizálást az alkalmazott módszer

bemutatásával együtt végezzük. Végül a vizsgálat menetét vázoljuk és külön kitérünk a kérdőívszerkesztés sajátos problémáira is.

A ***vizsgálat eredményeit*** hipotéziseinknek megfelelően az alábbi szerkezeti felépítéssel értelmezzük: oktatási reform, romániai oktatásügy helyzete, tantervi szabályozás, iskolai munka feltételei az oktatási reform folyamatában, szakmai önkép, szakmai tevékenység értékelése és a pálya társadalmi megbecsültsége. A fenti kérdések mindegyikében a kérdőíves felmérés eredményeit taglaljuk. A tantervi szabályozással kapcsolatosan, a tantervi reformról alkotott pedagógus-vélemények kapcsán, az oktatás tartalmi szabályozásának romániai törvényszerűségeire is kitérünk. A pedagógusok adott területre vonatkozó véleményének feltárásán túlmenően azt is megvizsgáltuk, hogy ezek a vélemények összefüggésbe hozhatók-e az általunk vizsgált háttérváltozókkal (életkor, nem, iskolai végzettség, szakmai tapasztalat). Itt azt tételeztük fel, hogy a pedagógusoknak bizonyos csoporthoz való tartozása befolyásolhatja egy adott kérdésről alkotott véleményét. Több területen a pedagógus-véleményeket a pedagógusok továbbképzésen való részvételével és munkakörön kívüli többlettevékenység végzésével hoztuk összefüggésbe. Az ***eredmények értelmezése és összegzése*** egyrészt hipotéziseink igazolását vagy elvetését, másrészt pedig a kutatási problémában sűrített kérdéseink megválaszolását tartalmazza. Kutatási eredményeink megerősítették bennünk azt a hitet, hogy foglalkozni kell az oktatási reformoknak a pedagógusokra gyakorolt hatásaival, ill. a szakmai professzionalizációnak az oktatásügyi változások közötti lehetőségeivel.

1. OKTATÁSI REFORMOK

1. 1. Az oktatás mint rendszer. Az oktatási rendszerek irányítása és szabályozása

Feltevődik a kérdés: mit nevezünk oktatási rendszernek, melyek a sajátosságai; a különböző államok, nemzetek, kultúrák oktatási rendszerein belül léteznek-e általános működési alapelvek? Az oktatási rendszer különféle meghatározásaival, megközelítési módjaival találkozhatunk a szakirodalomban. Azonban ezekből bizonyos alapvető jegyek kiemelhetők. Ezek szerint az oktatási rendszer a társadalmi struktúra és intézményrendszer egy sajátos típusának tekinthető, amely napjainkra az egész világon elterjedt. A Pedagógiai Lexikon az oktatási rendszer következő meghatározását adja: „Az oktatási rendszer az intézmények hálózatának, a képezéseknek, ill. az oktatás irányításának egybeszerveződése.” (Kozma, 1997, 26). A szakirodalom szerint a modern oktatási rendszerek olyan nemzeti vagy országos rendszerek, amelyeknek működését hatályos törvények szabályozzák, és amelyeket döntően közpénzekből finanszíroznak (Halász, 1993c).

A különböző nemzetek, kultúrák oktatási rendszerei között jelentős eltéréseket találunk. Ezek nyilván az adott ország politikai, társadalmi, gazdasági viszonyai által, valamint kulturálisan és tradíciók által is meghatározottak (Nicola, 2000). Az eltérések viszont nem zárják ki olyan általános sajátosságok meglétét, amelyek alapján minden oktatási rendszer leírható, jellemezhető.

Ericson (1982) az oktatási rendszerek elmélete kidolgozásának igényét veti fel. Ez az elmélet politikától és egyéb ideológiáktól mentesen foglalja magába a rendszer leírását, működési sajátosságait, egyes elemei közti és más társadalmi rendszerekkel való kölcsönhatását. Ez az elmélet oktatási reformok esetén nagy segítséget nyújtana a változtatások következményének előrejelzésében, mivel elméleti ismeretek nélkül minimális az esély arra, hogy előre lássuk a reformokban előirányzott változások sikerét vagy kudarcát. Ennek hiányában, gyakran megtörténhet, hogy a jótékony célú változtatások és erőfeszítések a szándékkal ellentétes irányú hatást váltanak ki.

Klasszikusnak tekinthető elméletek is felvetik az oktatási rendszer viszonylagos függetlenségének és autonómiájának kérdéskörét. Bourdieu (1974) szerint az *oktatási rendszer*

függetlensége viszonylagos, mivel az osztályviszonyok szerkezetétől nagymértékben meghatározott. Így az oktatási rendszer a kulturális tőke újratermelésének egyik alapvető eszköze. Durkheim (1978) az oktatási rendszer *viszonylagos autonómiáját* úgy értelmezi, mint egy olyan képességet, amely lehetővé teszi, hogy a rendszeren kívüli igényeket átértelmezze, és a történelmileg adott lehetőségeket saját belső igényei szerint használja ki. Napjainkra egyértelművé vált az oktatási rendszer *relatív önállósága*. Ez azt jelenti, hogy az oktatásügy bár külső kulturális, politikai, gazdasági hatások által meghatározott, azonban csak olyan mértékben, amennyire ezt a rendszer belső törvényszerűségei engedik (Halász, 1993b).

Az oktatási rendszerek változása, fejlődése bizonyos paraméterek alapján írható le. „Az oktatási rendszer méretének növekedésével, kezdi saját életét élni, megnövekedik önmeghatározó képessége, és egyre kevésbé lehet a gazdaság dinamikájával magyarázni. Ez nem azt jelenti, hogy a társadalom perifériájára szorul és egyre kevesebb szál köti össze a társadalom főbb intézményeivel. Ellenkezőleg, függetlensége azon képességén alapul, hogy egyre inkább behatol olyan területekre és irányít olyan társadalmi szektorokat is, amelyek kezdetben a hatáskörén kívül estek” (Ericson, 1982, 80-81).

Az oktatás rendszerszemléletű megközelítése kapcsán felmerül az oktatáspolitikai fontosságának gondolata, amelynek jól kigondolt, kikristályosodott jellege az oktatásügy szakembereit segítené jobb döntések meghozatalában. Green (1980), az amerikai oktatáspolitikai hiányosságaira utalva jegyzi meg, hogy az Egyesült Államoknak nincs olyan kidolgozott oktatáspolitikája, mint amilyen monetáris, pénzügyi, védelmi politikával rendelkezik. Amíg a monetáris és védelmi politikának megvan a felelős szerve, addig tulajdonképpen nem lehet tudni, hogy ki alakítja az oktatáspolitikát, s bár létezik egyfajta felelős szerv, vagyis oktatási minisztérium, az elemző ezek döntéseit nem tekinti annyira komolynak, megfontoltnak és rövidtávon felmérhetőnek, mint más szektorokban.

Green – Ericson gondolatát felhasználva – elképzelhetőnek tartja egy olyan elmélet létrehozását, amely le tudja írni az oktatási rendszerek „viselkedését”, ugyanakkor megállapítja, hogy nagy szükség is lenne rá. A rendszeren belül léteznek *elsődleges* és *másodlagos (származtatott)* elemek, és ezek minden oktatási rendszerben fellelhetők. Ezeket az oktatási rendszerre jellemző általános sajátosságokat a rendszer működéséből vezeti le.

Nicola (2000) is egyetért azzal, hogy minden oktatási rendszer esetében léteznek bizonyos általános sajátosságok. Azonban legalább annyira fontosnak tartja azt is, hogy minden ország

oktatási rendszere egyedi a maga nemében, mivel az adott kulturális hagyományok által nagymértékben behatárolják.

Minden oktatási rendszer rendelkezik egy sajátos struktúrával, mivel mindegyikben vannak olyan egységek vagy elemek, amelyek egymással kapcsolatban állva, az egész részeit képezik. Ezeket az elemeket és ezek működési szabályait nevezi Green elsődleges elemeknek. Ilyen elsődleges elemek a különböző típusú iskolák, főiskolák, egyetemek. Működési szabálynak pedig az intézmények között érvényesülő *csere közege*, valamint az *egymásra következő elve* tekinthető. A csere közege tulajdonképpen összekapcsolja a különböző oktatási intézményeket. Egy iskolai intézmény akkor része az oktatási rendszernek, ha kölcsönösségi kapcsolatban áll más iskolákkal. A csere közege olyan különböző diplomák, bizonyítványok segítségével valósul meg, amelyek adott esetben nemcsak az iskola elvégzését bizonyítják, hanem általuk az egyik intézményben végzett tevékenység elismertté válik egy másikban. Ez azonban csak azonos iskolatípusok között érvényesül.

Az egymásra következő elve minden oktatási rendszer lényeges sajátossága. Ezen elv szerint az iskolák rendszere szintek szerint szerveződik. *A másodlagos elemek* közé az oktatási rendszer méretét, és ennek különböző irányú változásait, vagyis a rendszer *expanzióját* és *összezsugorodását* sorolja Green. Oktatásügyi változások esetén gyakrabban – de nem csak akkor – merül fel az oktatási rendszer *expanziójának*, valamint az ezzel ellentétes irányú *csökkenési* módjának a kérdése. A szakirodalom ennek többféle formáját és szintjét írja le. Például a rendszer növekedhet az iskoláskorú lakosság létszámának gyarapodásakor, vagy az iskolai látogatottság és a bennmaradás rátájának növekedésekor is. Ezen kívül beszélhetünk *vertikális expanszióról*, ha az oktatási rendszer alsó vagy felső szintjeit pótlólagos szintekkel egészítik ki, és *horizontális expanszióról*, amelynek esetén az oktatás olyan társadalmi funkciókat is magára vállal, amelyeket addig más intézmények láttak el. Következtetesként Green megállapítja, hogy az oktatási rendszernek sajátos dialektikája van, amely a maga egyéni működési törvényeiből adódik. Ezért nem vagyunk képesek az oktatás dinamikájának megváltoztatására, mivel ez csak a társadalmi feltételek hatására és azokkal szoros összefüggésben változik (Green, 1980).

Az oktatási rendszer *kibernetikai paradigmáját* Coombs (1971) alkotta meg, aki az oktatást a bemenet (input) és kimenet (output) összefüggésében tárgyalta. Ez alapján, a végeredmények ismerete függvényében válik lehetővé a bemenet megtervezése. Elméletével Coombs az oktatás rendszerszemléletű megközelítéseinek egész sorát indította el. Ezen elméletek közti különbségek alapvetően abból adódnak, hogy az elemzők mennyire bontják le a bemeneti és kimeneti

tényezőket, és ezzel összefüggésben mit emelnek ki a rendszer működése szempontjából lényeges, meghatározó elemként, valamint, hogy az oktatást mint többszintes rendszert hogyan értelmezik.

Az erdélyi Ferenczi – Fodor szerzőpáros (1993, 1997) az oktatási rendszert többféle megközelítésben is értelmezik. Felfogásukban, az oktatási-nevelési rendszer és folyamat a társadalmi rendszer igen összetett, szabályozott és önszabályozó mechanizmusokkal rendelkező nyílt rendszere, amely a maga struktúrájában több alrendszerből és további alrendszerekből tevődik össze. Ezek a szerveződés és integrálódás folyamatában fölöttes rendszerekbe ötvöződnek. Ebben az összefüggésben a rendszer működése szempontjából nagyon fontos szerephez jutnak a társadalmi elvárások és a pedagógiai-nevelési paradigmák, ugyanakkor az egész folyamatot állandó visszacsatolás és szabályozás hatja át. A makroszintűhöz hasonlóan fontosnak tartják a rendszer mikroszintű működését is.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy az oktatási rendszer, bár társadalmi intézmények hálózatának, a képezéseknek, és az oktatás irányításának egysége, valamint különböző szervezetek összessége (Polónyi, 2002), mégsem egyszerűen intézmények halmaza, hanem annál több (Halász, 1993b). Ez a többlet, éppen belső sajátosságaiból és törvényszerűségeiből adódik (Ericson, 1982; Green, 1980), amelyek eredményeképpen sajátosan reagál a környezeti kihívásokra, és fejlődése is rendszerspecifikus törvényszerűségeket követ (Halász, 1993b). Ez eredményezi, hogy a rendszer egyik elemét sem lehet módosítani anélkül, hogy ez nem hatna vissza a többi alkotóelemre is. Az oktatási reformok megtervezésében nagyon hasznos lenne Coombs kibernetikai paradigmájára építeni. Így bizonyos változtatások esetén ki lehetne következtetni, hogy ennek milyen hatásai lennének a többi alkotóelemre. Például a vizsgarendszer megváltoztatása hogyan hat a tanulókra, pedagógusokra, tantervre, vagy a tantervfejlesztés kétpólusúvá tétele milyen változást eredményez a pedagógusok, és az oktatásban érdekelt „kliensek” (tanulók, szülők, helyi közösség képviselői) kapcsolatában.

Az oktatási rendszer sajátos struktúrája és belső törvényszerűségei ellenére mégsem tekinthető a társadalmi környezettől teljesen elzárt képződménynek, mivel külső gazdasági, társadalmi, politikai, kulturális és egyéb hatások jelentős mértékben meghatározzák. Így önállósága csak relatív (Halász, 1993b). Ez napjainkban egyre nyilvánvalóbbá válik. Itt nem csak a rendszerváltás eredményeként jelentkező oktatási reformokra gondolunk, hanem az oktatással szembeni társadalmi elvárások egyre komplexebbé válása is ezt bizonyítja.

A rendszerszemléletű értelmezés alapján az oktatás egy olyan egység, amelynek négy alapvető külső „kapcsolódási pontja” a következő: a kultúra újratermelésének rendszere, gazdaság és munkaerőpiac, jogrend és politikai rendszer, valamint a társadalom szerkezete (Halász, 1993b). Ezért merül fel egyre inkább az oktatáspolitikai gazdaságpolitikával történő összhangba hozásának gondolata, különösen, amikor az oktatásügyi változások gazdasági válsági idején zajlanak.

Az oktatási rendszer és működésének rendszerszemléletű elemzése esetén nem tekinthetünk el attól az evidenciától, hogy az oktatás tulajdonképpen egy *szabályozási rendszer* is. Így az oktatási rendszerről való diskurzusban felmerül az irányítás és a működésen belüli súlyozás kérdésköre, valamint az, hogy a különböző oktatási rendszerek szempontjából melyik a leghatékonyabb szabályozási mód. A szabályozáshoz szükséges a rendszerről való információgyűjtés, és az információgyűjtés területe szerint bemenet-, folyamat-, vagy kimenetorientált szabályozásról egyaránt beszélhetünk (Kozma, 1997).

Gyakran felmerül a kérdés, hogy az oktatási rendszerek működése szempontjából melyik a hatékonyabb szabályozási mód: az előírt követelményekkel, tantervvel, tananyaggal és tankönyvekkel megoldott bementi szabályozás, vagy inkább a kimeneti tényezők kontrollja, amely az eredményeknek igényes, objektív, esetleg többszintű vizsgarendszerrel való felmérése által valósul meg. A szabályozás jellege országonként eltér, és az adott oktatási rendszer centralizált, ill. decentralizált jellegével és annak mértékével van szoros összefüggésben. Az erősen centralizált rendszerek többnyire bemeneti szabályozással rendelkeznek, amit központilag meghatározott tantervi előírások és követelmények biztosítanak, viszont a kimeneti szabályozás csak részben decentralizált.

Az oktatásirányítás terén, ezen belül az iskola helyének felvázolásában – leegyszerűsítve a kérdést – a szakirodalomban két modell körvonalazódik: a *vertikális* és *horizontális modellek* (Kovács, 1996). A *vertikális modell* a hagyományos, centralizált irányítási rendszerekhez kötődik. E modell értelmében az oktatási rendszerben a figyelem két szintre terelődik: az oktatáspolitikai központra (legtöbb esetben a minisztérium) és az osztályteremben folyó oktató-nevelő tevékenységre. Az ilyen rendszer működésének célja az *egységesítés*, mivel az oktatáspolitikai központ finanszírozza a rendszer működését, s így meghatározza a használandó tanterveket, programokat, tankönyveket, megszervezi a szakfelügyeletet, és kidolgozza a pedagógusok alkalmazásának feltételeit. Az irányítási modell vertikális jellegét az utasítások, követelmények és az információ egyirányú – a központtól az iskolák irányába való – áramlása

adja. Egy ilyen irányítással működő rendszerben az ellenőrzés csupán a normától való eltérés megállapítására vonatkozik, és színtere az osztályban folyó oktató-nevelő tevékenység. Ebben a helyzetben a pedagógus szerepköre az osztályban a központosítottan előírt elvárások, instrukciók, dokumentumok (tantervek, tankönyvek) alapján folyó oktató-nevelő tevékenységre korlátozódik, és munkájának a hatékonyságát az iskolavezetők és a szakfelügyelet hivatott felmérni. Az ellenőrző-értékelő szervek csak a központi „akarattól” való eltérés esetén avatkozhatnak be. Bár az értékelés szempontjait a tantervek, programok képezik, ez mégsem tekinthető reális, szakmai alapon történő felmérésnek, mivel az említett dokumentumok egységesek, sokszor ideológiai irányultságúak. Ilyen feltételek mellett a pedagógusnak *megbízott végrehajtó (agent)* szerepe van, és az aktivitás, szabadság lehetősége kimerül a centrálisan előírt feladatok minél jobb megvalósítása érdekében történő módszerválasztásban.

A másik, az ún. *horizontális modell* a decentralizáció eredményeképpen alakul ki. Ebben az esetben a decentralizáltság mértékének megfelelően az iskolai intézmények autonómiájának a megteremtése és megőrzése a cél. Ez azonban nem jelenti a központi irányítás teljes hiányát, vagy megszűnését. Míg az előbbi esetben a kapcsolat egyirányú volt, a centrumtól a periféria (iskolák) irányába, addig itt a két színtér (centrum és oktatási intézmények) között kettős irányú közlekedést, információ-áramlást fedezhetünk fel. Ez azt jelenti, hogy a lefelé irányuló információk, követelmények adott esetben alakíthatók, korrigálhatók, újraformálhatók az intézményi szinttel folytatott eszmecsere következtében. Az értékelési stratégiákat az intézmények alakíthatják ki, de nem teljesen függetlenül a központi elképzelésektől.

A modell sajátos jellegét horizontális síkban is megvalósuló, a különböző partnerekkel folytatott véleménycsere (környezet, szülők, önkormányzati képviselők) adja. Ez a véleménycsere nem merülhet ki az egyoldalú tájékoztatásban, hanem a folyamatos eszmecserére, kommunikációra tevődik a hangsúly. A centrum és a környezet is az intézményen át érintkezik az osztállyal. Ennek az irányítási módnak nem az egységesítés a célja, hanem *plurális jellegű* rendszert és működést eredményez, elvárások és értékek tekintetében egyaránt. Ebben az esetben reálisan megnő az iskola autonómiája. Ugyanakkor lehetőség nyílik a különböző „partnerek”, „kliensek” igényeinek a figyelembe vételére. Az oktatásban érdekelt különböző aktorok közötti párbeszéd és érdekegyeztetések színhelye az iskola, amelyen át érintkezik az oktatáspolitikai központ és a környezet az osztállyal. Kovács (1996) szerint a pedagógusok és az oktatásban érdekelt felek aktivitásának ösztönzésére ez az irányítási mód a leghatékonyabb.

Napjaink decentralizálódó oktatási rendszereiben egyre erőteljesebb a közvetlen állami szabályozás csökkenése, és ezzel párhuzamosan az egyéni és közösségi felelősségvállalás növelésének igénye. Itt tulajdonképpen az intézményi és helyi önállóság megerősítésére van szükség (Halász, 1995). Nagyon úgy tűnik, hogy *napjaink oktatási kihívásaira, a horizontális modell jelenthet megoldást*. Ugyanakkor annak is tudatában kell lennünk, hogy ez a helyzet a pedagógusoknak is újabb kihívásokat jelent, és újabb terheket ró rájuk. Nagy (1993) szerint, pedagógusszakmának szembe kell néznie a használói kontroll erősödésével. Ugyanakkor az oktatásban érdekelt, laikus szereplőkkel szemben, és/vagy velük együtt kell megvédenie az oktatás és a szakma érdekeit.

Báthory (2000), az oktatási rendszerek működésében alapvetően három szabályozási mechanizmust különít el aszerint, hogy az oktatáspolitikai milyen szerepet szán az oktatási tartalomnak és vizsgakövetelményeknek az oktatás szabályozásában. Ennek megfelelően beszélhetünk az ún. **központi vagy bemeneti szabályozás**ról, amely szerint nem, vagy kevésbé fontosak a standardizált vizsgakövetelmények, inkább a tantervek és a tankönyvek tananyaga képezi a felvételi és az érettségi vizsgakövetelményeit. Az **európai típusú szabályozás**ban a központi tantervet kerettantervek és vizsgakövetelmények egészítik ki. A harmadik a **liberális modell**, vagy a **kimeneti szabályozást megvalósító**, amely többnyire az angolszász országokban terjedt el. Itt nagymértékű kimeneti szabályozás figyelhető meg az előírt, standardizált külső vizsgák által. Ebben az osztályozásban mindig kérdésként merül fel, hogy milyen legyen a *tantervek*, mint bemeneti és a *vizsgák*, mint kimeneti szabályozó eszközök *viszonya* (Báthory, uo). Ennél a kérdéskörnél maradva, a tantervek és vizsgák általi oktatásszabályozásnak három változata különíthető el: csak tanterveken alapuló bemeneti szabályozás (A típus), csak vizsgákon alapuló kimeneti szabályozás (C típus), valamint ezek kombinációja, ahol a tantervek és vizsgák egyaránt szerephez jutnak a szabályozásban (B típus). Mivel európai vonatkozásban a kettős, vagyis a tantervek és vizsgák általi szabályozás a legelterjedtebb, valószínű, hogy ez a modell képezhet megoldást a decentralizált és decentralizálódó oktatásüggyel rendelkező volt szocialista országok oktatásszabályozásában is.

Az előbbi felfogással párhuzamba állítható az a modell, amely a szabályozás szempontjából ún. **tantervtúlsúlyos, vizsgatúlsúlyos és egyensúlyban lévő** oktatási rendszereket különböztet meg (Szebenyi, 1991a). A **tantervtúlsúlyos** oktatási rendszerek esetében tulajdonképpen centralizált jellegről beszélhetünk, mivel itt a központilag meghatározott tantervi előírásoknak van döntő szerepük. Az egész rendszer ennek alárendelve működik, mivel nincsenek magas presztízsű

vizsgák, s a meglévő vizsgák is, adott esetben felszínesek, felületesek. Így a felsőoktatásba való felvételi vizsgák szerepe jelentősen megnőtt. Ezek a felvételi vizsgák kiválasztási mechanizmusokra épültek. Erre példa lehet a rendszerváltás előtti romániai oktatás, amely egyértelműen a tantervsúlyos, valamint központi (bemeneti) szabályozású oktatási rendszerek közé tartozott. A **vizsgatúlsúlyos** oktatási rendszerrel rendelkező országokban egészen napjainkig nem voltak, vagy periférikus szerepet játszottak a központosított tantervek, sok esetben csak tantervi irányelvekről beszélhetünk. Mivel az iskolai munka alapját a helyi tantervek képezik, ezért az eredmények értékelésének és az oktatási folyamatban való visszajelzés biztosításának fontos eszközei a vizsgák. Ezek többnyire külső, független vizsgák, amelyek komoly szelektációs funkcióval bírnak, mivel eredményei majd a felsőoktatásban való továbbtanulás alapját képezik. Ilyen rendszer volt Angliában és Hollandiában, egészen a közelmúltig. A két szélsőséges helyzettől eltérően, gyakoribbak az ún. **egyensúlyban lévő rendszerek**, amelyek esetében központi tantervek és bizonyos presztízzsel rendelkező vizsgák szabályozzák az oktatási folyamatot. A szabályozás itt kettős, vagyis egyszerre ki- és bemeneti jellegű. A legtöbb európai államban ilyen típusú az oktatás szabályozása, azonban ez az ország kulturális meghatározottsága, az eltérő hagyományok függvényében nagyon változatos formákat ölthet.

Mint már említettük, tulajdonképpen az oktatásügy rendszerszemléletű megközelítése vetette fel a bemeneti és kimeneti kontroll pro-kontra vitáját (Horváth, 1999). Az elképzelések egy része a **bemeneti kontroll** csökkentését tekintette megoldásnak a centralizált rendszerek dinamizálására. Ezt azzal magyarázzák, hogy ha csökken a bemeneti oldal elemeinek a meghatározottsága, akkor a rendszer ennek hatására „kénytelen” alkalmazkodni az új feltételekhez, és nagyobb aktivitást vállal önmaga meghatározásában. Ha nincs központi, előíró jellegű tanmenet, tanterv ugyanakkor lehetőség van egy megadott kerettanterv a helyi igények, színek szerinti kiegészítésére, akkor valószínű, hogy az intézményeknek – a környezeti elvárások figyelembe vételével és saját elképzeléseiknek megfelelően – kell megalkotniuk azt. A bemeneti kontrollt a helyi finanszírozás részbeni bevezetésével is lehet csökkenteni. Azonban az bizonyos, hogy a decentralizáció csak akkor hatékony, ha az intézmények autonómia megerősödik. Ezt Horváth, a minőségbiztosításról írt könyvében nagyon találóan foglalja össze. „(...) a bemeneti oldal nagyobb szabadságfoka kényszerítően növeli az intézmények autonómiáját és ennek megfelelően nő a szervezeti dinamizmus is, csökkenthető az oktatási rendszerekre oly jellemző működési és strukturális inercia is” (Horváth, 1999, 23).

A bemeneti szabályozás szerepének csökkentése együtt járhat a **kimeneti szabályozás** erősítésével, mivel a rendszer működése szempontjából fenn kell tartani az egyensúlyt. Ezt az egyik típusú szabályozás csökkentése esetében a másik erősítésével lehet elérni. A kimeneti szabályozás esetén pontosan körülhatárolt elvárások szükségesek. Elvileg itt mindegy, hogy az iskolai intézményekben hogyan folyik a tevékenység, a lényeg az, hogy elérjék a kitűzött célokat, vagyis ezek a tanulói teljesítményszintben és magatartásban megmutatkozzanak. Itt a központ által meghatározott tantervek, programok helyett az egységesen kidolgozott vizsgarendszerre esik a hangsúly. A liberálisabb megközelítést fontosnak tartó közoktatási rendszerek a kimeneti szabályozást tartották jónak. Ebben az esetben horizontális az irányítási modell, és a kevésbé centralizált rendszerek esetén érvényes. Az oktatási rendszerek ilyen jellegű dinamizálása esetén erősödik az innovációs lehetőség és hajlandóság az oktatási intézményekben.

A bemeneti és kimeneti szabályozás konkrét oktatási gyakorlatban való különböző megvalósulásai számos tanuláshoz vezettek. A volt szocialista államok centralizált oktatási rendszerei bizonyították, hogy nem lehet a bemeneti szabályozást és az ideológiai meghatározottságot a végsőkig erősíteni, mivel: „A bemenet szabályozása egy optimális ponton túl már túlon túl sok energiát kíván és nem hozza meg a kívánt eredményt.” (Horváth, 1999, 24). A túlzott bemeneti szabályozás egy idő után formálissá válik, mivel az oktatási rendszer, jellegéből adódóan ellenáll. Erre bizonyítékként szolgál az a tény, hogy a volt szocialista országokban a rendszerváltás előtti, bemeneti szabályozást szolgáló, egységes értékek és tankönyvek az oktatás decentralizálásával eltűntek az iskolák életéből. A kizárólagos kimeneti szabályozás sem bizonyult eredményesnek, mivel nagyon sok liberális, kizárólag vizsgarendszerrel szabályozó oktatásügy esetén felmerült a bemeneti szabályozás bevezetésének igénye is, vagyis a szabályozás kettős jellegűvé tételének a szükségessége.

Több elemző írja azt, hogy a kimeneti és bemeneti szabályozás együttes alkalmazása sem elégséges az oktatási rendszer hatékony működéséhez, mivel az oktatási-nevelési folyamatban tulajdonképpen személyiségfejlesztés folyik (Nagy J., 1991). Az oktatásban sosem lényegtelen, hogy az adott intézmény hogyan, milyen módon éri el a kitűzött célokat, mivel hibák elkövetése esetén nem lehet a „selejtet” eldobni, és újrakezdeni az egész „gyártási folyamatot”, mint az ipari termékek előállításakor. Ezért az oktatásban jelentősen megnő magára a folyamatra való „ráfigyelés” szerepe és igénye, a kimeneti és bemeneti szabályozáson túlmenően magát a folyamatot is ellenőrizni kell, hogy lehetőség nyíljon a megjelenő hibák, problémák mielőbbi „orvoslására”. Ekkor beszélhetünk **folyamatszabályozásról**, amely magára az oktatási folyamatra

fókuszál, s így az oktatást szolgáltatásként fogja fel. Ennél a megközelítésnél már nem a végeredmény fontos, hanem „az egész folyamat, a belépéstől a távozásig” (Horváth, 1999, 25). Így tevődik az oktatásban a *minőségbiztosításra* a hangsúly.

1. 2. Az oktatási rendszerek változása, megújulása és reformja

A közoktatásban lezajló változásokat mindig az adott oktatásügy sajátosságainak figyelembe vételével lehet megközelíteni, mivel egy adott ország oktatásában lezajló változásokat nemcsak a mindenkori társadalmi, gazdasági és politikai feltételek határozzák meg, hanem az oktatási rendszer centralizált, ill. decentralizált jellege is. Az oktatási rendszerek állandó, lassú mozgásban vannak, ugyanakkor külső feltételek következtében lehetnek olyan periódusok, amelyekben ezek a változások felgyorsulnak. Azt is tényként fogadhatjuk el, hogy a szélsőségesen centralizált és decentralizált rendszerek általában az „ellenkező” irányba „mozdulnak el”.

1. 2. 1. Az oktatásügyi változásokra vonatkozó alapvető elméletek

Egyes elemzők szerint az oktatásügyi változások nem véletlenszerűen zajlanak le, hanem „saját koreográfiájuk” van (Kozma, 1990, 7). Az oktatási rendszerek változása alapvetően három módon történhet: a Coombs-féle kibernetikai, az Etzioni-féle vezetéselmélet, valamint az Archer által leírt „stop-go” modell alapján.

A *Coombs-féle kibernetikai modell* (1971) – mint említettük – a változásokat az input-output összefüggésében tárgyalja. Felfogásában az oktatási rendszer „fekete doboz”-ként fogható fel, mivel viselkedése, működése a bemenő és kimenő tényezők összefüggésében értelmezhető. Eszerint úgy tudunk megfelelő véleményt formálni a kimenő tényezőkről, ha megvizsgáljuk a bemenő tényezőket, tehát a kimenet függvényében válik lehetővé a bemenet megtervezése. Az *Etzioni-féle vezetéselmélet* (1968) a társadalmi változásokat a különböző közösségekben lezajló, stabilizációs és innovációs párharcok meglétével magyarázza, és azt az oktatásra, mint a társadalmi struktúra egyik alkotóelemére is vonatkoztatja. Az iskola egy olyan közösség, amely fejleszti tagjait, s közben magát is átalakítja. A hetvenes években történt oktatási reformok ezzel a megközelítéssel értelmezhetőek.

Az *Archer* (1979) nevéhez fűződő történeti megközelítés az oktatásügyi változásokat az ún. „stop-go”-modellel értelmezi. Szerinte minden oktatási rendszerben működési zavarok halmozódnak fel, és amikor egy bizonyos kritikus szintet elérnek, akkor az oktatásirányításnak engedélyt kell adnia a változtatásra. Ezek a változások nagy erővel és rövid időn belül játszódnak le. Ezek után hosszú ideig ismét „mozdulatlan” marad a rendszer, amíg az adott rendszerben ismét föl nem halmozódnak a működési zavarok és problémák. A gyors változási szakaszok, majd a rákövetkező stabilitás adja felfogásának megnevezését is. Érdeemes megjegyezni, hogy ez kizárólag a centralizált oktatási rendszerekre érvényes, mivel maga a decentralizált rendszerek esetében szinte folyamatosak a változások.

Az oktatási rendszerek változásának és az oktatásügy fejlesztésének az előbbiektől eltérő megközelítési módjai is vannak. Az oktatásban zajló változások „*szervezetfejlesztésként*” is értelmezhetőek (French – Bell, 1998). Például nem lényegtelen kérdés – sem az egész oktatási rendszer, sem az oktatási intézmények szempontjából – hogy a társadalomnak az oktatás irányába ható kihívásaiból az aktuálisakat, vagy a már elavultakat érzékeli-e, valamint, hogy ez alapján képes-e folyamatosan újra és újra módosítani céljait, követelményeit, módszereit, eszközeit. Bár a szerzők általában írnak a *szervezet* állandó megújításáról és megújulásáról, olyan erős az analógia, hogy vonatkoztatnunk kell a helyzetet az oktatásügyre. Ez a folyamatos diagnosztizálás és problémamegoldás teszi lehetővé az oktatási rendszerek és intézmények számára, hogy: „életképesse váljanak, vagy azok maradjanak, hogy alkalmazkodjanak az új viszonyokhoz, hogy megoldják a problémákat és tanuljanak a tapasztalatokból” (French – Bell, 1998, 90). Az állandó megújuláshoz a meglévő technikai eszközöket és humánerőforrást egyaránt fel kell használni. Ez a gondolat, a szervezet- és vezetéselméletben már korábban is megjelenik. Beckhard (1974) szerint például, a szervezeti hatékonyságot alapvetően két tényezőcsoport határozza meg. Az emberi tényezők (kommunikáció, viselkedés), legalább annyira fontosak, mint a tárgyi feltételek (struktúra, technológia).

Így a rendszerszintű reformokról egyre inkább a mikroszintű változásokra, vagyis az intézményi szintű fejlesztésre és értékelésre tevődik a hangsúly. Ennek következményeit Halász találóan összegzi: „*Az intézmény szintű problémaazonosítás, fejlesztés és értékelés előtérbe kerülése együtt járt az intézmény szintű innováció, szervezetfejlesztés és menedzsment felértékelődésével, aminek javítása az oktatásfejlesztés egyik stratégiai pontjává vált*” (Halász, 1993a, 84).

Az oktatási reformok az oktatás szerkezetének (iskolaszerkezet, intézménytípusok), az oktatás tartalmának (a tananyag, tantervek, tankönyvek) és az oktatás irányításának (szakirányítás, finanszírozás, pedagógusképzés) megváltoztatását jelentik, kiemelt célok megvalósítása érdekében (Szabó, 1997). Az oktatásügyi változások gyakran jelen voltak a társadalmak életében, és minden esetben az oktatási szférán kívüli feltételekkel hozhatók összefüggésbe, mivel politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális igényeket és szükségleteket tükröznek.

Az oktatási reformokat különböző ideológiák jegyében hirdetik meg. Ilyenek lehetnek az oktatás színvonalának emelése, a minőség biztosítása, vagy akár a napjainkban gyakran emlegetett európai követelményekhez való felzárkózás igénye. A reformok általában a nemzeti oktatási rendszerek keretében zajlanak, és eredményességüket fokozza, ha az oktatáspolitikai központ a reform kitűzött céljai elérése érdekében a helyi, az intézményi és az egyéni felelősség megerősítésére törekszik. Ez olyan oktatáspolitikai meglétét, vagy kialakulását feltételezi, amely nem a központi hatalomnak az oktatási szférában betöltött kizárólagosságát hirdeti, hanem az államnak az oktatásban betöltött szerepe átértékelését, illetve az állam, az intézmények, a helyi és szakmai közösségek, valamint az egyének kapcsolatrendszerére alapoz (Halász – Lukács, 1989).

Zajda (2002) szerint, az utóbbi fél évszázadban jelentős változás következett be a reformok politikájában. Az oktatási expanzióval összefüggő mennyiségi felfogásra alapozó elméletekről egy minőségre építő, holisztikusabb és integrációs törekvéseket előtérbe helyező oktatáspolitikák irányába történt elmozdulás. Husén (1994) olyan általános szabályokat fogalmaz meg, amelyeket az oktatásügyi változások során követni kell. Szerinte ezek a követelmények, szabályok egy stratégiát alkotnak, amelyeket a tervezésnél és végrehajtásnál egyaránt alkalmazni kell. A következő összetevőket emelhetjük ki:

a.) Az oktatási reformot *nem lehet a társadalmi és gazdasági reformoktól függetlenül* kezelni. Ez egyben azt is jelenti, hogy az oktatási reformok nem helyettesíthetik a változást a gazdaságban és társadalmi életben, azonban a társadalmi és gazdasági változások nélkül nem is lehet nagyfokú megújulásra számítani az oktatásban.

b.) Az *oktatási reformok* nem rövid, hanem *hosszú lefolyásúak*. Nem lehet „egyik napról a másikra” reformot végrehajtani. Az oktatási rendszer tradíciókat őrző szerkezete és dinamikája a hagyományok által rögzített, így egyfajta tehetetlenség és merevség jellemzi, erőteljesen ellenáll a gyors megújító szándékoknak (Kovács, 1996).

c.) Az oktatási reformok törekvéseinek megvalósításához *anyagi és szellemi többlet-erőforrásokra* van szükség. Az oktatás finanszírozásának „válságában” nem sok értelme van a

reformtörekvéseknek. Ennek ellenkezőjét a rendszerváltás utáni volt szocialista országok állampolgáraiként sajnos mindnyájan tapasztaltuk.

d.) A reformok sikeréhez a *kormány* és a *lakosság részvétele* kulcsfontosságú. Bármennyire is fontos a helyi, a közösségi és egyéni részvétel a reformok megvalósításában, a tapasztalatok arra utalnak, hogy a reformokat az oktatáspolitikai hatalomnak kell kezdeményeznie, mivel neki van lehetősége az egész folyamat átfogására, ugyanakkor anyagi és más jellegű eszközök állnak rendelkezésére.

e.) Hatékony oktatási reformhoz *oktatási kutatásra és fejlesztésre van szükség*, mivel igen sokrétű és gazdag tudásbázist igényel az oktatáspolitikai tervezés és az eredmények értékelése (Husén, uo.).

Az oktatási reformok az oktatási rendszerek velejárói. Bármelyik felfogás szerint is értelmezzük, csakis az adott oktatásügy sajátosságai szerint, valamint az adott társadalmi, gazdasági, politikai feltételekkel szoros összefüggésben végezhetjük.

1. 2. 2. A változások okai és formái

Az alapvető elméletek áttekintése után feltevődnek a következő kérdések: tulajdonképpen mi okoz változásokat az oktatásban? Ezek a változások milyen formában jelennek meg, ugyanakkor lehetnek-e olyan tényezők, amelyek a változásokkal ellentétes irányba hatnak, vagyis fékezik azokat?

Az oktatásügyi változások okai nem függetlenek az oktatási rendszer *relatív önállóságától*. Ez azt jelenti, hogy az oktatási rendszer más társadalmi rendszerekkel is összefüggésben van, ugyanakkor saját belső törvényei is meghatározzák (Halász, 1993b). Az oktatási rendszer más társadalmi rendszerekkel való kapcsolata kölcsönös jellegű, mivel más társadalmi rendszerek változásai befolyásolják az oktatást. Ugyanakkor az oktatási rendszerben zajló változások is hatnak a többi rendszerre.

Az oktatási rendszert a környezete jelentősen meghatározza. A társadalmi élethez kötődve többirányú feladatot lát el (Bernáth, 1999). Ezek közül a legfontosabbak: a kultúra újratemtése és a társadalmi struktúra újratemlése, munkaerőképzés, politikai rendszer legitimálása és a társadalmi integráció biztosítása. Az oktatás például, jelentős szerepet játszik a politikai rendszerek stabilitásának fenntartásában. A demokratikus társadalmakban alkalmassá teszi az állampolgárokat a demokratikus jogok és kötelezettségek gyakorlására. Ezzel szemben a szocializmusban az oktatás feladata más irányú: az egyéni autonómia korlátozása, valamint a

hivatalos ideológia terjesztése. Ezért, az oktatási rendszerek függetlensége mindig csak viszonylagos, mivel soha nem határolható el az adott gazdasági, kulturális, társadalmi és politikai feltételektől.

Az oktatási rendszerek nem tekinthetők statikusnak, állandó változásban, átalakulásban vannak, csupán ennek a ritmusa nem mindig egyenletes, és nem mindig érzékelhető számunkra. Az oktatásügyi változások okait két nagy csoportba sorolhatjuk: külső és belső okok. A külső okokat jól, vagy kevésbé azonosítható társadalmi aktorok kezdeményezése eredményezi, amíg a belső okok az oktatási rendszer struktúrájából és belső törvényszerűségeiből következnek (Halász, uo.).

A külső és belső okok sajátos összjátéka régióként és országonként egyedivé teszi az oktatásügyi változásokat. Számos elemző hasonlítja össze, és emeli ki különböző oktatási rendszerek decentralizációjának sajátosságait (Riddell, 1997; Bray, 1997; Cheng, 1997). Ennek megfelelően jelentős különbségek vannak a latin-amerikai, afrikai, kelet-európai országok és a kínai oktatás decentralizációjában. Riddell (1997) szerint, amíg a kelet-európai országokban az oktatási rendszerek decentralizációjában az oktatási rendszerek centralizált, bürokratikus szabályozásától való megszabadulás, és az oktatás modernizációja a cél, addig, ezzel ellentétben Kínában nem a minőség, eredményesség és hatékonyság növelése, hanem az oktatásra fordítható források szükségessége indította el a decentralizációs folyamatot.

A *külső okok* által előidézett változásokat szervezett csoportok és egyének egyaránt kezdeményezhetik. Archer (1988) a *szervezett csoportok* által előidézett változások három típusát különbözteti meg: a politikai befolyásolás, a szakmai kezdeményezések és a külső tranzakciók által előidézett változások. A politikai befolyásolás során egy csoport a politikai-kormányzati rendszeren át hat, a szakmai kezdeményezés a pedagógus szakma különböző szervezeteitől, egyesületeitől indulhat el, amíg a külső tranzakciók a politikai rendszer kikerülése által jönnek létre. Mint említettük, *egyéni kezdeményezések* nyomán is létrejöhetnek változások az oktatási rendszerben. A társadalom tagjainak oktatásra vonatkozó egyéni döntéseiről van szó, amelyek ha ugyanolyan irányúak, felhalmozódnak és erősítik egymást. A változások okai az adott oktatási rendszer centralizált és decentralizált jellegével, ill. annak mértékével is összefüggésben vannak. Ha decentralizáltabb, nyitottabb egy rendszer, akkor az egyéni indíttatás és sokféle társadalmi erő hatásai érvényesülnek, amíg a zárt, centralizált rendszerek esetén inkább a szervezett csoportok és, arányában jóval kevesebb társadalmi aktor hatása érvényesül.

Az egyéni kezdeményezések számára nyitottabb rendszerekben a piaci folyamatok is jobban érvényesülnek, amíg a zártabb rendszerekben a piaci helyett a politikai, bürokratikus szabályozás hat. Halász (1993b) megkülönbözteti az oktatási rendszereket aszerint, hogy milyen mértékben engedik az egyéni kezdeményezések érvényesülését. Így beszélhetünk az egyéni indíttatás számára nyitott, valamint csupán a politikai befolyásolás számára nyitott rendszerekről

A **belső okok**, az oktatási rendszer struktúrájával és belső törvényszerűségeivel vannak összefüggésben. Minden oktatási rendszeren belül megkülönböztethetünk két strukturális dimenziót: egy vertikálist (alapfokú, középfokú és felsőoktatás) és egy horizontálist (általános képzés, szakképzés), amelyekből származhatnak strukturális feszültségek a rendszerben. Az adott rendszeren belül kialakuló érdekkülönbségek konfliktusmodellek alapján írhatók le. Az ilyen konfliktusmodelleken belül Halász (uo.) egy ún. *hárompólusú modellt* ír le, amelyben mindhárom aktornak vannak közös érdekei a másik két pólussal szemben, és mindegyik szemben áll a többivel egyéni érdekei vonatkozásában. Ilyen modellek:

- *Az irányítási rendszer konfliktusmodellje* bizonyos mértékben decentralizált oktatási rendszerekben jelentkezik, legalábbis azokban, ahol megosztott felelősségről beszélhetünk. Itt tulajdonképpen a központi hatalom, a helyi önkormányzatok és az intézmények érdekei feszülnek egymásnak szembe.
- *A rendszer befolyásolásának konfliktusmodellje* esetén az oktatásüggyel szembeni igényekkel rendelkező társadalmi környezet, tanügyirányítás és a tanári szakma érdekei kerülnek szemben egymással.
- *A közoktatás és felsőoktatás kapcsolódásának konfliktusmodellje* esetén a felsőoktatás érdekei, a közoktatás érdekei, valamint a társadalomnak az elit kiválasztásával kapcsolatos igényei feszülnek egymásnak (Halász, 1993b).

Az oktatási reformok általános okainak feltérképezése mellett mintegy tényként könyvelhetjük el, hogy a módosulások okai időben és térben is nagyon változóak. Így például európai vonatkozásban, az oktatásügyi változások utóbbi évtizedeinek bizonyos **iránya** ismerhető fel, amely egyértelmű, hogy **hasonló okokra** vezethetők vissza. Azonban az európai országok között különbséget kell tennünk. Amíg a fejlettebb gazdaságú, nyugat-európai országokban az oktatásügyi változások okaiként azonosítható gazdasági, társadalmi, politikai tendenciák a hetvenes-nyolcvanas években jelentkeztek, addig a kelet-európai volt szocialista országokat ezek a társadalmi átrendeződések időben „csúsztatva”, egy évtizeddel később és valamelyest módosulva

„érték el”. Az alábbiakban ezekről a feltételekről és kihívásokról általánosítva beszélünk, mivel nem célunk az adott tendenciának egy adott országhoz és időponthoz való kötése.

Az európai oktatási rendszerek irányításában megfigyelhető az oktatás decentralizálása, az oktatásirányítás többpólusúvá tétele, az oktatási intézmények autonómiájának növelése, a felhasználói kontroll növekedése, valamint a piaci elemek nagyobb mértékű érvényesülése. Mindezen tényezők az oktatási intézmények autonómiájának és adaptivitásának növelése irányába hatnak. Az oktatásirányításban bekövetkezett változások többnyire külső okokra vezethetők vissza. Egyes elemzők szerint ezeket az okokat több, egymást erősítő, azonos irányba ható társadalmi átrendeződések és kihívások képezik, és ezek valamennyi európai országban korábban vagy később bekövetkeztek (Halász, 1993a). Például a kelet-európai országok oktatásügyében jelentkező decentralizációs törekvések a rendszerváltással és az annak eredményeként megjelenő gyors társadalmi, gazdasági és politikai változásokkal vannak összefüggésben (Riddell, 1997).

Ezen külső okok közül a legfontosabbak a finanszírozási válság, a versenyképesség elvesztésétől való félelem, a munkaerőpiac válsága, az oktatásban való egyéni érdekelttség növekedése, a nemzetközi környezet hatásának erősödése és magának az oktatási reformstratégiáknak a válsága. Az alábbiakban mindegyikről szólunk röviden.

a.) A *finanszírozási válság* okai országonként és időszakonként nagyon is eltérőek. Az viszont közös, hogy ennek következtében a gazdaságpolitika egyik fontos céljává a közkiadások, és így az oktatásra szánt kiadások visszafogása vált. Ez az oktatás finanszírozásában is válságot eredményezett, amely a hatékonyabb pénzfelhasználást az oktatáspolitikák prioritásává tette.

b.) A *versenyképesség elvesztésétől való félelem* tulajdonképpen a gazdasági válság direkt következménye. Ez gazdasági vonatkozásban hatékony és minőségi termelést jelent. Többek között ezzel is magyarázható, hogy az oktatásban és annak megújításában a *hatékonyság* és *minőség* kulcsfogalmakká váltak.

c.) A *munkaerőpiac válsága* megváltoztatta az oktatás és munkaerőpiac korábbi egyensúlyát (Nagy, 1994). A gazdaság munkaerőpiac igényei kiszámíthatatlanná váltak, így az ifjúsági munkanélküliség már problémaként merült fel. Az állandóan változó munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodás érdekében az oktatási szféra egyre inkább törekedett a munkáltatói szféra oktatásba való bevonására. Nyilvánvaló, hogy a teljes mértékben centralizált, bürokratikus szabályozott oktatási rendszerek kevésbé tudtak reagálni ezekre az újszerű kihívásokra. Ezért az oktatási rendszerek decentralizációjának, a helyi önállóság és felelősség növelésének igénye jelent meg.

d.) Ahogy az iskolázás a társadalmi érvényesülés alapfeltétele lett, úgy jelentősen megnőtt az *oktatásban való egyéni érdekelttség*, sőt az egyéni érdekelttség az oktatásfejlesztés hajtóerejévé vált (Halász, 1993a). Ez befolyásolta az oktatásirányítást, mivel a fogyasztói döntések és kontroll erősödésének igénye jelentős mértékben megnövekedett.

e.) Az európai integrációs folyamatok erős hatást gyakoroltak a nemzeti oktatáspolitikákra. Megnőtt az európai szintű nemzetközi szervezetekben való részvétel igénye, amely az oktatásban a *nemzetközi környezet hatásának erősödéséhez* vezetett. Az addigi nemzetállam-felfogással ellentétben, amely az oktatást – a nemzeti kultúra megőrzésében való szerepe miatt – nemzeti ügynek tekintette, egyre inkább megjelenik az oktatás megújításában a más országbeli tapasztalatok felhasználásának igénye. Így vált erőteljessé az oktatás „nemzetköziesítésének” tendenciája.

f.) Utoljára az *oktatási reformstratégiák válságáról* kell szólnunk. A konkrét tapasztalat azt bizonyítja, hogy a nagy horderejű, az oktatási rendszer egészét célba vevő oktatási reformok nem hozzák meg a kívánt eredményeket. Sem az oktatás minőségén, sem az oktatási esélyegyenlőség helyzetén nem javítottak. Ennek következtében az oktatási szférában egyfajta „reformszkepszis” alakult ki (Halász, 1993a).

Az oktatási változások lehetséges okainak feltérképezése után, és annak tudatában, hogy az oktatási rendszerek állandó változásban levő képződmények, azt is el kell ismernünk, hogy az oktatási rendszerekben és az oktatási szférán kívül egyaránt léteznek az ***oktatásügyi változásokat fékező erők*** is. Itt elsősorban az adott intézményrendszerben az aktuális struktúrákat és folyamatokat stabilizáló, konzerváló erőkről van szó. A változásokat fékező erők több csoportba sorolhatók. Kovács (1996) az alábbi három kategóriát állapítja meg: történeti okok, a minőségi szemlélet hiánya, intézményszervezési és -vezetési hiányosságok.

a.) A *történeti okok* olyan országok esetében jelentősek, ahol az egyéni és kiscsoportos innovációs kezdeményezéseknek nincs különösebb sikere, vagyis nem követi őket megfelelő pozitív megerősítés, vagy talán még negatív megerősítést von maga után a hivatalos szervek részéről. Ez általában hosszú időn keresztül, magasan centralizált rendszerek esetében jelentkezik. Az oktatáspolitikai hatalom a már kipróbált, biztonságos megoldásokat részesíti előnyben.

b.) Az oktatásügyben lassú az elmozdulás a mennyiség szemléletű oktatáspolitikai gondolkodásról a *minőséget előtérbe helyező* felfogás irányába. A fejlődő társadalmakban ez a folyamat, más szektorokban sokkal hamarabb bekövetkezik. Az oktatásban valójában még kevésbé érvényesül a fogyasztói kontroll, így a fogyasztók elégedettsége vagy elégedetlensége

nem jár különösebb következménnyel az oktatás különböző szereplői számára. A minőséget „produkáló” tanár nem számíthat előnyökre a bérezés, és előrelépés vonatkozásában.

c.) Az oktatásügyi változásokat nehezítő, *intézményszervezési és -vezetési körülményekről* akkor beszélhetünk, ha az oktatási intézményeknek nincs kiszámítható oktatáspolitikája, vagy ha személyi, anyagi, eszközbeli feltételek hiányában nincs lehetőség a hosszú távú előre tervezésre. Ide tartozik a reform megtervezői részéről az előre látás hiánya. Ebben az esetben nem gondolnak arra, hogy az innováció megbolygatja az addigi belső érdekviszonyokat, és a kifejezett szembenállás, vagy a közömbösség egyaránt akadályozhatja a változtatások érvényesülését.

1. 2. 3. Centralizáció és decentralizáció az oktatás megújításában

Oktatásügyi megújulásról, megújításról és reformról nem beszélhetünk anélkül, hogy ne érintenénk a centralizáció és decentralizáció kérdéskörét. A *centralizáció* olyan oktatásirányítási rendszerben jellemző, amely az oktatási szféra lényeges kérdéseinek eldöntését, a nevelésügy feladatainak meghatározását, az oktatáson belüli anyagi és szellemi javak elosztását állami, központi feladatnak tekinti. A centralizáció ellentétje a *decentralizáció*, amely az állami központi hatalom „alacsonyabb oktatásirányítási szintekre” való átruházásában nyilvánul meg, az oktatásügy „zártágának” lazításában. Egyes elemzők szerint a decentralizáció jelentéséhez olyan fogalmak társíthatók mint emancipáció, aktivitás (nagyobb fokú részvétel), felhatalmazás, vagy autonómia. Ezek tulajdonképpen a központi hatalom „diktatúrájának” ellentmondó fogalmak (Cheng, 1997, 393).

A decentralizáció fogalma meglehetősen körülhatárolt a szakirodalomban. Azonban egyes elemzők arra figyelmeztetnek, hogy közelebbről megvizsgálva, jelentős különbségeket találunk az egyes országok között abban, hogy milyen jelentések társulnak magához a fogalomhoz. Egy OECD tanulmány szerint „a szó többféle jelentéssel terhelt és egy-egy ország sajátos történeti, politikai és kulturális környezete nagymértékben meghatározza, hogy miképpen használják.” (Decentralisation, 1992, 37, idézi Halász, 1995, 2).

A magyarországi és a szlovén tanulmányok egyértelműen elhatárolják egymástól a *decentralizáció* és *dekoncentráció* fogalmakat. „A felelősség átruházását decentralizációnak nevezik, ha politikailag autonóm helyi egységekhez kerül a felelősség, és dekoncentrációnak, ha

a helyi egységek közvetlenül egy magasabb szintű hatóságnak vannak alárendelve, és feléjük kell elszámolniuk.” (Halász – Altrichter, 2000, 253).

Winkler (1991) az oktatásügyi decentralizáció négy típusát különbözteti meg: a dekoncentrációt, a delegálást, a devolúciót és a privatizációt (idézi Halász, 2001, 159). A *dekoncentráció* nem is jelent hagyományos értelemben vett decentralizációt, mivel ebben az esetben az állam a hatalmat saját területi szerveihez helyezi át, a *delegálás* pedig a hatalomnak, a kormánynak elszámolással tartozó szervezetekkel (egyházak, szakképzési ügynökségek) való megosztása. A *devolúció* esetén politikai önállósággal és adóztatási joggal rendelkező kormányokhoz (helyi, vagy területi) kerül a felelősség, a *privatizáció* pedig a magánszervezetek kezébe adja a hatalmat. Riddell (1997) a decentralizáció három alapvető és egy kiegészítő fokozatát határolja el. Az előbbihez hasonlóan, nála is alapvető típusként a delegálás, a dekoncentráció és a devolúció jelenik meg. A privatizáció, mint kiegészítő fokozat, egyben a decentralizáció legradikálisabb formája is.

Cheng (1997) szerint a decentralizáció fogalmának konfúz jellege nemcsak az értelmezési különbségekből adódik, hanem a decentralizáció bevezetésénél igényelt feladatok összetett jellegéből is.

A decentralizáció-értelmezések egy részénél nem is beszélhetünk a hatalomnak a magasabb szintről egy alacsonyabb szintre, vagy a központtól a perifériára való áthelyezéséről, inkább a rendszerszabályozás vagy a kontroll átalakulásáról (Halász, 2001).

Ahogy az előbbieken láttuk a decentralizáció jóval többet jelent, mint a centralizáció hiányát vagy annak csökkenését. Egyszerre vonatkozik az állam oktatásirányításban betöltött szerepének ártértékelődésére; az oktatási intézmények autonómiájának növekedésére; a helyi, intézményi és egyéni döntés és felelősségvállalás oktatási szférán belüli növekedésére; a keret jellegű tantervi szabályozás bevezetésére; az oktatásügy demokratizálódására és a helyi szint oktatásfinanszírozásban betöltött szerepének megerősítésére.

Davies (2002) az oktatásügy demokratizálódásnak alapfeltételei között a decentralizációt említi, olyan más feltételek és folyamatok mellett, mint: törvények és politika, tanárképzés, tanári egyesületek és szervezetek, helyi közösségi és szülői részvétel, oktatásügyi kutatás és egyebek.

Az utóbbi évtizedek az európai oktatási rendszerek számára többnyire az oktatási szféra decentralizálását eredményezték, amely a korábbi oktatáspolitikai centrumok hatalmának csökkenésében, valamint az oktatási intézmények autonómiájának növelésében nyilvánult meg. Nem szabad megfeledkeznünk a centralizáció pozitív oldalairól sem, mint például arról, hogy a

centralizált oktatási rendszerek az oktatási kiadások elosztásában a nagyvárosi és vidéki, valamint a gazdag és szegény vidékek közti egyenlőtlenségek eltüntetésére törekednek.

Érdekes Cheng megállapítása, amely szerint: „*A decentralizáció mindig régi problémákat old meg, és újakat idéz elő*” (1997, 393). Mint már említettük az oktatásügyi decentralizáció számos új feladat elé állítja az oktatást és az oktatáspolitikai centrumot, mivel egy sajátos céllal elindított decentralizációs folyamatnak, mindig jelentős, gyakran nem várt pozitív és negatív következményei vannak. Például a decentralizáció tanártársadalomra gyakorolt hatása sem egyértelműen pozitív. A decentralizáció eredményeként megjelenő intézményi autonómia erősítheti a diszkriminációt és az oktatáson belüli egyenlőtlenség növekedését, mivel az autonóm oktatási intézmény tulajdonképpen válogathat a tanulók és alkalmazottak között. Mindezek ellenére a decentralizáció pozitív hatásairól sem szabad megfeledkeznünk. Például a decentralizációt követő intézményi autonómia növekedése a hatékonyság és eredményesség növekedését eredményezheti. Riddell (1997) a decentralizáció számos pozitív következményét említi. Ezek közül a legfontosabbak: a társadalmi hatékonyság növekedése, a használói kontroll erősödése, az oktatási költségek csökkenése és nagyobb fokú innováció.

Több elemzőnél is megjelenik, hogy a centralizáció-decentralizáció fogalompárt nem lehet csupán egyetlen dimenzióban értelmezni, mivel a valóságban többirányú folyamatról van szó. Riddell (1997), a decentralizáció fogalmának összetett megközelítésében három szempont figyelembe vételét javasolja. Ezek a következők:

a.) Az oktatásirányítás szintjétől függően beszélhetünk intézményi, helyi, régióhoz és állami szinthez kötődő decentralizációról.

b.) A decentralizáció nagymértékben ország-függő. Így egy adott decentralizációs folyamat értelmezésekor, nem árt, ha tudjuk, hogy milyen helyzethez képest jelent elmozdulást. Az adott ország oktatási rendszerének sajátosságai rányomják bélyegüket a változás értékelésére.

c.) Az oktatási rendszer különböző területeihez kötődhet a decentralizáció folyamata. Így például beszélhetünk, a finanszírozás, a tantervi szabályozás, a tervezés decentralizálásáról.

Ha az oktatási rendszereket a hatalommegoszlás szempontjából akarjuk értékelni, akkor célszerű, ha ehhez „**többdimenziós modellt**” használunk (Halász, 1995, 2). A centralizáció és decentralizáció fogalmát az *irányítási területekre* és a különböző *aktorokra* egyaránt vonatkoztatnunk kell.

a.) Az *irányítási területek* a döntéshozatal tartalmára vonatkoznak, vagyis hogy mire irányul az oktatáspolitikai döntés. Ezen belül beszélhetünk: az oktatás tartalmára (vagyis tantervi és tankönyvválasztási döntések), a finanszírozásra (az egész rendszer finanszírozása a beruházások, az épületek, a személyzet tekintetében), a menedzsmentre és adminisztrációra (pénzügyek és egyéb források, infrastruktúra és épületek, igazgatási eljárások, igazgatási eljárások, osztálynagyságok, és időbeosztás menedzselése), tanárookra (alkalmazás, elbocsátás, karrierlehetőségek, bérezés és egyéb juttatások), a tanulók előrejutására és értékelésére (felvétel, beiskolázás, minősítés, bizonyítványok) valamint egyéb területekre vonatkozó döntésekről.

b.) A döntéshozatalnak szintén különböző *aktorait, szereplőit* vizsgálhatjuk, amelyek a következők: központi irányítás, regionális irányítás, helyi önkormányzatok, intézményi szint, tanárok, szülők, szakmai és egyéb társadalmi csoportok (Halász, 1995, Halász – Altrichter, 2000).

Ezért nem lehet egy-egy országra vonatkozóan egyértelműen megállapítani, hogy annak oktatásügye milyen mértékben centralizált, vagy decentralizált, mivel könnyen meglehet, hogy amíg egyik vonatkozásban decentralizációs, addig egy másikban éppen a centralizációs törekvések figyelhetők meg.

Mint láthattuk, Riddell és Halász többdimenziós modelljének vannak hasonló pontjai, azonban amíg a Halász-féle többdimenziós modell a kidolgozottabb, addig a Riddellnél többletként jelenik meg a decentralizáció országhoz, oktatási rendszerhez kötött jellege.

A centralizáció-decentralizáció sokrétű értelmezése és annak nehézségei szinte lehetetlenné teszik a különböző oktatási rendszerek ilyen irányú összehasonlítását. Ehhez még hozzájárul az is, hogy minden ország esetében sajátos politikai, kulturális, gazdasági és társadalmi feltételrendszerrel kell számolnunk. A decentralizáció pozitív és negatív következményei, valamint a szóban forgó fogalompár többdimenziós értelmezésének szükségessége óvatosságra intenek, igazán „oktatásügyi problémává” (Halász, 2001, 155) teszik a decentralizációt. A probléma összetett jellege teszi indokolttá a vele való behatóbb foglalkozást.

1. 3. Az oktatás tartalmi szabályozásának kérdései

Az utóbbi évtizedekben, európai vonatkozásban jelentős átalakulásokat figyelhattunk meg a tartalmi és tantervi szabályozásban egyaránt. Ebben jelentős szerepet játszott a volt szocialista országokban, a politikai rendszerváltás eredményeként elinduló tanügyi decentralizáció is. Ezek a változások alapvetően három funkciót helyeztek előtérbe (Ballér, 2002). Így a tantervek és taneszközök összehangolása, a tantervi szabályozás kétpólusúvá válása, valamint a tantervek tananyag-központúsága helyett a tanulói teljesítményszintek előtérbe kerülése egyaránt alapvető funkciók. E folyamat áttekintéséhez a fogalomértelmezéseken túlmenően, a tantervi reformok áttekintésére és a tanterv oktatásirányításban betöltött szerepének felvázolására is szükségünk van.

1. 3. 1. A tanterv fogalma és típusai

A tantervek évszázadok óta jelentős szerepet töltenek be az oktatásban, és alapvetően az adott kor, nemzet oktatáspolitikája és kultúrája határozza meg. A tantervek legalább két szempontból értelmezhetők: *oktatáspolitikai* és *pedagógiai* nézőpontból. **Oktatáspolitikai** értelmezés szerint a tanterv az a hivatalos dokumentum, amely jogi érvénnyel szabályozza az iskolában folyó tevékenységet, tehát oktatásirányítási eszköz (Fóris-Ferenczi, 2004a). A tanterv **pedagógiai** értelmezése sem kevésbé jelentős. Eszerint az iskolai tanítási-tanulási folyamat megszervezésének alapidokumentuma, amely tartalmazza: a tanulásszervezés irányát kijelölő értékeket és célokat, a tananyagot és annak elrendezését, az elsajátítás követelményeit, valamint támpontokat az értékeléshez (Báthory, 2000).

A tanterv fogalma a múlt század nyolcvanas éveitől napjainkig jelentősen kitágult és differenciálódott. Így hagyományos és ettől eltérő megközelítésekkel egyaránt találkozhatunk. A tantervek értelmezésének rendkívüli gazdagsága lehetővé teszi a több szempont szerinti elrendezését. Az aránylag klasszikusnak mondható csoportosítás alapját a műfaji, szakmai, tervezés szintjei és a tervezés kiterjedése szerinti szempontok képezik.

A pedagógiai dokumentum **műfaja szerint** Báthory (2000) öt fokozatot, típus állapotot állapít meg. Ezek a következők: szillabusz, előíró tanterv, alaptanterv, kerettanterv és curriculum. Ballér, szintén a műfaji kritérium szerint hármatot, vagyis: a mag-tantervek, a kerettantervek és az absztrakt

tantervek csoportját azonosítja (Ballér, 1996). Látható, hogy ugyanazon szempont is (műfaj szerint), különböző szerzőknél nem eredményez teljesen azonos típusokat. Az alábbiakban mindegyikről szólunk röviden.

- A *szillabusz*, napjainkra már kevésbé jellemző olyan tantervi típus. Tantárgyakra és tanévekre lebontva tartalmazza a tananyag vázlatos leírását, az óratervet, de nem foglalja magába a tananyag tematikus kifejtését.
- Az *előíró tantervek* részletes tananyagleírást és időbeli beosztást tartalmaznak. A pedagógusoknak mintegy „adagolják” a tananyagot, szigorúan megszabva a sorrendet, így ezt a típust „adagoló” tantervként is emlegetik.
- A *mag-*, vagy más néven *alaptanterv* (core curriculum) műveltségi területekre és évfolyamokra lebontva fogalmazza meg minden tanuló számára a kötelező tananyagot és követelményeket. Olyan közös követelményeket is tartalmaz, amelyek több műveltségi területen is érvényesek, és amelyekből kiindulva határozhatják meg az iskolák saját helyi tantervüket (Báthory, 2000). A mag-tanterv a tartalmak legfontosabbnak ítélt részét tartalmazza, a továbbépíthető alapok rendszerét (Ballér, 1996). Tehát mindkét megközelítésben a minden tanuló számára közös jelleg és a továbbépíthetőség, a kiegészíthetőség kerül a középpontba.
- A kötelező tananyag és követelmények iskolatípusokra, tantárgyakra és tantervi modulokra való részletes lebontását a *kerettanterv* (curriculum frame) tartalmazza (Báthory, 2000). Az oktatás tervezésének keretet adó, időbeli felosztást nem, vagy csak nagyvonalakban tartalmazó dokumentum. Ez a típus is a helyi tervezés számára ad irányt. Ugyanakkor Báthory (2000) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nemzetközi tantervelméleti szakirodalom a „national curriculum”, „core curriculum” és a „curriculum framework” kifejezéseket szinonimaként használja.
- Az *absztrakt tanterv* a tervezés elvi alapjaira, értékeire és céljaira fókuszál, azért ilyen értelemben a legkevésbé előíró jellegű.
- A *curriculum* (folyamatterv) a tanulási folyamat részletes és teljes leírása. A fogalom az angolszász szakirodalomból származik, ahol a tantervre és annak különböző típusaira vonatkozik. A magyarországi szakirodalomban program értelemben is használják, a legösszetettebb tantervi műfajt jelöli (Báthory, 2000).

A tantervek kimondottan **szakmai jellegűk**, vagyis tartalmi súlypontjuk és szerkesztésmódjuk szerint is csoportosíthatók. Ebben a felosztásban egyes elemzőknél három (Szebenyi, 1993),

másoknál (Fóris-Ferenczi, 2004a) négy típus jelenik meg. Az utóbbi osztályozás szerint, az egész nevelési-oktatási folyamatot leíró és követő curriculum is ide sorolandó. Nagy József (1994) szerint a tantervek szakmai jelleg szerinti csoportosításának alapját, a tanulásról és tudásról alkotott szemlélet képezi. E szerint szintén három típus határolódik el egymástól: a tananyag-, a tevékenységközpontú és a képességfejlesztési tanterv.

- A *tananyagközpontú* (tematikus) tantervek az elsajátítandó tananyagra összpontosítanak, így a tematikus felsorolás képezi a tanterv magját. Ez a legrégebbi, ma is elterjedt típus. Előnye, hogy az előírányzott ismeretek „elősegítik a közös alpműveltség kialakulását, ezzel hozzájárulnak a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkenéséhez” (Ballér, 1993b, XII). A tananyagközpontú tantervvel működő iskola a „tananyagleadást” helyezi előtérbe, így problematikus lehet az elmélyülés, az egyéni ütemben történő előrehaladás. Ez képezi e típus alapvető hátrányát is (Nagy J., 1994).
- A *tevékenységközpontú* tanterv a tanulói és tanári tevékenységre helyezi a hangsúlyt. E típus előnye, hogy a tananyaggal szemben a tanulóra, a tanuló aktív, tudatos és megértő tanulására tevődik a hangsúly. A pedagógus szempontjából pedig a „hogyan” kérdés kerül előtérbe, vagyis milyen módon tanítson ahhoz, hogy a tanulók aktívan és értelmesen tanuljanak, sikeres egyéni fejlődésük valósuljon meg. A tevékenységközpontú tantervek a cselekedtető nevelésre építenek.
- A *teljesítményközpontú* (taxonomikus) tanterv a kialakítandó tanulói teljesítményszintekre összpontosít, mintegy egymásra épülő rendszerbe foglalva azokat. Szebenyi (1993) szerint ez a típus, a tananyag- és tevékenységközpontú tantervek pozitívumait egyesíti magába, ezenkívül lehetőséget ad a pedagógusnak a pontosabb tervezésre, a teljesítmény kialakulásának folyamatos nyomon követésére, visszacsatolásra és a javításra.
- A *képességfejlesztési tanterv* a tananyagközpontú és tevékenységközpontú típusok hiányosságait küszöböli ki, mivel a személyiségfejlődés alapvető feltételeit figyelembe véve, követelményekben és teljesítményekben konkretizálja az elvárt fejlődést (Nagy J., 1994).

A *tervezés szintjei* szerint is különböző tantervtípusokat ír le a szakirodalom. Egyes elemzők az oktatáspolitikai centrumtól kiindulva, egészen a perifériáig haladva, hat típus különítenek el: alaptanterv, regionális tanterv, tantárgyi terv, helyi tanterv, a pedagógus egyéni terve, és a

tanuló tanterve (Káldi – Kádárné, 1996), amíg másoknál az alap- és helyi tanterv két nagy kategóriája jelenik meg (Báthory, 2000).

- Az egész oktatási rendszer számára, az oktatáspolitikai központ által kidolgozott hivatalos dokumentum az *alaptanterv*. E típus általában három részre összpontosít: a műveltségi területekre, az iskolai évfolyamokra és a közös követelményekre. Jellegéből adódóan önmagában nem használható, helyi, esetleg regionális tantervekkel válik teljes egészé. Tantervi decentralizáció esetén, általában az előíró tantervet váltja fel, amelytől pontosan a kétpólusú szabályozás lehetőségének biztosításában különbözik. Az alap-, a regionális és a helyi tantervvel egy későbbi, a tanterv oktatásszabályozásban betöltött szerepe kapcsán, foglalkozunk részletesen (1. 3. 3. fejezet).
- A *regionális* vagy *fenntartói* tantervek nem mindenütt ismertek, mivel az iskolát fenntartó, finanszírozó vagy működtető (ön)kormányzatok tervezési dokumentumai.
- A *tantárgyi tervek*, vagy *programok* az alaptanterv egy-egy részének megvalósításához szükséges, szakértők, tantervfejlesztők által kidolgozott dokumentumok. Ezzel szemben a *helyi tantervek* az adott oktatási intézmény pedagógiai programjának részét képező dokumentumok.
- A *pedagógus egyéni tervei* az általa kidolgozott tanmenetre, tematikus tervre és óravázlatra vonatkoznak. A *tanuló tanterve* abban az esetben realizálódik, ha a tanuló többféle választható tantárgyat tanul, vagy ha az átlagnál jobb előrehaladás esetén, lehetősége van emelt szinten tanulni.

A **tervezés kiterjedése** szerint szintén több típus különböztethető meg. Ezek a következők: teljes képzési terv, évfolyam terve, szakképzési terv, tantárgyblok terv, tantárgy terve és tematikus terv (Káldi – Kádárné, 1996).

- A *teljes képzési terv* egy iskolaszakaszon belül minden tantárgyra kiterjed, amíg az *évfolyam terve* az adott évfolyam tantárgyi programjainak összessége.
- A *szakképzési terv* egy szakképesítés szakmai tantárgyai tervének összessége.
- A *tantárgyblok terv* egy adott műveltségterülethez tartozó tantárgyak együttes tervezésének dokumentuma, a *tantárgy terve* egy adott ciklusban, egy bizonyos tantárgyra vonatkozó tanítási terv, amíg egy-egy tanítási szakasz, téma megtervezését *tematikus tervnek* nevezzük (Ferenczi – Fodor, 1997).

Ennél a szempontnál, fentről lefelé haladva, egyre kisebb területre kiterjedő és a konkrét témákat egyre jobban lebontó tantervtípusok vannak.

Ahogy az előbbieken már említettük, napjainkra a tanterv fogalmának értelmezése jelentősen differenciálódott és kitágult, olyan típusok és értelmezések jelentek és jelennek meg, amelyek nehezen illeszthetők az előbbi kategorizálásba, vagy valamilyen okból „kilógnak a sorból”. Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül, ezekből veszünk számba néhányat.

Báthory (2000) a tantervértelmezések kiszélesedésének két lehetőségét is adja, így a manifeszt és latens (Szabó L.T., 1985), valamint a deklarált, lefordított és elsajátított tantervekről beszél. Ezek az értelmezések a tantervek használatára és eredményeire is vonatkoznak (Fóris-Ferenczi, 2004a).

A tantervben mint pedagógiai dokumentumban levő ismeretanyag amíg eljut a tanulókig, jelentősen átalakul. Bár nem új keletű Goodlad és Klein (1970) erre vonatkozó felfogása, napjainkra sem sokat veszített érvényességéből. Ebben az átalakulásban két fordulópont jelentős: a tanár saját tantervi értelmezése, majd az ismeretanyag a tanulók tudásában való megjelenése (idézi Báthory, 2000, 160). Ez a két fordulópont három tantervtípus (tantervi szint) elhatárolását teszi lehetővé.

- a.) A *deklarált tanterv* (declared curriculum) a dokumentumban foglalt ismeretanyagra vonatkozik. Ballér ezt a szintet „hivatalos” vagy „előírt” tantervnek nevezi (1996, 11).
- b.) A *transzformált* vagy „*lefordított*” (translated curriculum) tanterv a tanár tantervértelmezéséhez kötődik, erre alapozva dolgozza fel a tanulókkal az átadandó műveltséganyagot. Ez a típus *ténylegesen tanított, feldolgozott* tantervnek is nevezhető (Ballér, 1996).
- c.) Az *elsajátított tanterv* (achieved curriculum) a tanulók tudásában, teljesítményében, magatartásában realizálódik, amit meghatároz a tanuló előzetes tudása, képességei, motiváltsága, érdeklődése, ugyanakkor a tanár által transzformált tanterv is. Így egyértelmű, hogy az elsajátított tantervnek nagyon sok egyéni „olvasata” van, azt is mondhatjuk, ahány tanuló, annyi tanterv. Ez a típus a realizált tanterv.

Ballér (2002), a tantervek fogalmának és jellegének változása kapcsán, a tantervértelmezés számos változatát adja, mintegy összesítve a tantervre vonatkozó eltérő felfogásokat. Ezek a következők: hagyományos tanterv, a tanterv mint struktúra, a curriculum, az oktatás tartalmi szabályozásának eszköze, a tanterv megvalósulását előtérbe állító, és a tantervet technológiákkal azonosító értelmezések.

1. 3. 2. Tantervi reformok

Az oktatással szembeni társadalmi igények állandó változásai és megújult kihívásai nemcsak az oktatási rendszerek egészére hatnak, hanem annak különböző alkotóelemeit is módosítják. Emellett, ha a tantervek rendkívüli változatoságát is figyelembe vesszük, nem csoda, ha a tantervek megújulása, reformja alapvető kérdésként merül fel napjaink oktatáskutatói számára. Fullan (1991), a tantervi változások négy típusát különbözteti meg, így ezek jelölésére négy különböző kifejezést használ. A *tantervi változás* (curriculum change) elnevezést a tantervre vonatkozó általános jellegű változások leírására használatos. A *tantervi innováció* (curriculum innovation) egy bizonyos jól meghatározott területhez vagy tárgyhoz kötődik. *Tantervi reformról* (curriculum reform) nagymértékű, rendszerszintű oktatásügyi változások esetén beszélhetünk, amikor a módosulásokat értékrendbeli és politikai változások idézték elő. A *tantervi elmozdulást* (curriculum movement) pedig történeti megközelítésben, bizonyos időszakok tantervi sajátosságainak jellemzésére használja. A tantervi változások e négy típusa céljaik, sajátosságaik, mélyreható jellegük és történeti orientációjuk alapján különbözik egymástól.

Az *okok* és *feltételek*, amelyek tantervi reformokat indítanak el nagyon sokrétűek. Bár különböző szerzők eltérő tényezőket tartanak fontosnak, mégis bizonyos tendenciák, irányvonalak kirajzolhatók. A kilencvenes években az iskola helyzetének ellentmondásossá válása kerül előtérbe. Egyfelől megnövekszik az iskola szerepe. Az iskolának olyan feladatokat is fel kell vállalnia, amit korábban a család látott el. Másrészt pedig, úgy tűnik, az iskola már rég nem kizárólagos helye az ismeretek megszerzésének. A tanulók tudásának, személyiségének alakulásában az otthoni körülmények, tömegkommunikációs eszközök, kortárs csoportok és egyéb hatások jelentősége megnő (Ballér – Szabenyi, 1992).

A tantervek fejlődését, alakulását befolyásoló tényezők két nagy kategóriába sorolhatók. Így beszélhetünk az iskola szempontjából külső és belső okokról. Külsőnek azokat a gazdasági, ideológiai, társadalmi, politikai hatásokat tekinthetjük, amelyekkel az iskolának napjainkra szembe kell néznie, amíg a belső okok a tanítási-tanulási folyamat neveléslélektani, kognitív pszichológiai és viselkedés-lélektani meghatározottságához kötődnek.

Skilbeck (1991) szerint a tantervekre gyakorolt gazdasági és szociokulturális hatások nem elhanyagolhatók. Ennek megfelelően öt meghatározóan fontos területet jelöl meg. Ezek a következők: gazdasági hatások, társadalmi igények, a hagyományos oktatás és a változó szociokulturális értékek ellenmondásai, a hagyományos tantervvel szembeni szociokulturális elégedetlenség, valamint a tantervfejlesztéssel szembeni igény.

Ballér, az oktatás tartalmi és tantervi változásaiban, néhány tényező szerepét külön kiemeli, így legfontosabbnak az alábbiakat tartja:

- Korunk gazdasági, társadalmi változásainak hatása
- Az oktatás válsága, válságtudata
- Társadalmi és szervezeti klíma szerepe
- A globalizáció hatása
- Az oktatás expanziója
- Az elavult tantervek kritikája (Ballér – Szebenyi, 1992; Ballér, 1993a, 2001).

Az intézményes oktatással szembeni általános elégedetlenség kialakulása az utóbbi évtizedekben szinte világjelenségnek tekinthető. Úgy tűnik, hogy az oktatással szembeni társadalmi igények fokozatosan növekednek, és az iskola pedig nem mindig tud ezekkel a változó igényekkel szembenézni. Ez az oktatás *válságához*, „*válságtudatához*” vezetett (Ballér, 2001, 191). Az oktatásban jelentkező válságtényezők úgy tűnik, hogy nem egészen új keletűek.

Coombs (1971) *Az oktatás világválsága* című művében az oktatás válságának négy alapvető okát emeli ki: (1.) az oktatás iránt ugrásszerűen megnövekedett tömeges igényt, (2.) az oktatásra fordítható források ehhez mért szűkösségét, (3.) az iskolarendszerek és (4.) a társadalmak tehetetlenségét. Mintegy két évtizeddel később, Cowen (1996) szerint, az elmúlt évtizedek oktatásügyi változásait kimondottan az oktatás válságtudata váltja ki. A változások három területen jelentkeznek: az államhatalom oktatásban betöltött szerepének megváltozásában, új oktatási tartalmak és struktúrák létrejöttében, valamint a különböző oktatási rendszerek egymásra hatásának erősödésében.

A válságjelenségeket egyes elemzők társadalmi, ideológiai és politikai eredetűnek látják. Különösen a volt szocialista országokban, ahol az oktatási rendszerek reformja a rendszerváltással egyidejűleg, vagy egy kis fáziseltolódással indult el (Ballér, 2001).

a.) *Korunk gazdasági, társadalmi változásai* jelentős hatást gyakorolnak az oktatás tartalmának alakulására, annak fejlesztését, átrendeződését igénylik. Az oktatás tartalma

jelentősen kiszélesedik, differenciálódik, elmélyül. A hagyományos oktatási tartalom mellett vagy helyett új tartalmak, azon belül új csomópontok jönnek létre.

b.) A *globalizáció* világjelenségének az oktatás tartalmára gyakorolt hatása sem elhanyagolható. A globalizáció negatív hatásainak semlegesítése mellett, annak pozitívumait felhasználva kellene differenciálni, gazdagítani az oktatás tartalmát (Ballér, 2001). Varga (1999) szerint a globalizáció hatására jelentős mértékben átrendeződik az oktatási tartalom központi magva. Így mindenütt nagyobb hangsúlyt kap: a multikulturalizmus, az esélyegyenlőség, a környezeti nevelés, idegen nyelvek, polgári értékrend és egyebek.

c.) Az *oktatás expanziója* is a tartalmi szabályozást befolyásoló tényezők közé sorolható. A tankötelezettség életkori növekedése következtében a fejlett országok jelentős részében, a középfokú oktatás általánossá vált. Így az oktatás expanziója a felsőoktatásban jelentkezett. Ez a jelenség, az oktatási tartalom vonatkozásában a hagyományos, „akadémikus” és elméleti jellegű tananyagrészek háttérbe szorulását, ugyanakkor a gyakorlatiasabb, az egységre épülve mégis sokféle választási lehetőséget biztosító, integrált, és átjárhatóságot lehetővé tevő tantárgyak iránti igény növekedését eredményezte (Báthory, 1999). A középfokú oktatás tartalmában nagyobb szerephez jutnak a rugalmas, összetett és sokoldalúan alkalmazható jellegű ismeretek. Az alacsonyabb évfolyamokon az általánosabb, később a speciális készségek és képességek fejlesztése kerül középpontba.

d.) Az oktatással szembeni társadalmi elvárások megváltozása a *tantervek elavulásának* kérdéskörét is előtérbe helyezi. Egyre nyilvánvalóbb, hogy az új kihívások új tartalmakat, és azoknak a hagyományos, előíró jellegűtől eltérő tantervtípusba való szerkesztését igénylik.

Az oktatási tartalom és a tantervek változásait előidéző okok feltárása után, a változások néhány jellemző *irányelvét* vesszük számba. A közép-kelet-európai országokban a rendszerváltás után, a demokratizálódó államok gazdasági, társadalmi és politikai megerősödése, Ballér (2001) szerint, az oktatási tartalom változásának három tendenciáját eredményezi. Majdnem mindenütt, az oktatási tartalomon belül:

- *Új értékek és területek, tantárgyak* jelennek meg (például környezetvédelem, informatika, társadalomismeret, pályaorientáció).
- Megjelenik a tartalmak *integrálás*át előtérbe helyező törekvés, erősödnek a tartalmakat integráló tudományos-interdiszciplináris összefüggések.

- *Összetettebbé* válik az oktatási tartalom, amely részben az *egységes alap* kialakításában, részben a tartalmak és az azt közvetítő eszközök (tantervek, vizsgakövetelmények, tankönyvek) *differenciálódásában* nyilvánul meg.

Az oktatási tartalom változásával a tananyagtervezés is egyre komplexebbé válik. Egyes elemzők ennek három „pillérét” emelik ki (Ballér – Szebenyi, 1992, 108), ezek: az értékek, a műveltségkép és a személyiségfejlődés törvényszerűségei.

a.) Az *értékek* az oktatási tartalom „belső erővonalait” képezik, ezért a kiválasztott értékrendszer semmiképpen sem lehet egyoldalú, inkább általános, közös értékeket kell előtérbe helyeznie.

b.) Az oktatási tartalmak *műveltségterületeinek* változása is sajátosnak mondható. Az utóbbi évtizedeks jelentős hangsúly eltolódásokat eredményeztek az oktatási tartalom hagyományosnak és újszerűnek mondható területei között. Az oktatási tartalmakat vizsgálva, európai vonatkozásban, öt tendencia erősödése érezhető. Ezek a következők: 1.) az európai integrációt szolgáló, erősítő nevelés, 2.) az idegen nyelvek tanításának kiszélesítése, 3.) a multi- és interkulturális nevelés, 4.) a humán értékek erősítése a tananyagban, és 5.) a természettudományos és technikai alpműveltség elmélyítése (Ballér, 1993a). Ezek tulajdonképpen „európai tartalmaknak” (Kovács, 1999, 215) is nevezhetők. Ezek azok a területek, amelyeket az oktatáspolitikai – az adott ország oktatásának centralizált, ill. decentralizált jellegétől függetlenül – nem enged ki a központi szabályozás alól.

Az oktatási tartalom kialakításában, úgy tűnik, hogy az európai országok integrációja jelentős szerepet játszik (Ballér, 1993a).

c.) A *személyiségfejlődés törvényszerűségeit* szem előtt tartva, egyre inkább előtérbe kerül a tervezett tananyagban a tanulói tevékenységgel szerves egységben történő meghatározása. Így egyre népszerűbbek az ún. teljesítményközpontú tantervek (Szebenyi, 1993), amelyek a tervezett tananyagot többnyire különböző szintű követelmények egymásra épülő rendszereként fogalmazzák meg.

A tantervi reformok alakulásában, európai vonatkozásban két – egymással ellenkező irányba ható – tendencia ismerhető fel (Szabó L.T., 1991). Egyrészt úgy tűnik, hogy igény van minden ország tantervében belül az egységes, közös műveltségi alap kidolgozására, másfelől pedig erősödik az iskolák, pedagógusok, tanulók, szülők és egyéb érdekeltek oktatással szembeni autonómia-igénye, így a helyi tantervek szerepe is jelentősen növekszik.

Fullan (1991) szerint a tantervi reformok egy folyamatként foghatók fel, amelyben három szakasz különül el. A *kezdeti szakasz* (initiation) a tantervalakításra vonatkozó döntésekből, a tantervi reformmal kapcsolatos információk áramlásából és az adaptálásból áll. Ezt követi a *tanterv bevezetése* (use), majd a tanterv hatékonyságának felmérése (assessment).

A tantervi reformok háttérében részben magán a tanterv műfaján belüli változások, másfelől pedig az oktatási tartalmak változásai állnak. Ballér (2002) a *tantervek változásában* három tendenciára hívja fel a figyelmet: a tantervi műfajok differenciálódása, az oktatás tartalmi szabályozásának változásával összefüggő tantervi megújulások és a hagyományos tantervek visszaszorulása, módosulása.

- A *tantervek* műfaján belül *jelentős differenciálódás* következett be. Az európai országok jelentős részében alap- és kerettantervek jelentek meg, amelyek bizonyos fokú központi szabályozás mellett, a helyi szintnek is „teret engednek” a tervezésben.
- Az *oktatás tartalmi szabályozásának változásai* a tantervekre is rányomták bélyegüket. Az oktatás tartalmi szabályozásában megnövekedett a helyi szint jelentősége. A helyi tantervek révén a tananyag tervezésében a pedagógusok, a fenntartók, használók (szülők, tanulók) és pedagógusok egyre inkább szerephez jutnak. Mindkét tendenciát később még érintjük, amikor a tantervek oktatásszabályozásban betöltött szerepével foglalkozunk (1.3.3. fejezet).
- A tantervi módosulások a *hagyományos, előíró tantervek visszaszorulása*, átalakulása irányába is hatnak. Boreczky (1999) utal arra, hogy a hagyományos, előíró tantervek, amelyek egységesen, központilag és felülről meghatározottan, általában egy „átlagos” tanulóra, osztályra és iskolára „készültek”, már nem alkalmasak arra, hogy az oktatással szembeni új kihívásokkal való „szembenézésben” és a válság „feloldásában” segítsék az iskolákat. Így egyre több országban, mind erősebb igényként jelenik meg a tantervek jellegére, funkcióira és tartalmára vonatkozó tantervi reform

Magyarországi vonatkozásban, az utóbbi néhány évtizedének tantervi változásait érzékletesen fejezi ki Ballér: „*A huszadik század végén a tantervi reformok ingája egyre gyorsabban, egyre nagyobb távolságokat leírva lengett ki. Ezek a fordulatok a tartalmi szabályozás legtöbb területét érintették: az értékeket, a célokat, a tantárgyi rendszert, az ismeretanyagot, a szabályozás jellegét, a tanterv műfaját, a fejlesztés stratégiáját és folyamatát*” (Ballér, 2001, 200).

Nyilvánvaló, hogy a magyar tantervi reformok nem választhatók el a más európai országokban is jelentkező tantervi módosulásoktól. Ha minden országban nem is ilyen mértékűek a változások, az bizonyos, hogy az utóbbi néhány évtized Európában tantervi módosulást, reformot hozott.

1. 3. 3. A tanterv mint oktatásirányítási eszköz

A tanterveknek oktatásirányításban betöltött szerepe nem vitatható. Az aktuális oktatáspolitikai szándéktól függően létezik centralizált és decentralizált tantervi szabályozás és tantervpolitika (Báthory, 2000). Sokan vélik úgy, hogy a szabályozásra vonatkozó tantervi reformtörekvésekben, tulajdonképpen kettős folyamatról van szó. A tantervi szabályozás szempontjából korábban teljesen decentralizált rendszerekben (például Anglia, Egyesült Államok) az egységesülés irányába történik elmozdulás. A közelmúltig csupán vizsgák általi kimeneti szabályozást, többnyire alap-, mag- és kerettantervekkel történő, a centralizáció irányába ható szabályozási mód váltja fel. Ennek az ellentétes folyamata is megfigyelhető. Az eddig szigorúan centralizált tantervi szabályozású oktatási rendszerekben (Franciaország, Románia) pedig olyan tantervtípusok kerülnek előtérbe, amelyek bizonyos mértékig az iskolai autonómiára is lehetőséget adnak „tantervügyben”. Így ebben a kétirányú folyamatban egyfajta közeledésről, egységesülésről is beszélhetünk, mivel az ellentétes indíttatású tantervi irányítás, csaknem minden országban hasonló jellegű szabályozássá alakul (Szebenyi, 1991, 1993; Fóris-Ferenczi, 2004). A centralizált rendszerek egypólusú, vagyis központi, előíró tanterv általi szabályozását, a két-, vagy többpólusú szabályozás váltja fel, amelyben az alap-, keret- és/vagy helyi tantervek mellett, a központilag kidolgozott, standardizált vizsgák is jelentős szerephez jutnak.

Az oktatás szabályozása országonként jelentősen eltérhet attól függően, hogy az aktuális oktatáspolitikai milyen szerepet szán a tantervek általi bemeneti, a vizsgák általi kimeneti, valamint az egy-, kettős-, vagy többpólusú szabályozásnak. Különböző szerzők, a tantervi szabályozásnak eltérő, de mégis „összevágó” típusait nevezik meg. Báthory (2000) a szabályozás mechanizmusa szerint: központi (bemeneti), európai típusú (kerettantervek általi) és liberális (kimeneti) szabályozást állapít meg, ugyanakkor ezeknél a típusoknál a tantervek és vizsgák szabályozásban betöltött szerepének sajátos megoszlásával találkozhatunk. Szebenyi (1991b) oktatáspolitikai szempontból csoportosítja az európai országok tanterveit, és így három, egymástól jól elkülönülő: tantervtúlsúlyos (sztálini), vizsgatúlsúlyos (angolszász) és egyensúlyban levő (kontinentális) szabályozástípust határoz meg. Ezekkel a típusokkal, valamint a bemeneti és kimeneti kontroll előnyeivel és útvesztőivel egy előbbi, az oktatásszabályozást és irányítást célzó részben (1.1. fejezet), már foglalkoztunk, ezért itt nem taglaljuk ismét részletesen

a kérdést. Amíg az előbbieken a bemeneti, kimeneti vagy kettős szabályozás kérdésével egy általánosabb, az egész oktatási rendszert érintő megközelítésben foglalkoztunk, addig ezt a fejezetet csupán a tantervek általi szabályozás kérdéskörének szenteljük.

Napjainkra egyre inkább bebizonyosodott, hogy a demokratikus és demokratizálódó Európában az előíró tantervek általi egypólusú szabályozás többé már nem jelenthet megoldást sem az oktatás belső problémáinak, sem az oktatással szembeni újszerű társadalmi kihívásoknak való megfelelésben. Így fokozatosan a kettős-, vagy többpólusú szabályozás terjedt el. Az egypólusú tantervi szabályozás megszűnésével a központi tantervek „Leszorultak a szabályozás csúcsáról. Már nem az (oktatás)politikai hatalmi erők érdekeit közvetítő, az oktatás tartalmát kiválasztó és elrendező, normatív jellegű, részletező előírások.” (Ballér, 2001, 197). Amíg az **egypólusú szabályozás** eszköze az „uralkodó államrend hatósági felügyeletét biztosító” előíró, szigorúan egységes tanterv volt (Ferenczi-Fóris, 2004, 21) addig a két- vagy többpólusú szabályozásnak legalább két meghatározó pólusa van: az egyik az oktatás közös tartalmára vonatkozó egységesen érvényes *központi tanterv*, a másik pedig a helyi igényeket figyelembe vevő és a helyi döntéseken alapuló *helyi tanterv*.

A **kétpólusú tantervi szabályozás** egyik alapvető dilemmája Frey (1991) szerint nemcsak az, hogy a tartalmi szabályozásra vonatkozó döntéseket központi vagy helyi szinten kell meghozni, hanem az is, hogy milyen mértékű döntési hatalommal és felelősséggel kell rendelkeznie a központi és helyi szintnek. A kétpólusú tartalmi szabályozásra a központi és helyi tantervi szabályozás egyfajta kettőssége jellemző, mivel egyesíti magában az iskolai oktatás egységes, alapvető tartalmának központi előírásait, valamint az ezekre épülő helyi tartalmi, tantervi döntéseket (Ballér, 1996). Ez konkrétan azt jelenti, hogy van egy jogi szabályozást is biztosító központi és egy helyi tanterv. A központi tanterv, hatókörét tekintve, országoként különböző lehet, így beszélhetünk: (1.) országos érvényű, (2.) regionális érvényű (például Németországban tartományonként más-más tanterv van) és (3.) fenntartói tantervekről (Fóris-Ferenczi, 2004a). A két-, vagy többpólusú szabályozáshoz kötődően a tantervi szabályozásnak különböző szintjei alakultak ki: nemzeti, regionális, önkormányzati és iskolai (Gvirtz, 2002). Amíg Magyarországon és Romániában nem, addig számos más országban, a regionális és önkormányzati szintek nagyobb szerephez jutnak a tantervi szabályozásban. Ballér (1993a) a tantervi szabályozásnak öt szintjét határolja el. Ezek a következők: központi, iskolai, tantárgyi, tanári és tanulói szint. Ezek mindegyikéhez sajátos funkciók kapcsolódnak.

A teljes mértékű központi tartalmi szabályozást biztosító *előíró*, valamint a helyi igények figyelembe vételét is lehetővé tevő *alaptantervek* jelentős mértékben elkülönülnek egymástól.

Az *előíró tanterv* és az *alaptanterv* közti különbségek kiemeléséhez Báthory összehasonlítását vesszük alapul.

Szempont	Előíró tanterv	Alaptanterv
- a legitimitás forrása	Az uralkodó ideológia és politika	Az oktatásban érdekeltek konszenzusa
- a művelődési anyag jellege	Meghatározva, „kiadagolva”, tantárgyak szerint rendezve	Körülírva, művelődési területek szerint rendezve
- az időkeret	Pontosan kiszabott	Hozzávetőleges
- Milyen iskolai tanulásszervezést feltételez?	Egységest, a központi előírások szerint	Különbözőt, a helyi tantervek szerint
- Kinek szól elsősorban?	Tanítóknak, tanároknak	Program- és tankönyvíróknak
- Milyen feltételei vannak a bevezetésének?	Tantárgyanként egy tankönyv	Tankönyv- és programpiac
- Milyen pedagógusi magatartást sugall?	Fegyelmezett végrehajtás	Alkalmazkodás a tanulóhoz és a környezethez

1. táblázat: *Az előíró típusú tanterv és az alaptanterv közti különbségek*

(Forrás: Báthory, 2000, p. 168.)

Az *előíró tanterv* sokkal „zártabb” keretek közé „szorította” az egész tanítási-tanulási folyamatot, mivel az egy uralkodó ideológia alapján, tantárgyak, tantárgyankénti egy tankönyvhöz és pontosan kiszabott időkerethez kötötte a feldolgozandó tananyagot. Ezért nevezik az előíró tantervet „adagoló” tantervnek is, mivel meghatározott rendben és beosztásban írja elő az egységesen kötelező, tanítandó tananyagot. Így az iskoláknak és tanároknak sem döntési, sem beleszólási joguk nem volt a tartalmi szabályozás kérdéseibe (Fóris-Ferenczi, 2004a).

Az *alaptanterv* a kétpólusú szabályozás központi oldala. Mint már említettük, a tananyagot nem tantárgyanként, hanem körülírva, művelődési területek szerint rendezve, és csak hozzávetőleges időbeosztással adja meg (Báthory, 2000). Így az erre épülő pedagógiai programok és helyi tantervek kidolgozásakor az iskolák és pedagógusok reális lehetőséget kapnak a tartalmi szabályozás helyi igényeknek is megfelelő kialakítására. Az alaptanterv általában a használói kontroll erősödését is lehetővé teszi, vagyis azt, hogy a szülők, tanulók és egyéb érdekeltek is beleszóljanak az oktatási tartalom kialakításába. E tantervtípus egy széleskörű tankönyv- és programpiac kialakulását teszi lehetővé (Báthory, 1991a, 2000).

Ballér az alaptantervek három típusát és öt funkcióját emeli ki. Az alaptanterv műfaját tekintve mag-, keret- és absztrakt tanterv is lehet (Ballér, 1993, 1996a).

A *magtanterv*, ahogy az elnevezés is jelzi, a tartalmak legfontosabbnak ítélt rendszerét, és továbbépíthető alapjait, vagyis a „mag”-ját foglalja magába.

A *kerettanterv* az oktatási tartalom olyan vázára és rendszert alkotó kereteire koncentrál, amelyek lehetővé teszik a helyi tervezés számára a intézményi (helyi) tantervek kialakítását. Ez általában a tantárgyi vagy műveltségi területeket, évfolyamokat, fejlettségi és fejlesztési szakaszokat és ellenőrzési pontokat adja meg.

Jellegét tekintve, az *absztrakt tanterv* a legkevésbé szabályozó a három közül, mivel csupán a tervezés elvi alapjait, értékeit, céljait határozza meg.

Az alaptantervek funkcióinak összetettségét elsősorban az biztosítja, hogy a tartalmi szabályozás különböző „alrendszerei” közötti egységet és differenciálást koordinálják, másfelől pedig lehetővé teszik a tartalmi szabályozás különböző aktorai (iskolák, szülők, pedagógusok, egyéb érdekeltek) közti kommunikációt (Ballér, 2001). Az alaptantervek keretjelleget, rugalmasságát több tényező is biztosítja: a követelményrendszer képzési szakaszokra való lebontása, a tartalmak műveltségi területek szerinti felosztása, valamint az időbeosztás keretjellege (Fóris-Ferenczi, 2004a).

A helyi és intézményi szintű szabályozás tulajdonképpen az iskolák *pedagógiai programja* és *helyi tanterve* által valósul meg. Tehát pontosan az alaptanterv keretjellege és rugalmassága teremti meg a pedagógiai programok és helyi tantervek kidolgozásának feltételeit, ez pedig egyszerre nagyfokú intézményi autonómiát igényel és feltételez.

A ***pedagógiai program*** az intézmény „értékrendjét, pedagógiai krédóját és működési rendjét (intézményi profilját)” határozza meg (Báthory, 2000, 171). Ugyanakkor az adott intézmény „referencia-dokumentuma”, amely átfogóan leírja egy-egy iskola tevékenységét, az egyes intézmény „sajátos arculata megrajzolásának eszköze” (Fóris-Ferenczi, 2004a, 29). Ez a dokumentum, egymástól megkülönböztethetővé, sajátossá teszi az egyes iskolákat, ugyanakkor a szülőket, tanulókat segíti az iskolaválasztásban, valamint az iskolát a külső és önértékelésben.

Az iskola pedagógiai programjának elkészítése mindig előzetes helyzetelemzést feltételez, mivel az iskola sajátos arculatának megrajzolásához alapos tájékozódásra van szükség. Az előzetes helyzetelemzés szükségességében egyetértés van a szakirodalmon belül (Ballér, 1996; Báthory, 2000; Fóris-Ferenczi, 2004a). A helyzetelemzés adatai a következő kategóriákba csoportosíthatók: az iskolára hatást gyakorló települési és egyéb sajátosságok, a szülőkkel és tanulókkal kapcsolatos információk, a pedagógusokkal kapcsolatos információk és az intézmény sajátosságai. A helyzetelemzéshez szükséges adatgyűjtés különböző módszerekkel történhet:

kérdőíves ankétok, amelyek a pedagógusok, szülők, tanulók, iskolafenntartók véleményét célozzák, tudásszintvizsgálatok, megbeszélések és egyebek segítségével (Ballér, 1996).

A *helyi tanterv* az intézményben tanítandó tantárgyi rendszert (kötelező és választható tantárgyakat), az óratervet, a választott tankönyvek listáját és a használt módszertani elveket tartalmazza. A helyi tanterv kialakításánál szintén figyelembe kell venni a helyzetelemzéssel gyűjtött információkat, tehát – a lehetőségekhez mérten – sem a település sajátosságait, sem pedig a tanulók, szülők és pedagógusok igényeit és érdekeit nem szabad figyelmen kívül hagynia.

Ballér (1993b) igen széleskörűen értelmezi a helyi tantervet, mivel az általa meghatározott öt tervezési szintből négyet a helyi tervezéshez rendel: az iskolai, tantárgyi, tanári és tanulói szinteket. Ezek a szintek egyben sajátos tantervfejlesztési feladatokat vonnak maguk után, amelyekkel, a helyi tantervről lévén szó, az iskolai intézményeknek kell megbirkózniuk.

A helyi tanterv készítésének módjairól viszont megoszlanak a szakirodalmi vélemények. A magyarországi szakirodalomban a helyi tanterv készítésének az átvétel, az adaptálás és az alkotás a legfontosabb módjai (Ballér, 1993b).

a.) Az *átvétel* valamilyen már meglévő koncepció, tantervi rendszer, tantárgyi program, tankönyv, vagy más taneszköz alkalmazását jelenti. Az átvétel során az átvett tervezet vagy dokumentum lényeges vonásai nem változhatnak.

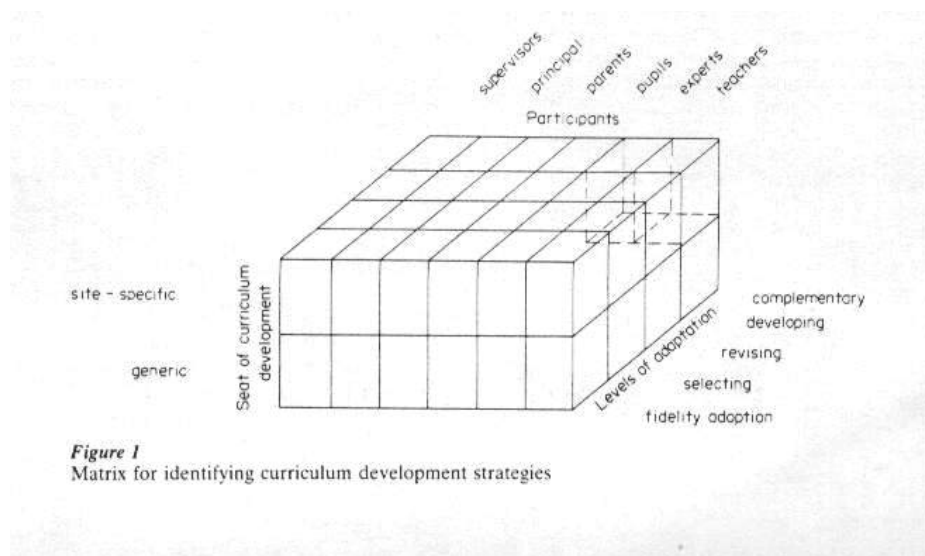
b.) Ha a már meglévő koncepciót, tantervi rendszert vagy tantárgyi programot módosítanak, azonban az átvett rendszer lényege ugyanaz marad, akkor *adaptálásról* beszélhetünk. Az adaptálás okai változóak: lehet, hogy hiányoznak a teljes átvételhez szükséges feltételek, azonban az is megtörténhet, hogy a rendszert az iskola sajátosságaihoz, igényeihez igazítják.

c.) Az *alkotás* a legtöbb energiát, költséget, munkát és szakértelmet igénylő tantervkészítési mód. Ebben az esetben az oktatási intézmény egyes pedagógusai vagy a tanári teamek önállóan dolgoznak ki helyi tanterveket, taneszközöket.

Ezek a módok nem zárják ki egymást. Például gyakran előfordul, hogy a helyi tanterv egy bizonyos szintje, vagy része a tantestület önálló munkájának eredménye, ugyanakkor egy másik rész, vagy szint átvétel, vagy adaptáció.

A helyi tanterv fogalmának Sabar (1991) kétféle: egy szűkebb és egy tágabb értelmezését adja. Szűkebb értelemben, a helyi tantervek kidolgozása olyan autonóm döntések sorozatának

tekinthető, amelynek során egy oktatási intézmény vezetősége és alkalmazottjai, egy kész tantervet alkalmaznak. A tágabb értelmezés szerint, a helyi tantervek kidolgozása olyan folyamat, amely az egész iskolai tevékenységgel kapcsolatos tervezésre, alkalmazásra és ellenőrzésre egyaránt kiterjed, és amelyben az iskola életében implikálódott összes szereplő – tanárok, az iskola vezetősége, diákok és szülők – egyaránt részt vesznek. Az utóbbi megközelítés célja a helyi tanterv kidolgozásakor a nevelési tevékenység minden olyan aspektusának figyelembe vétele, amelyekért az iskola felelősséget vállal. Érdekes Sabar háromdimenziós modellje, amely a helyi tanterv kifejlesztésének változóit egy kockán ábrázolja. Itt minden rész egy-egy változó, a többihez viszonyított helyzetét jelöli. Az alábbi ábra találóan érzékelteti a koncepció lényegét.



1. ábra: *A helyi tantervfejlesztés modellje*

(Forrás: Sabar, 1991, p. 369)

Szerinte pontosan a változók magas száma és sokszínűsége miatt nem lehet a helyi tantervek kifejlesztésének egy egységes modelljét adni. A tervezés folyamata, a benne részt vevő szereplők száma és a tervezés egyéniesített foka függvényében változik. A helyi tantervek kidolgozásának szintjei, a mások által kidolgozott részek, vagy nagyobb egységek átvételétől, a teljes egyéni kifejlesztésig több fokozatnak felelnek meg. Ezek a következők: (1.) a teljes, vagy „hűséges” adaptálás (fidelity adoption), (2.) a szelektálás (selecting), (3.) az átdolgozás (revising), és a teljes kifejlesztés (developing complementary). A Ballér-féle kategorizálás szerint az első szint az *átvételnek*, míg az utolsó az *alkotásnak* felel meg. A helyi tantervkészítésben részt vevő szereplők függvényében is jelentősen „változik a kép”, mivel tanárok, szakértők, tanulók, szülők, igazgató és felügyelők egyaránt részt vehetnek a tervezésben (Sabar, 1991).

A helyi tanterv kialakításakor jellegzetes problémák merülhetnek fel, amelyekkel az iskola vezetésének és pedagógusközösségének szembe kell néznie (Báthory, 2000). Minden oktatási intézmény helyi tervezése sajátosnak, egyéninek mondható, mivel minden iskolának magának kell meghatároznia, hogy milyen feladatok kidolgozására és megvalósítására helyez nagyobb hangsúlyt. A helyi igények figyelembe vételére kell épülnie a tankönyv- és programpiacon való tájékozódásnak is. A helyi tervezés sajátos része a tanulószervezési kérdések (tanulócsoporthoz létszáma, a tanulócsoporthoz kialakításának és mozgatásának) kérdése. Ugyanakkor a tantárgyi rendszer és órakeret kialakítása is körültekintést igényel, mivel a tantárgyak előtérbe helyezése, vagy háttérbe szorítása kihatással lehet a tantestületre, annak összetételére.

1. 4. Az oktatásügy és a tanári szakma

A politikai, gazdasági és társadalmi változások által igényelt és elindított oktatásügyi megújítások, változások a tanári szakmára is jelentős hatást gyakoroltak. A kelet-közép európai országokban kialakuló és többé-kevésbé működő piacgazdasági feltételek, valamint a társadalmak demokratizálódása jelentősen megváltoztatta és átértékelte az oktatás társadalmi szerepét.

1. 4. 1. Az oktatás szerepe napjainkban

Elemzők sora foglalkozott az oktatási rendszer és iskola kérdéskörével, ennek ellenére az oktatásszociológiában még most sincs teljes egyetértés az oktatás alapvető funkciói vonatkozásában. Andorka (1997) az ismeretek átadását, a személyiségfejlesztést és a társadalmi integrációt tekinti az oktatás alapvető funkcióinak, másoknál viszont két alapvető funkció, nevezetesen az ismeretek átszármaztatása és az erkölcsi értékek átszármaztatása (nevelés) különül el (Kozma B., 1997). Az oktatás ismeretátszármaztató, kultúraközvetítő funkcióját többnyire elismerik (Ferge, 1980). Ez nemcsak azt jelenti, hogy az iskola az egyéni érvényesüléshez szükséges alapvető tudásanyag átszármaztatását vállalja fel, hanem azt is, hogy az iskola tulajdonképpen legitimizálja az átadandó tudást. Az egyéni érvényesülés szempontjából az oktatás lényeges szerepet tölt be, mivel az iskolázottság jelentős mértékben meghatározza az egyén társadalmi státuszát. Azonban az oktatás sokrétű hatásrendszer fejti ki, amelynek egy része nem szándékos, nem tervezett és ellentmondásos (Williams, 1997).

Bourdieu (1974) klasszikusnak tekinthető elméletében arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolák csak látszólag választják ki a legtehetségesebb tanulókat, valójában a vizsgaeredményekkel és a továbbtanulás irányításával, rejtetten a társadalmi mobilitást irányítják, ezáltal a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődéséhez, vagyis a társadalmi struktúra reprodukciójához járulnak hozzá. A francia oktatási rendszer vizsgálata alapján arra a következtetésre jutott, hogy: *„az oktatási rendszer legrejtettebb és legsajátosabb funkciója az, hogy objektív funkcióját, vagyis az osztályviszonyok szerkezetéhez való kapcsolatainak objektív valóságát elpalástolja”* (Bourdieu, 1974, 78). Tehát az oktatás, úgy tűnik, nemhogy kiegyenlítené a gyerekek közti réteghelyzetből

származó különbségeket, hanem még növeli azt. Az oktatás fenti funkciójának felismerése alapján Ferge (1980) megfogalmazza, hogy az iskola *kultúraközvetítő* feladata mellett, egyéb funkciói is kirajzolódnak. Az iskolának részt kell vállalnia a társadalmi rétegek közti különbségek nivellálásában, a társadalmi mobilitást is elő kell segítenie, ugyanakkor a munkamegosztásban betöltött szerepe sem elhanyagolható. A tanulmányi eredmények erős társadalmi meghatározottságát, az iskolarendszer merevségével hozza összefüggésbe. Így az iskolarendszer merevségének oldása, az előbbi funkciók nagyobb fokú érvényesüléséhez járulna hozzá.

Az iskolarendszer államilag meghatározott jellege evidenciaként kezelhető. Emellett az oktatás egyéni és társadalmi érdekeket egyaránt képvisel (Williams, 1997; Bray, 1997). Az iskola funkciói aszerint is csoportosíthatók, hogy egyéni vagy társadalmi igényekre reagálnak (Gáspár, 1999). Az egyén szempontjából, az iskola: meghatározza az egyén társadalmi státuszát, bevezeti az egyént az adott kultúrába, a társadalmi élet különböző területeit hozzáférhetővé teszi az egyén számára, az emberi és állampolgári jogok gyakorlásához szükséges képességekkel látja el, felkelti az egyéni művelődési igényt, biztosítja az egyéni mobilitást, és az egzisztenciateremtéshez járul hozzá. A társadalom fenntartása szempontjából is sokrétűek az iskola feladatai. Például a nemzedékek folytonosságának biztosítása, a társadalom innovációs képességének formálása, ugyanakkor a társadalmi struktúra újratermelése nem kevésbé fontos feladat. Az iskola funkciói a társadalmi szükségletekre adott szervezeti válaszként is értelmezhetők (Kozma, 1977, 1995). Így az iskola funkciói, a vele szemben támasztott társadalmi igények alapján, hivatalosak és rejtettek lehetnek, a megvalósítás foka szerint, teljesített és nem teljesített funkcióról beszélhetünk.

Az iskolával szemben támasztott igények, így az oktatás funkció is, napjainkra sokkal összetettebb módon jelentkezik. A XXI. században jelentősen megváltozott az iskola szerepe a társadalmi életre való felkészítésben. Husén (1997) szerint az iskolának az állandóan változó körülményekhez való alkalmazkodásra is fel kell készítenie a fiatalokat. Napjaink információs társadalmában bonyolultabbá vált az információáradatban való tájékozódás, ugyanakkor a fiatalokkal szembeni munkaerőpiaci elvárások is növekedtek és bonyolultabbakká váltak.

Így az iskola eredményessége is sokkal összetettebb módon jelentkezik. Ez a pedagógusokat is jelentős szakmai kihívások elé állítja. Korábban a munkanélküliség nem létező fogalom volt. A gazdasági viszonyok változásai nemcsak minőségében és mennyiségében megváltozott tudásrendszert igényelnek a munkaerőpiacra lépőktől, hanem az időleges és tartós

munkanélkülivé válás veszélyét is magukban rejtik. Andorka (1997) arra hívja fel a figyelmet, hogy egyre erősebbé válik az iskolai végzettség hatása a foglalkozási életpályára, így a társadalom tagjai részéről is megnő az oktatással szembeni kereslet, bővülnek az oktatással szembeni igények.

Feltevődik a kérdés: mit is jelent ez a helyzet az iskola számára? Az iskolának újféle ismereteket kell átadnia (például a modern idegen nyelvek, az informatika és információs technológiák térhódítása), szélesebb értelemben vett ismeretátadást kell biztosítania és az oktatást rugalmasabban kell megszerveznie (Nagy, 1994). Ebben a helyzetben nyilvánvaló, hogy a pedagógusokkal szembeni elvárások jelentősen megsokasodnak és megváltoznak. Napjainkra nemcsak az iskolai eredmények és az iskolával szembeni elvárások jelentkeznek összetett módon, hanem a tanárok felé irányuló követelmények és kihívások is jóval komplexebbek. Ahogy már az előbbieken utaltunk rá, az újszerű követelményekkel és kihívásokkal való szembenézés a szakma professzionalizációjának záloga lehet. Felmerül a kérdés: mit vár el napjaink társadalma az iskolától és a pedagógusoktól? A lehetséges válaszok sokrétűek lehetnek. Nemzetközi vonatkozásban az alábbi követelmények jelennek meg (*Teachers Matter, 2004*):

- Az iskolák egyaránt hatékonyan és eredményesen foglalkozzanak a különböző kulturális identitású, nyelvű és szociális háttérű tanulókkal.
- Az iskolák legyenek érzékenyek a kulturális és nemekhez kapcsolódó kérdésekkel kapcsolatosan, segítsék elő a toleranciát és társadalmi kohéziót.
- Az iskolák és pedagógusok eredményesen foglalkozzanak a hátrányos helyzetű, olvasási és magatartási problémákkal rendelkező, és speciális igényű tanulókkal.
- A tanítási-tanulási folyamatban kerüljenek felhasználásra a legújabb információs technológiák, ugyanakkor a pedagógusok tartsanak lépést a gyorsan fejlődő információkkal.
- A pedagógusok tartsanak lépést a tanítás, tanulás és tanulói értékelés újszerű megközelítéseivel.
- A tanároknak fel kell készíteniük a tanulókat olyan társadalmi és gazdasági kihívásokra, amelyek elvárják tőlük az önálló, élethosszig tartó tanulás igényét és képességét.

1. 4. 2. Oktatási reformok és pedagógusok

Napjainkra a pedagógusoknak nemcsak a társadalmi kihívásokkal, hanem az oktatásügyi változások követelményeivel és kihívásaival is szembe kell nézniük. A volt szocialista országokban rendszerváltás után többé-kevésbé átfogó oktatási reformok indultak el, azonban egy-egy területre kiterjedő, például tantervi reformok más, nyugat európai országokban is fellelhetők. Ezek számba vétele előtt röviden vázoljuk a tanári szakma helyzetét a rendszerváltás előtti centralizált, ideologizált oktatási rendszerekben. Jelen dolgozat keretei között nem kívánunk a múlthoz kötődő kérdésekkel részletesen foglalkozni, nem célunk a téma történeti megközelítése, csupán annyit „villantunk fel” belőle, amennyit témánk szempontjából szükségesnek tartunk.

A kelet-közép európai országokban, a szocializmus éveinek a tanártársadalomra gyakorolt hatásai közül a legfontosabbak: a tanári hivatás bürokratizálódása, a tanárok szakmai identitásának feladása és homogenizációja, valamint a presztízsvesztés (Darvas, 1993). Ezek közül legfontosabbnak a tanári hivatás bürokratizálódását és a szakmai identitás feladását tartjuk.

a.) A kelet-közép európai országok mesterségesen felgyorsított oktatási expanziója megterhelte az oktatási rendszereket és megnövelte az oktatási adminisztráció szerepét. Ez a helyzet a *tanári hivatás bürokratizálódásához* vezetett. A politikai rendszer az oktatást és a tanárokat adminisztratív kontroll alatt tartotta. Ilyen körülmények között a minőség és a minőségi követelmények külső kényszerítő erőknek rendelődtek alá

b.) Ennek egyenes következményeként a tanárok fokozatosan *feladták szakmai identitásukat*, belenyugodtak helyzetükbe, és szakmai innovációval nem is próbálkoztak. Bár Darvas szerint: „a külső kontroll ürügyül szolgált a tanároknak arra, hogy feladják független szakmai identitásukat, legitimitásukat, s hogy hagyják, hogy újító lendületük elhagyja őket” (Darvas, 1993, 597). Azonban az elgondolkodtató, hogy az államszocializmus centralizált oktatási rendszereiben volt-e más választási lehetősége a pedagógusoknak ezen a téren. Lortie (1975) szerint, azokban a rendszerekben, ahol a bürokratikus szempontok fontosabbak a szakmaiaknál, a tanárok megbarátkoznak alárendelt pozíciójukkal (idézi Darvas, 1993).

Ilyen előzmények mellett, nem csoda, ha a tanárságot és magát a szakmát „sokkszerűen” érték (Deák – Nagy, 1993, 9) a rendszerváltással együtt járó „következmények”. A legnagyobb kihívást a szakma számára minden bizonnyal az oktatás társadalmi helyzetének és szerepének

megváltozása okozta, vagyis az, hogy az iskolai eredményesség sokkal összetettebb módon jelentkezik. Egyes szerzők szerint, a szakma helyzetének értelmezéséhez és a „továblépéshez” a megváltott feltételrendszerből kell kiindulni. Ily módon négy alapvető kérdés és feladat körvonalazódik: (1.) az adott feltételek milyen feladatok elé állítják a szakmát, (2.) milyen meglévő, ill. szükséges képességek mozgósíthatók a feladatok megoldásához, (3.) milyen új képességek fejlesztése elkerülhetetlen, és (4.) milyen módjai lehetnek ezek megszerzésének (Deák-Nagy, 1993). A megváltozott feltételrendszerben a szakma felelősségi rendszerének átalakulásával is szembe kell néznie a pedagógustársadalomnak.

A **felelősségi rendszer átalakulása** a szakmai, fenntartói és felhasználói kontroll vonatkozásában egyaránt jelentkezik (Deák – Nagy, 1993, Nagy, 1994). A *szakmai kontroll* változásai a pedagógusokat sokkal nagyobb döntési szabadsággal és felelősséggel ruházzák fel, a több tankönyvi és keret-, valamint helyi tantervi szabályozás által. Ugyanakkor a standardizált vizsgakövetelmények révén munkájuk felett nemcsak szakmabeliek, hanem laikusok (például szülők) is ítélezhetnek. A *fenntartói kontroll* a pedagógusok akkor kerülnek szembe, amikor az iskolák a helyi közigazgatás „fennhatósága” alá kerülnek. Ugyanis az oktatási rendszerek decentralizálásával a szabályozási környezet is nehezen áttekinthetővé válik. A magyar és román oktatásban egyaránt megosztott felelősségi rendszer alakult ki, így az iskolák nagy része önkormányzati tulajdonba és fenntartás alá került (Nagy, 1997). Ilyen körülmények között tulajdonképpen megváltozik az iskola helye. Mindkét kontrollmechanizmushoz (szakmai és fenntartói) kötődő változások azt igénylik a tanártársadalomtól, hogy képessé váljon, az oktatás hatékonysága érdekében, saját szakmai érdekeinek képviselésére. Ez gyakran olyan laikusokkal szemben szükséges, akik nem ismerik és/vagy nem értik az iskola világát és a szakma érdekeit, akiktől viszont mindez függhet. A *használati kontroll* vonatkozásában a szülői érdekek szerepének növekedéséről beszélhetünk, amely gyakran nagyon ösztönzően hat az iskolai életre. Itt valószínű, hogy nem lehet elkerülni a különböző érdekek ütközéséből adódó konfliktusokat. A szülőkkel folytatott közvetlen vagy közvetett párbeszéd olyan újabb kihívásként jelenik meg tanári szakma számára, amellyel mindenképpen szembe kell néznie. Az oktatás és a szakma hosszabb távú érdekei azt kívánják, hogy a pedagógustársadalom „tanuljon bele” ezekbe az új helyzetekbe.

A felelősségi rendszer átalakulásának egyik következményeként jelenhet meg egyfajta **szabályozatlanság** az oktatásban. Ez a régi, inkább adminisztrációs jellegű kontroll megszűnésének, és az új szakmai és fenntartói kontroll kiépületlenségének egyenes

következménye. Az átmeneti időszak bizonytalansága miatt az igénytelen munkavégzés, az elszürkülés veszélye léphet fel. Napjaink oktatási kihívásai a pedagógustársadalomban is feszültséget eredményeznek, amelynek alapvető okaként az oktatás és a pedagógusok iránti társadalmi elvárások növekedését és a pedagógusok helyzetének romlása közti ellentétet jelölik meg (Ferenczi, 1998). Az elmúlt évtizedekben a tanártársadalom alapvetően *stabil szerephelyzetekhez* szokott, az oktatási reformok esetén azonban a **stabilitás elvesztésével** és a **bizonytalanság növekedésével** kell szembenéznie. Ez a helyzet a pedagógusokban feszültséghez vezet, amelyet akár szerepkonfliktusként élhetnek meg. A megoldásban az első lépést a szerepkonfliktusok feltárása jelentheti, amely egyre sürgetőbb feladatnak tűnik. Ebben, az oktatásügy számára is átmeneti időszakban, a foglalkozási, az életkori és a nemi szerepek módosultak a leginkább (Ferenczi, uo.). A bizonytalanság az **oktatás tartalmi szabályozásának átalakulásával**, vagyis a tantervi decentralizációval is összefügg.

A tanári szakmát és tevékenységet egyaránt meghatározza, hogy milyen szakmai szerepelvárások alakulnak ki vele szemben (Nagy, 1994), így a centralizált oktatási rendszerekben, ahol minden felülről és előre meghatározott, az ún. „**korlátozott szakmai szerepelvárások**” (Hoyle, 1992) következményeként mintegy alacsonyabb szinten jelentkezett a pedagógusok szakmai érintettsége, aktivitása (Papp Z. A., 2004). Az új helyzet a *foglalkozási szerepeket* módosította leginkább. A pedagógusok számára a decentralizáció ellentmondásos eredményeket hoz(hat) (Darvas, 1993). Egyfelől örülhetnek szakmai autonómiájuk, döntési felelősségük és szabadságuk növekedésének, másrészt az eddigiektől eltérő jellegű többletfeladatok „próbára teszik a pedagógus teljesítőképességét, és jelentős belső feszültséget okoznak” (Ferenczi, 1998, 12). A tantervi decentralizációval az iskolák és a tanártársadalom *szerepnövekedését* eredményezte. A tanterv- és programkészítéshez szükséges képességekkel és tudományos háttérismeretekkel nem rendelkező pedagógusok a *szerepnövekedési stressz* negatív hatásával szembesülnek, szakmai készületlenségük állapotát élhetik meg. Úgy tűnik, hogy az új helyzetekhez való alkalmazkodás vonatkozásában nagyon is megoszlik a pedagógustársadalom. Az innovatívabb, kreatív pedagógusok tudnak a legjobban alkalmazkodni az új foglalkozási szerepekhez, amíg a merevebb, rögzült belső programozottságúak kevésbé. Az utóbbiak közül sokan olyan védekező mechanizmusokkal reagálnak a helyzetre, mint: a körülmények hibáztatása, a küzdelem feladása vagy az érdeklődés csökkenése.

Szintén a tantervi decentralizációhoz kötődő szerepkonfliktusok másik okát a *szerepfelfogás konzervativizmusa* és az új szerepek közti távolság képezi (Ferenczi, uo.). A távolság gyakran olyan nagy lehet, hogy a pedagógus nem képes azonosulni az új követelményekkel. Az utóbbi

életkorfüggőnek is bizonyult. Az idősebb pedagógusok gyakrabban érzik, hogy az új feladatokat nem tudják hiánytalanul és megfelelően elvégezni, így elbizonytalanodhatnak, szakmai önértékelésük gyengülhet.

Éppen a *szerepigények tisztázatlansága* miatt kell szembe nézniük a pedagógusoknak az oktatásban betöltött addigi stabil helyzetük elvesztésével és szakmai bizonytalanságuk növekedésével. Az iskolák nagyobb autonómiája a tanárok szakmai autonómiáját is erősítheti, azonban az átmeneti időszak bizonytalanságaiból adódóan, ez nem annyira egyértelmű. A szakmai és fenntartói kontroll jellegének megváltozása, valamint a használói kontroll erősödése (Nagy, 1993) csak erősítik a pedagóguspálya bizonytalanságait, a szakmai teljesítmény egyértelmű megítélésének lehetetlenségét. Ilyen helyzetben a „szakmai kompetencia megőrzéséért és érvényesítéséért újra és újra meg kell küzdeni” (Ferenczi, 1998, 12). A megváltozott szakmai kontroll félelmet kelthet a tanároknak, akik a tanórai és azon kívüli kötelezettségeikből adódóan már így is túlterheltek érzik magukat, és az új helyzet is csak növeli kötelezettségeiket (Darvas, 1993). Szerinte, a közép-kelet európai tanárok, helyzetükből adódóan, könnyebben alkalmazkodtak a bürokratikus kötelezettségekhez, mint az új szakmai kontroll még kiépületlen, bizonytalan és állandóan változó szakmai kihívásaihoz.

Ferenczi (1998) szerint a szerepigények tisztázatlanságából adódó szerepkonfliktus a kilencvenes évek magyarországi pedagógusait is általában érinti, azonban eltérő módon a különböző korosztályok esetén. Az ötven év körüli korosztály számára a megszokott megoldások elhagyásának nehézsége, a modernizációs program hosszúsága, és a szakma gyenge anyagi megbecsüléséből adódó anyagi gondok, valamint életkörülményeik romlása jelent nehézséget. A középkorúaknak, a nehézségek ellenére is, fel kell vállalniuk a közoktatás modernizációs programját, el kell sajátítaniuk az új pedagógusszerepeket, amíg a fiatalabb korosztály bízhat abban, hogy pályája helyzete előbb-utóbb jobb irányba alakul. A pályakezdők és fiatalok körében azonban, a pályaválasztáskor és később is, egyre erősödik a kontraszelekció. A pályaválasztáskor, a jobb érvényesülési lehetőséget ígérő más értelmiségi pálya választásában, a későbbiek folyamán, a jobb anyagi lehetőséget vagy karriert biztosító más szakmáért való pályaelhagyásban nyilvánul meg. A két „lehetőség” közül az első erőteljesebb.

Mindezek után feltehetjük a kérdést: mi lehet a megoldás, sőt lehet-e megoldást találni a kialakult helyzetre? A megoldások csakis többirányúak lehetnek, a közoktatás különböző szereplői közti párbeszédet, összehangolódást és összefogást igénylik. Az mindenképpen bizonyosnak látszik, hogy oktatási reformok idején, az oktatási rendszert „belül is, kívül is” is

konfliktusok terhelik (Darvas, 1993, 595). Ha a szocializmus éveinek centralizált oktatási rendszereiben korlátozott szerepelvárások fogalmazódtak meg, akkor nyilvánvaló, hogy oktatási reformok idején ezek „kiterjesztett szerepelvárásokká” válnak, vagy más kifejezéssel élve „kiterjesztett professzionalitásként” jelentkeznek (Hoyle, 1992).

1. 4. 3. A pedagógusok mint értelmiségiek

A pedagógusok olyan jelentős értelmiségi csoportot képeznek, amellyel kapcsolatosan a társadalom majdnem minden tagjának van tapasztalata és véleménye, és ezek gyakran egészen szélsőségesek. Albert József szerint: „*Ez a vélemény olykor védő, szánakozó, miszerint még ma is a pedagógusok a nemzet napszámosai, akik az értelmiségi lét peremére szorultak, kiszolgáltatva diáknak, szülőknek és más hatalmasságoknak. Mások szerint nagyon is előnyös helyzetűek ők, hatalmaskodók, rutinból dolgozók, demagógok, akiket a kiszolgáltatott szülők körül kényszerülnek udvarolni, s ráadásul rengeteg a szabadidejük, csupa szabadság az életük. És, hogy keveset keresnének? Azért a munkáért még annyit sem érdemelnének – vélik indulatosan.*” (Albert, 1988, 35).

Az utóbbi félévszázad szociológiai és részben pedagógiai kutatásai meglehetősen jól körülírták a pedagógus-társadalmat. Ennek ellenére a pedagógusoknak a társadalmi struktúrán és az értelmiségen belüli helyzete legalább annyira vitatott (Ferge-Háber, 1978), mint a róluk alkotott, előbb idézett vélemények. Annak ellenére, hogy néhány „vonás” erejéig eltérnek más értelmiségi csoportoktól, rájuk is jellemzőek az értelmiségi szakmák jól elkülönülő sajátosságai.

- a.) A pedagógusnak valóban rendelkeznie kell a tanári *szakmára* jellemző *jól meghatározott* felsőszintű *optimális tudással*. A pedagógusok szakmai ismereteinek „összetétele” legalább kettős jellegű, mivel az adott tudományág(ak) ismeretrendszerén túlmenően, pedagógiai, pszichológiai és módszertani ismeretekkel is rendelkeznie kell szakmája gyakorlásához (Musgrave, 1974; Háber, 1986).
- b.) A pedagógusok „*ügyfelei*” elsősorban *a tanulók* (Musgrave, 1974), és ez jelentős hatással van a pálya presztízsére (Hoyle, 1992). Ezen kívül feletteseikkel és a szülőkkel is kapcsolatba kerülnek, akik szintén közvetlenül értékelik munkájukat.
- c.) A pedagógus-*pályára lépés ellenőrizhetősége* a szakmai kvalifikáció révén történik. Minden országban szabályozottak a képzés időtartama és a képesítés feltételei, és legtöbb

esetben felsőfokú képzettséget igényel a tanári képesítés megszerzése. Úgy tűnik, hogy a pedagóguspályán ez a feltétel nem mindig teljesül. Részben a tanárhiánynak, részben egyéb feltételeknek tudható be, hogy még mindig taníthatnak szakképzetlen tanárok (ez nyilván országonként változó), és hogy rövidebb-hosszabb ideig a pályán tudnak maradni. Ez arra utal, hogy a tanári pályára való bekerülés ellenőrzése laza, más értelmiségi szakmákéhoz képest.

d.) A pedagógus-pályának is megvannak a maga *etikai szabályai*, amelyek többnyire íratlanok, és a szakmai hivatástudattal vannak szoros összefüggésben.

e.) Az etikai szabályokon túlmenően az értelmiségiek *szakmájukat szabadon gyakorolhatják*. Mi a helyzet a pedagógusokkal ezen a téren? A pedagógusok jelentős része közalkalmazott, amely nagy mértékű állásbiztonságot és szenioritáson alapuló előrejutási rendszert is jelent (Nagy, 1999). Az állami beavatkozás azonban nem szünteti meg a szakma gyakorlásának szabadságát.

f.) A *szakmai egyesületek* rendszerint az értelmiségiek „bejegyzését” és a szakma gyakorlásának kereteit ellenőrzik. Jelen dolgozat keretei között nem térünk ki a szakmai társulások és szakszervezetek közti különbségekre. Annyit viszont fontosnak tartunk, hogy, amíg a szakmai társulások biztosítják, hogy a tagok magukra vállalják a pályához kötődő kötelezettségeiket, addig a szakszervezetek az adott értelmiségi réteg érdekérvényesítését vállalják magukra. A pedagógusok, az értelmiségiek körében az érdekérvényesítés szempontjából talán a leggyengébbek.

g.) A hivatásszerűen gyakorolt értelmiségi pályához a „közönség elismerése” is szükséges, vagyis az, hogy a társadalom értelmiségi foglalkozásként tartsa számon az adott szakmát. Ez a feltétel a pedagógusok esetén teljesül.

Az alábbiakban a pedagógusi pálya azon sajátosságait vesszük számba, amelyek alapján jól elkülönül más értelmiségi foglalkozásoktól, és amelyek alapján egy aránylag könnyen jellemezhető szakmai csoporttá válik.

A pedagógus-társadalom az értelmiségiek **legnépesebb csoportját** képezi. Bár számát tekintve a legjelentősebb diplomás réteg (Kuczi, 1986; Papp, 2000; Nagy, 2001), mégis aránylag gyenge érdekérvényesítési erővel rendelkeznek. A tanárság ma, a világ számos országában, a magasan képzettek legnépesebb csoportja. Például 1995-ben, az OECD-országokban a közoktatásban dolgozó pedagógusok az aktív lakosság 2,9%-át képezték (Education at a Glance, 1997). A pedagógusok, a diplomások az értelmiségiek körében kiemelkedően magas aránya, a létszám

gyors növekedésével is társul (Hrubos, 1993). A pedagógusok számosságát egyesek a szakmai professzionalizáció alacsony fokával (Kuczi, uo.), az érdekérvényesítés hiányosságaival (Papp, uo.), a szakma társadalmi presztízsével (Nagy, uo.) hozzák összefüggésbe.

Egy másik evidencia a pálya **elnőiesedése**. Bár ez országonként és időszakonként is nagyon változó, mindenütt a világon inkább nőies szakmának mondható a pedagógusé. Az immár klasszikusnak tekinthető pedagógus-kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy magyarországi vonatkozásban, már a hetvenes években is egyre erőteljesebben kibontakozó folyamat volt a pálya „elnőiesedése” (Háber, 1986), és ez a tendencia a nyolcvanas években sem sokat változott (Kozma, 1985, 1990). Deák (1990) szerint a pedagóguspálya elsősorban a nők számára jelentett vonzó lehetőséget mobilitási törekvéseik megvalósítására. Ugyanakkor az 1996/1997-es magyarországi pedagógus-vizsgálatok arra utalnak, hogy a pálya elnőiesedésének folyamata nem állt meg (Deák – Nagy, 1998). A pálya elnőiesedését gyakran a presztízsrömlés okaként emlegetik, azonban ez inkább következmény (Papp, 2001). A pálya romló presztízse és gyatra anyagi megbecsültsége miatt a férfiak fokozatosan más, az anyagiak szempontjából jóval kedvezőbb pályákon helyezkednek el. A nők arányának változása tehát a pálya csökkenő presztízsével van szoros összefüggésben (Háber, 1986). Amíg a volt szocialista országokban a legmagasabb a nők aránya, addig viszont arányában ott a legalacsonyabb, ahol a szakmának a legmagasabb az anyagi, és ennek direkt következményeként, társadalmi presztízse (*Education at a Glance, 1998*).

A tanári pálya nem vitatható sajátossága a pedagógusok **heterogenitása**, **belső rétegzettség**e. Ferge és Háber, a pedagógusok háború előtti helyzetéhez képest, pontosan a belső nivellálódást találják a leglényegesebb változásnak. Az egységesítés irányába ható intézkedések ellenére (képzettség, keresetek, munkaidő-szabályozás), a különböző pedagóguscsoportok életformája, tevékenységrendszere és értékrendszere annyira sajátos, hogy az általános iskola alsó és felső tagozatában tanítók már alig tekinthetők egy egységes iskolatípus két szintjén tevékenykedő pedagógusoknak (Ferge – Háber, 1978). A szakma belső rétegzettsége a társadalmi megbecsültséggel is szoros összefüggésben van. Az iskolarendszernek minél magasabb szintjén tanít egy pedagógus, annál magasabb a presztízse. A pedagógusok, ezen kívül sokféle tényező mentén rétegződnek: például végzettség, származás, vagy a tanított szaktárgy szerint. Napjainkra a szakmán belüli belső rétegződés szempontjából meghatározó, hogy kik rendelkeznek, úgymond „piacképesebb” tudással, és kik azok, akik számára az oktatásban való tevékenykedés

jelenti az egyetlen lehetőséget (Nagy, 2001). Ebből a szempontból az ún. nyugati nyelvszakosok, ezen belül kimondottan az angol tekinthető „divatszak”-nak.

Utoljára a szakma megbecsültségéről érdemes szólnunk. A tanári szakma **társadalmi megbecsültsége** más értelmiségi pályákhoz viszonyítva *alacsony*. A társadalmi megbecsülés fogalma nehezen meghatározható, egy bizonyos, hogy több összetevőjét kell elkülönítenünk: anyagi, erkölcsi és a szélesebb körű társadalmi megbecsülést. Egy szakma anyagi és társadalmi megbecsültsége között szoros összefüggés van, még akkor is, ha ez a kapcsolat nem közvetlen. A pedagógusok kereseti viszonyainak szimbolikus a jelentősége, mivel a pályán levők ezen is mérik, hogy a társadalom mennyire értékeli munkájukat, és milyen helyet foglalnak el a társadalomban (Háber, 1986). Bár országoként és korszakoként nagyon is eltérőek a pedagógus-jövedelmek, abból a szempontból viszont egységesek, hogy elmaradnak más, hasonló végzettségi szintű, értelmiségi foglalkozások kereseti lehetőségei mellett. A pedagógusok a más értelmiségi szakmánál alacsonyabb jövedelmüket gyenge társadalmi megbecsültségük kifejezésének tartják.

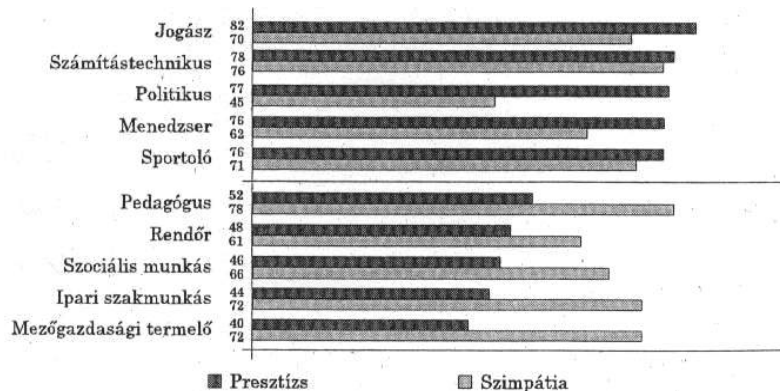
Tény, hogy a szakma presztízsét több összetevő is meghatározza, és ezek a társadalmi-gazdasági változások függvényeként állandó változásban vannak. A leggyakrabban említett tényezők: az elérhető jövedelem, a képzettség szintje, a hatalom, a szimpátia, a foglalkozás társadalmi haszna, valamint a neki tulajdonított érték, a konkrét munkakörülmények és a hagyomány (Háber, 1986; Nagy, 1997; Papp, 2000).

a.) A pedagógusok aránylag alacsony fizetése azt a gondolatot erősítheti bennük, hogy szaktudásuk nem igazán értékesíthető. Így a pedagógusi pályát választók jelentős részénél az indokok nem anyagiak, és nem racionálisak, inkább érzelmiak. A pedagógusok elérhető jövedelmével kapcsolatos gondolatokat Kuczi véleményével zárjuk: *„Talán a pedagógusokban is kialakul sajátos helyzetük tudata, miszerint egy rosszul fizetett szekta tagjai, akik mindezek ellenére odaadóan és lelkesen, elhivatottan végzik munkájukat”* (Kuczi, 1986, 231).

b.) A pedagógusok *képzettségi szintje* is jelentősen meghatározza a szakma presztízsét. Erről a presztízs-meghatározó tényezőről a szakma belső rétegzettségénél már szövegtünk. A szakma valóban jelentősen rétegzett a képzettség szempontjából is, így a főiskolai végzettséggel rendelkező tanítói pálya alacsonyabb presztízzsel rendelkezik, mint az egyetemre végzett középiskolai tanáré

c.) A hatalomnak is jelentős szerepe van egy pálya presztízsének alakulásában. A centralizált oktatási rendszerekben a pedagógusoknak meglehetősen kevés területen volt döntési joguk. A gazdasági-társadalmi változások a *társadalmi értékrend módosulását* is eredményezik. Így ez arra is kihat, hogy milyenek tartják a szakma társadalmi hasznát, és, hogy magának a nevelésnek mekkora értéket tulajdonítanak.

Ennek ellenére, Papp (2001) szerint pálya megbecsültsége valójában nem annyira alacsony, mint amilyenek a pedagógusok maguk érzékelik (2. ábra). Ez abból is adódhat, hogy hatalmas „szakadék” van a pedagógusok saját szakmájuk hasznosságának megítélése és az anyagi megbecsültség reális szintje között. Itt tulajdonképpen egy ellentmondás feszül a szakma deklarált fontossága és tényleges társadalmi helyzete között. A pályának a köztudatban élő alacsony presztízse ellenére, úgy tűnik, hogy a *szimpátia* foka viszonylag magas. Egy 1996-os magyarországi országos közvéleménykutatás a különböző szakmák társadalmi megítélését vizsgálta (Nagy, 1997). Ennek eredményei is ezt a tendenciát húzták alá. A pedagógusok társadalmi presztízse elég alacsony, a megkérdezettek messzemenően a pedagógusokat tartják a legszimpatikusabbaknak (Nagy, 1997).



2. ábra: Különböző szakmák presztízse és szimpátia foka a magyarországi közvélemény alapján (Forrás: Nagy, 1997, p. 60)

Az aránylag magas fokú szimpátia azonban nem „vigasz” a pedagógusok számára, mivel megfigyelhetjük, hogy a megkérdezettek rendre azokat a szakmákat tartják szimpatikusabbnak, amelyek esetében a presztízst aránylag alacsonynak ítélik meg. Ez alól kivételt csupán a számítástechnikus képez, és ez az információs technológiák térhódításával lehet összefüggésben. Az eddigiekből láthattuk, hogy a szakma alacsony társadalmi megbecsülése összetett tényezőrendszer eredménye. Ugyanakkor eltérések tapasztalhatók a szakma megbecsülésének

különböző „szintjei” között. Így tételezhető, hogy míg a pedagógusok a szakmának a „hivatalos”, vagyis az általános társadalmi megbecsültségét nem tartják kielégítőnek, addig a közvetlen mikrokörnyezet (tanulók, szülők, kollegák) elismerésével elégedettek (Albert, 1988).

1. 4. 4. A pedagóguslét szubjektív dimenziói

A pedagógus-kutatások pszichológiai jellegű megközelítése a pedagógusok tudását, attitűdjeit, szakmai koncepcióit, felfogását, szakmával kapcsolatos elvárásait, a szakértelem változásait és a tanári pályán érvényesülő stresszhatás, elfásulás és kiégés sajátosságait vizsgálja. Az iskolai tevékenység hatékonyságát ezek, a pedagógusi léthez kötődő „puha” tényezők, legalább annyira meghatározzák, mint az objektíven megragadható tárgyi és egyéb feltételek (Szabó, 1998).

A pedagógusi lét „puha” tényezői közül kizárólag azokat a jelenségeket, fogalmakat és tényezőket érintjük, amelyeket választott témánk szempontjából relevánsnak találunk. Ezek a következők: foglalkozási elégedettség, a szakmai öröm, szakmai nehézségek, túlterheltség, a tanári munka minőségéről való vélekedés, saját szakmájuk társadalmi megbecsültségéről alkotott vélemény és a pályaelhagyás. A pedagógusok fentebb felsorolt, önmagukkal és munkájukkal kapcsolatos elvárásaik és véleményük összesítve az ún. „*szakmai önkép*”-ben realizálódnak, amelynek alapvetően pozitív vagy negatív jellege kihatással van az iskolai munka minőségére és hatékonyságára (Nagy, 1994; Szabó, 1998).

Az alábbiakban különböző, magyarországi és nemzetközi pedagógus-vizsgálatokból tallózva, vonjuk le következtetéseinket. Így tisztában vagyunk, hogy ezek mozaikszerűek lehetnek és a kép, amit ez alapján megrajzolunk, nem általánosítható mindig és mindenütt a pedagógusok helyzetére. Azonban a területet, amellyel foglalkozunk, annyira fontosnak és aktuálisnak tartjuk, hogy ennek tudatában is vállaljuk a téma tárgyalását.

A pedagógusok *foglalkozási elégedettségének* kérdésköre mint az eredményes tanárok iskolában tartásának egyik alapfeltétele nemzetközi vonatkozásban is felmerül. A foglalkozási elégedettség több összetevőből épül fel: mennyire szeretik szakmájukat, jelenlegi helyzetük mennyire felel meg azoknak az elképzeléseknek, amelyekkel pályakezdetkor rendelkeztek, mennyire elégedettek saját szakmai tevékenységükkel és munkafeltételeikkel (Junghaus, 1993). Miközben a pedagógusok általában elégedettek saját szakmai tevékenységükkel, és szeretik szakmájukat, úgy tűnik, konkrét munkafeltételeikkel elégedetlenek. Számos országban a pedagógusok elégedetlenek munkafeltételeikkel. Úgy érzik, nagy munkatehernek és stressznek vannak kitéve.

Úgy gondolják, hogy mindez a tanítás hatékonyságának a rovására is mehet (*Teachers Matter, 2004*).

Érdekes, és nem lehet véletlen, hogy ha a szakma „árnyoldalairól” szeretnénk szólni, több olyan fogalmat, kifejezést kell érintenünk, amelyek valamilyen mértékben mind a pálya „negatív oldalához” kötődnek. Ide sorolható a *fáradtság, nehézség, túlterheltség* és *kiégés*.

A tanári munka, sajátosságaiból adódóan, rendkívül energiaigényes tevékenység, így nem csoda, ha gyakran beszélünk „szakmai fáradtságról”. Az iskolai tevékenység alkotó jellegéből adódóan, a túlzottan nagy vagy hosszú ideig tartó megterhelés nemcsak túlterhelést okoz, hanem a tanári munka minőségét is veszélyezteti (Háber, 1986). A *szakmai nehézségek* számos *oka* ismeretes, amelyeket a pedagógusok feszültségokozó tényezőként élnek meg. Ezek közül a legfontosabbak: a túlterheltség, munkával együtt járó idegfeszültség, koncentráció, az anyagi megbecsültség hiánya, a hiányos munkafeltételek, a pályán tapasztalható merev hierarchia, az iskolai életben tapasztalható túl sok kötöttség, és a tanulók közönye. Ezek a tényezők gyakran összekapcsolódva jelentkeznek, jelentős mértékben meghatározva egymást.

a.) A tanári munka rendkívül *energiaigényes* tevékenység. A folyamatos mindennapi felkészülésen és a szakmai tudás „szinten tartásán” túlmenően, a pedagógusi munkának sajátja egy bizonyos szintű idegfeszültség és koncentráció, amely majdnem állandósult formában van jelen az iskolai tevékenységben. Ezzel összefüggésben, a *túlterheltség* az egyik leggyakrabban említett tényező a szakmai nehézségek sorában. Ennek számos oka ismeretes. Sokak számára jelent komoly feszültségforrást a túlterhelés (Mykletum, 1984; Walsh, 1979; idézi Horváth-Szabó, 1990, 17). A pályát elhagyó pedagógusok szerint a *magas óraszám*, és a *munkaidő nem behatárolt* jellege (Háber, 1986) túlterheléshez vezet. Mások szerint nem is a kötött, hanem a kötetlen munkaidő végtelenségig tágítható jellege jelent problémát (Bartha, 1991). A kötetlen munkaidőbe beletartozik a tanítási órákra való felkészülés, írásbeli dolgozatok javítása, szemléltető és egyéb didaktikai eszközök elkészítése és előkészítése, tanórán kívüli foglalkozások megszervezése, azokra való felkészülés, adminisztrációs munkák ellátása, tantestületi értekezletek, kirándulások, ünnepélyek, és egyéb tevékenységek előkészítése és megrendezése, kötelező családlátogatás, tanulókkal és szülőkkel való egyéni beszélgetések és egyebek. A pedagógusok nem is rendelkeznek olyan sok szabadidővel, ahogy azt a kívülállók gondolják. A pedagógus munkájának ezt a „láthatatlan”, de annál fontosabb részét nem sorolja a

közvélemény a tényleges elfoglaltságok közé, így nem érti, hogy miért túlterheltek a pedagógusok (Ferge et al, 1972).

b.) A *pálya gyenge anyagi megbecsültsége* is képezheti a pedagógusok szakmai nehézségeinek, így túlterheltségének is az okát. A pedagógusok gyakran ezt a legfontosabb feszültségokozó tényezőként élik meg (Horváth-Szabó, 1990). Mint már említettük, ehhez járul hozzá annak a tudatnak a kínzó megélése is, hogy milyen nagy „szakadék” van a pedagógusi munka nehézsége és társadalmi fontossága, valamint a valódi helyzete és gyenge anyagi megbecsülése között.

c.) A szakma gyakorlásának *hiányos munkafeltételeit* a pedagógusok szintén feszültségforrásként élik meg. Az intézmény típusától függetlenül korábban nehézséget okozott, hogy nem volt elégséges az idő, az eszköz és lehetőség a minőségi pedagógiai munkához (Háber, 1986). A tantervi követelmények megfogalmazásakor, az oktatáspolitikai hatóságok tulajdonképpen nem számoltak/számolnak e feltételek hiányosságaival (például magas létszámú osztályok, tanteremhiány, didaktikai eszközök elavultsága és hiánya, tornatermek, nyelvkabinetek hiánya és egyébek). A munkafeltételek hiányosságai kapcsán Kuczi jegyzi meg, hogy: „Az infrastrukturális rések betömésére a pedagógusok személyes erőfeszítését is bekalkulálta a társadalom. (...). A hatásában össztársadalmi méretű és jelentőségű hiányoknak, személyes többlet-erőfeszítéssel történő, ellenszolgáltatás nélküli tartós kiegyenlítése példátlan” (Kuczi, 1986, 221). Ilyen jellegű többlet-erőfeszítés, anyagi ellenszolgáltatás nélküli igénylésére, az oktatáson kívül, még csak az egészségügyben kerül sor.

d.) Az iskolai élet túlságosan is *kötött, szabályozott jellege* szintén feszültségokozó tényezőként jelenhet meg. Ez az adott oktatási rendszer centralizált jellegével is összefüggésben van. Minél centralizáltabb egy oktatási rendszer, annál inkább érezhetik a pedagógusok, hogy a túl sok kötöttség pusztán „végrehajtássá degradálja” a pedagógusi munkát (Háber, 1986, 56). Az általános munkafeltételek színvonalán túlmenően, a pedagógusok számára nagyon fontos lenne az igazi szakmai autonómia, vagyis hogy „szabadon dönthessék el, hogyan végzik munkájukat” (Junghaus, 1993, 733).

e.) A *tanulók közönye* is feszültségokozó tényezőként jelenik meg (Horváth-Szabó, 1990). A diákoknak a hagyományos, vagyis a – tanári magyarázatra és tanulói befogadásra épülő – tanulás iránti érdeklődése jelentős mértékben csökkent. Ennek okai szerteágazóak, de valószínű, hogy a modern információs technológiák térhódításával és általában a tudás értékvesztésével is összefüggésben vannak.

A tanári munka értékelhetőségének és minőségének kérdése az ezredforduló oktatáspolitikáinak egyik központi kérdésévé vált (Nagy, 1999). A tanárok részéről nem elfogadható a tevékenységük *objektív értékelhetőségét tagadó* azon *stratégia*, amelynek során a tanári tudásban fellelhető „meghatározhatatlan” (például a tanári tevékenység személyes jellege, az intuíció meghatározó szerepe) elemeire hivatkoznak. Ez, a tulajdonképpen védekező jellegű stratégia, egyáltalán nem hatékony (Walsh, 1987, idézi Nagy, 1999). Nagy szerint az utóbbi idők egyik jelentős kihívása a pedagógusok számára az, hogy ki kell alakítaniuk magukban a reflexió és önreflexió, valamint a saját és egymás szakmai tevékenységéről való beszélgetés képességét. Ezen kívül a szakmának erősítenie kell a „külső” szereplők és laikusok előtti önképviselő hatékonyságát (Nagy, 1999).

Nem beszélhetünk a pedagógus pályához kötődő „puha” tényezőkről anélkül, hogy a *pályaelhagyás* kérdését ne érintenénk. A pályaelhagyás nem kirívó problémája a pedagóguslétnek. A korábbi (Ferge et al, 1972, Háber, 1986) és újabb pedagógus-kutatások bizonyítják, hogy a pálya, nem éppen könnyű körülményei ellenére, a pedagógusok jelentős része nem foglalkozik a pályaelhagyás gondolatával, és ha újra kezdhethetné, ismét erre a pályára lépne. Tehát, úgy tűnik, az oktatásból a más szakmák irányába történő „mozgás” nem olyan nagy, hogy munkaerőgondokat okozna a pedagóguspályán (Háber, 1986). Nincsenek adatok arra vonatkozóan, hogy a szakmai hatékonyság szempontjából a legjobbak maradnának a pályán, és a kevésbé jók hagynák el azt. Nagy (1999) szerint a szakmai hatékonyság nem hozható összefüggésbe a pályaelhagyás kérdésével.

1. 4. 5. A szakmai professzionalizáció szükségessége és lehetőségei

A professzionalizáció fogalmáról nagyon megoszlanak a szakirodalmi vélemények. Hagyományos megközelítésben esküsznek a professzionalizáció nem más, mint az egyre szakszerűbb és hatékonyabb szakmai tudásnak, a speciális kompetencia elnyerésének a folyamata. A professzionalizálódás a szakma presztízsét sem hagyja érintetlenül, és a szakma népességével is összefüggésben van. Egy olyan népes szakmában, mint a tanári, a speciális kompetenciához kötődő előnyök kevésbé érvényesülnek, mint egy számosságában kisebb értelmiségi réteg esetén.

A fogalom újszerű használatát a magyar szakirodalomba tulajdonképpen Nagy Mária (1993, 1994) vezette be. Szerinte, a fogalmat sokan sokféleképpen használják napjainkban, így problematikus lehet pontos meghatározása, körülhatárolása (Nagy, 1994). A professzionalizáció a tanárok újfajta egyéni és csoportviselkedésének kialakítását, valamint a tanárok oktatáspolitikai szerepének újragondolását jelenti.

Anélkül, hogy most történeti megközelítésre vállalkoznánk, elismerjük, hogy a professzionalizáció folyamata több szakaszon is keresztül ment, és ehhez kötődően többféle megközelítés lehetséges. A *szakmává válás folyamatában* mindenképpen jelen van a professzionalizáció, nevezetesen a speciális szakismeretek differenciálódásán és szakszerűsödésén keresztül, viszont az *önreflexió szakasza* is a tárgyalt fogalomhoz kötődik. Az utóbbinak, nyilvánvaló, hogy politikai vonzata is van, mivel a pedagógusok szakmai öntudatának (ki)alakulását, összefogását, közös érdekeik érvényesítését is jelenti. A kollektív szakmai önvédelem foka viszonylag alacsony (Nagy, 1999). A tanári szakma további „sorsának” alakulása szempontjából elgondolkodtató a Papp által említett disszonancia, amely szerint: „Sajátos ellentmondás, hogy a pálya eddigi története, professzionalizálódása együtt jár a presztízsének csökkenésével, a professzionalizáció további kiteljesedésétől a presztízs növekedését várjuk.” (Papp, 2000, 42).

A közelmúltban demokratizálódó társadalmak és oktatási rendszerek egy részében a professzionalizáció a megújulás, modernizálódás zálogaként jelenik meg, itt a pedagógusok képzettségének és szakmai kompetenciájának emelésére törekcszenek. A romániai szakirodalom a pedagógusok szakmai professzionalizációjának kérdését 2001 után taglalja részletesebben. A professzionalizáció a pedagógusoknak a munkához kötődő kompetenciájuk fejlesztési, fejlődési

folyamataként jelenik meg. Gliga (1999, 2002) szerint, a szakmai professzionalizáció nem kötődik szűk szakterülethez, hanem a más emberekkel való kommunikációt és az új tapasztalatok szerzésének igényét is magába foglalja. A pedagógusok szakmai professzionalizációjának egyik alapvető feladata olyan szakmai teljesítménystandardok kidolgozása, amelyek által lehetővé válik a pedagógusok összehasonlítása, és a kiemelkedő tanári teljesítmények értékelése (Păun, 2002). Másfelől pedig a volt szocialista országok oktatáspolitikája annyira lemaradt a tanári szakmával kapcsolatos nemzetközi „összehangolódási folyamat”-tól, hogy ugyancsak van, amit bepótolnia (Nagy, 1993, 148). Az utóbbi csoporthoz tartozó országok között jelentős különbségek vannak a pedagógusok szakmai felelőssége szempontjából, amely az oktatási rendszerek centralizált és decentralizált jellegével is összefüggésben van.

A kilencvenes évektől napjainkig az oktatással és a tanárokkal szembeni társadalmi elvárások az európai országok jelentős részében növekedtek. Egyre erősebb igényként jelenik meg a szakma professzionalizálódása, amely egyben a különböző oktatási rendszerek modernizálódásának feltételévé is válhat. A *tanár ma* (1990) című OECD dokumentum megfogalmazza, hogy az európai országok jelentős részében a tanári szakma az oktatáspolitikák középpontjába került. A szakma professzionalizációjának megvalósulási lehetőségei: a tanárok újszerű egyéni és csoportviselkedésének kialakítása, új megoldások a pedagógusi munka szervezésében és értékelésében, a pedagógusok oktatáspolitikai szerepének újragondolása. Ugyanakkor a szakma professzionalizációját segítheti elő az is, ha a pedagógus-társadalom szembenéz azokkal az elvárásokkal, amelyek az oktatással és a szakmával szemben megfogalmazódnak. A szakmával szembeni külső elvárások sokasága napjainkban úgy tűnik, hogy három kulcsszó köré összpontosul: *minőség*, *hatékonyság* és *elszámoltathatóság* (Nagy, 1994). Ezek egymással összefüggő fogalmak, azonban amíg az első kettő a centralizált, felső ellenőrzést erősíti, addig a harmadik inkább decentralizáló jellegű, mivel a fogyasztóval szembeni elszámolási törekvést jelenti.

a.) Az oktatásban megjelenő *minőségre-törekvés* a gazdasági, politikai változásokkal van szoros összefüggésben. A munkaerőpiaci versenyhelyzet növekedése, az a tény, hogy a fiatalok elhelyezkedési esélyei csökkentek, az iskolákkal szemben felerősítették a minőségi és hatékonysági követelményeket. Ez a tanári munka ellenőrzésével szembeni szorosabb követelményeket vonta maga után.

b.) Az oktatás *hatékonysága* iránt is megnövekedett az igény, és ez egyben arra is utal, hogy a gazdasági szféra egyre nagyobb nyomást gyakorol az oktatásra, az oktatáspolitikai formálására. A teljesítmények mérése iránti igényt felerősítése egyidejűleg a tanárok fokozottabb

ellenőrzését is jelenti. A tanári munka hatékonyságának felmérése, és az ennek megfelelő bérezés, jutalmazás gondolata fel-felmerül az oktatáspolitikákban, azonban úgy tűnik, hogy még kidolgozatlanok a gyakorlati alkalmazás módozatai.

c.) Az *elszámoltathatóság* a piaci verseny erejét próbálja bevinni az oktatásba, a fogyasztói kontroll fontosságának gondolatát erősítve. Itt a tanári szakma felelőssége növekszik a fogyasztókkal szemben (tanulók, szülők), amely részben a tanulói és szülői választási szabadság növekedésében, másfelől pedig a szülői részvétel és döntéshozatal megerősítésében nyilvánul meg.

A tanári szakmával szembeni elvárások hatékonyabb érvényesítése erősítené a szakma professzionalizációját. Azonban úgy tűnik, hogy itt is ellentmondások vannak mind az oktatási szféra, mind a tanári szakma helyzetének vonatkozásában. Felmerül a kérdés, hogy milyen akadályai lehetnek annak, hogy az irányában felmerülő elvárásokkal aktívan és alkotó módon szembenézzon a szakma. Ez ugyanis a foglalkozási csoport erősebb szakmai professzionalizációját eredményezné. Ezeket az akadályokat a szakírók egy része az erősebb *szakmai professzionalizáció gátjaiként* említi (Nagy, 1999; Papp, 2001), amíg a pesszimistább szakirodalmi vélemények szerint a *szakma deprofesszionalizációjának* időszakát éljük. A professzionalizáció gátjai közül legfontosabbnak az alábbiakat tartjuk.

a.) A pedagógus munkáját *nem övezi olyan kizárólagos szakmai tekintély*, mint más, hasonló szintű végzettséggel rendelkező értelmiségi szakmákat. Ennek okai szerteágazóak és elsősorban a köztudatnak a nevelésről alkotott felfogásával hozhatók összefüggésbe. Élete során valamilyen formában mindenki közvetlen tapasztalatot szerzett a nevelési folyamatokról. Így a köztudatban az a tévhit alakult ki, hogy ehhez mindenki ért.

b.) Az oktatás állami befolyása következtében *nem érvényesülhet a szabad piaci verseny* az iskolák életében (Papp, 2001). Így a pedagógusokkal szembeni elvárásokat nagymértékben az oktatási intézmény határozza meg. Például, míg az alapképzésben inkább a jó pedagógusi kvalitásokat, addig az egyetemeken a tudóst igényli a „közönség” (Kuczi, 1986). A „piaci jelleg” szempontjából, úgy tűnik, hogy a szakmán belül erős belső rétegződés figyelhető meg. A „piacképesebb” tudással rendelkező, a „kelendőbb” tárgyakat tanítók esetében, mintha a professzionalizálódás magasabb szintje jelenne meg. Például már korábban is, az idegen nyelvszakos (többnyire angol, német) tanárok közül, azok válnak „értékesebbé”, akik újszerű, konkurens tanítási technikákat ismernek és alkalmaznak, amíg ezen újszerű technikák alkalmazása az iskolarendszerű oktatásban csak dicséretes, de nem kötelező. Ugyanakkor ez a

pedagógus-réteg az iskolán kívül is „eladhatja” tudását, amíg a „kevésbé piacképes” tudás birtokosai számára kizárólag az oktatás különböző szintjei maradnak mint a munkaerejük eladásának kizárólagos színterei (Nagy, 2001).

c.) A pedagógusi pályán *nem* igazán beszélhetünk *igazi karrierlehetőségekről*. A tanári pályának nemcsak az átlagkeresetek alacsony szintje miatt gyengébb a vonzereje, hanem azért is mert „lapos” a fizetések emelkedésének szempontjából (Hrubos, 1993; Nagy, 2001). A pálya csúcán a kezdők fizetésének csak dupláját lehet megkeresni, és ahhoz, hogy valaki eljusson a pályán belüli maximális fizetés szintjére országoként eltérően, de legalább 20-30 évet kell várnia (*Education at a Glance, 2000*). Bár nemzetközi vonatkozásban történtek próbálkozások (például az érdem szerinti fizetés, vagy az előrejutási létrák) az egységes fizetési skála megszüntetésére vagy feloldására, azért csak ez maradt általános. A pálya nemcsak a kereseti lehetőségek vonatkozásában nem jelent igazi karriert, hanem a szakértelem, képzettség alapján sem jelent igazi előrejutást. Az iskola ebből a szempontból *ellenáll a hierarchiának*. Ehhez társul az is, hogy az oktatásirányításon belüli funkciók betöltése általában nincs összefüggésben a magasabb végzettséggel, vagy szakértelemmel (Kuczsi, 1986). Például romániai vonatkozásban a szakfelügyelők az iskolával szembeni fölöttes hatóságot képviselik, ebből adódóan, bár magasabb iskolai végzettséggel nem igazolt, mégis nagyobbak nyilvánított a szakmai hozzáértésük.

d.) A tanári pálya *„lényegében elvesztette – ha valaha volt egyáltalán – alkotó értelmiségi jellegét”* (Kozma, 1985, 214). A pedagógus tevékenységét nem a fogyasztók, nem a közönség ítéli meg, hanem az oktatásirányítás hierarchiájában fölötte állók (igazgató, szakfelügyelő) értékeli, ugyanakkor a megítélés szempontjai nem kizárólag vagy egyáltalán nem szakmaiak. Az iskolai munka hatékonyságának nincs iskolán kívüli piaci mércéje. A tanári szakma inkább kollektív jellegű, mint az egyéni teljesítményt helyezi előtérbe. A közoktatásban dolgozó pedagógusok esetében, már az egyetemi képzés ideje alatt nagymértékben elkülönül a kutatói és pedagógusi tevékenység. Így, akik a kutatói tevékenységet választják, eleve kizárják magukat a pályáról, pedig az oktatás tulajdonképpen „nyerne” ezekkel a szakemberekkel.

Az iskolai oktatás monopóliumból adódóan az oktatásban nem alakult ki az ismeretátadás hatékonyságára való erőteljes törekvés, vagyis az iskolai munka „nincs alávetve állandó külső nyomásnak”, amely az oktatást a „termelékenység” növelésének útjára terelné (Kuczsi, 1986, 237). Szerinte a pálya éppen azért nem professzionalizálódott, mert nem szembesül olyan kihívással, amely a tudás közvetítésének elmélyült, szakszerű kidolgozását eredményezné.

e.) A pedagógusszakma többnyire *közalkalmazotti státussal* jár, így ez nagyobb állásbiztonságot, ugyanakkor túlzott állami függőséget és az állami bürokráciának való

kiszolgáltatottságot is jelenti. A pályaelhagyók köre jelentős arányban a fiatal, frissen végzett, esetleg általánosabb, piacképesebb tudással rendelkezőkből tevődik össze. Akik már aránylag hosszabb időt töltöttek a pályán, már annyira kötődnek az iskolához, és olyan mértékben „specializálódnak” a tudásuk, hogy nem könnyen szánják rá magukat a pályamódosításra (Nagy, 1999, 508). Ezért semmi sem bizonyítja azt, hogy a „legjobbak” maradnának a pályán, és úgymond a „gyengébbek” hagynák el azt. A tanárok közalkalmazotti jellege garantálja a pályán levők bennmaradását, és a tanári munkaerő-kereslet csökkenésével, amely az európai országok nagy részében a tanulói létszám csökkenésével bekövetkezett, aránylag kevés lehetőséget biztosít a pályára való „belépésre”. Ennek egyenes következményeként, nem valósul meg a pályán szükséges munkaerő-frissítés, és ez az európai országok többségében a pálya „előregedéséhez” vezet (*Education at a Glance, 1998*).

A szakma professzionalizálódását, vagy ennek szükségességének felismerését jelzi az is, hogy napjainkra a „tanárpolitika” jelentős helyet foglal el az OECD országok oktatáspolitikájában. Egy 25 országot átfogó *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* című OECD-projekt a hatékony tanárok pályára vonzását, szakmai fejlődésének elősegítését és pályán való megtartását tűzte ki céljául. A projekten belül, a szakmai professzionalizációhoz kapcsolódó feladatok a következők: (1.) a tanítás mint életpálya vonzereje, (2.) a tanárok ismereteinek és készségeinek fejlesztése, (3.) a tanárok kiválasztása és toborzása, valamint (4.) az eredményes tanárok iskolában tartása. Bár a vizsgált országokban mindenhol a tanárok jelentős része közalkalmazotti státussal bír, az állami szektor foglalkoztatási típusai országonként jelentősen eltérnek. Ennek megfelelően két különböző foglalkoztatási modell rajzolódik ki: az ún. „karrieralapú” és a „pozícióalapú”. Ezekhez, nyilvánvaló, hogy a szakmai professzionalizáció eltérő útjai köthetők (*Teachers Matter, 2004*).

2. A ROMÁNIAI KÖZOKTATÁS VÁLTOZÁSAI

A politikai rendszerváltás után Európa különböző országaiban, régióiban különböző mértékű és jellegű decentralizációs folyamatok indultak el. Ebbe a folyamatba illeszkedik az 1989 után bekövetkezett romániai oktatásügyi változások sora is. Riddell (1997) szerint a volt szocialista országok oktatásügyi decentralizációjának kiindulópontját a szocializmus összeomlása és a gyorsan elinduló társadalmi, gazdasági, politikai változások képezték. Ezekben az országokban – a nagymértékű változások eredményeképpen – az addigi értékrendszerek összeomlásával és a rendszerszintű oktatási reformmal kellett számolni. Éppen ezért, a kelet-európai országokban „remények és félelmek” (1997, 192) egész sora kötődik a decentralizációhoz. A decentralizációtól az addig teljesen centralizált, merev, „top-down” módra történő döntéshozatali mechanizmusoktól való megszabadulást, az oktatás demokratizálódását és pluralizálódását, valamint az oktatásra vonatkozó döntésekben és felelősségvállalásban való erősebb helyi és szélesebb körű társadalmi részvételt remélik. Ezzel szemben a félelmek a helyi finanszírozás szűkösségével, az oktatásnak a különböző helyi csoportok, szereplők érdekeinek való alárendeltségével, az oktatási rendszerek nemzeti identitásának elvesztésével, valamint az oktatáson belüli egyenlőtlenségek növekedésével vannak összefüggésben. Heyneman (1998), a közép-kelet-európai országokban, az oktatási reformfolyamatok bizonyos mentalitásbeli akadályait emeli ki. Ezek a következők: stabilitásigény, nemzeti büszkeség, idegenekkel szembeni bizalmatlanság és az összehasonlító pedagógiai kutatások mellőzése.

2. 1. A romániai közoktatás változásai. Előzmények és fontosabb mozzanatok

A rendszerváltás eredményeképpen megjelenő ideológiai, gazdasági, társadalmi, politikai változások és feltételek olyan igények elé állították a romániai oktatásügyet, amelyekre csakis széleskörű oktatási reformmal válaszolhatott. Az oktatásnak a társadalmi igényekkel szembeni elmaradottsága nem csak Romániára jellemző ebben a periódusban. Egyes elemzők szerint, a volt szocialista országokban az oktatás tartalmi, szerkezeti, metodikai reformja a rendszerváltással együtt bontakozott ki (Ballér, 2001). Az 1990-es évek elején Közép-Kelet Európában a romániai oktatási rendszer egyike volt a legcentralizáltabbaknak: az Oktatási Minisztérium teljes mértékű irányítási, szabályozási és döntési hatalommal bírt az oktatási szféra

minden területén. Így a tantervek meghatározásától, a felvételi, érettségi és versenyvizsgák megszervezésén keresztül, az országos és helyi költségvetési kérdésekig terjedtek a minisztériumi feladatok (Ivan et al, 2000). Az oktatásirányítást a vertikális modell jellemezte. Így nem véletlen, hogy a rendszerváltás után a decentralizáció szükségessége reális kihívásként merült fel.

2. 1. 1. Előzmények. A romániai oktatás válsághelyzete

A reform előtti romániai oktatási rendszert leginkább az *elmaradottsággal, elavultsággal és merevséggel* jellemezhetnénk, amely a több évtizedes diktatúra nyomait viselte magán. A romániai oktatásügy reform előtti elmaradottsága leginkább a centralizáltságban, a finanszírozásban, valamint a beiskolázási szakokban és azok arányában nyilvánult meg.

A romániai oktatásügy elsősorban a *döntéshozatali mechanizmusokban, az oktatásirányításban, igazgatásban* és ellenőrzésben volt teljes mértékben centralizált. A centralizáltság még a rendszerváltás után is sokáig fennmaradt. A kilencvenes évek elején, a reformfolyamatok elterjedésének egyik akadályaként éppen az oktatás mértéktelen centralizáltságát említik (Bîrzea et al, 1993). Az *oktatás finanszírozásában* is jelentős mértékű az elmaradottság. A rendszerváltás előtt, de az azt követő időszakban is állandóak voltak a finanszírozási problémák, egy „kimerülőben levő és teljesen leromlott” költségvetéssel. (Codiță – Pasti, 1998, 16). A *beiskolázási arányokban* és *szakokban* jelentős mértékű volt az elmaradottság, mivel ez a „szocialista munkaerőpiac” igényeit vette figyelembe. Így a rendszerváltás után azonnal egyértelművé vált az oktatásnak a környező társadalmi, gazdasági valóságtól való teljes mértékű eltávolodása. Az *oktatás tartalmi szabályozásában* is jelentős mértékű volt a lemaradás. Az előíró, hagyományos jellegű tanterv, amely kizárólag tartalomközpontú tervezést tett lehetővé már műfajilag sem felelt meg az oktatással szemben megjelenő komplexebb igényeknek.

Az oktatási reformok okait keresve, több elemző is, bizonyos válsághelyzetekre világít rá. Cowen (1996) szerint az oktatásügyi változásokat mindig valamilyen válság, válságtudat indítja el, és ennek gyökerében mindig az oktatással szembeni elégedetlenség áll. Szerinte az elmúlt három évtized oktatási reformjai eredményezték a „kései modern oktatási rendszereket.” Romániai vonatkozásban, nem nehéz az oktatási reformot eredményező válság-tényezőket találni. A román nyelvű szakirodalom hét területet nevez meg, amelyeken a kilencvenes évek

elején felhalmozódott problémák, krízisek mintegy válsághelyzetet eredményeztek. Így a romániai oktatás válsága: (1.) az oktatáspolitikai, (2.) az önismeret, (3.) a megismerés és kompetenciák, (4.) az emberi erőforrás, (5.) az oktatásszabályozás, (6.) az anyagi és (7.) tervezés területein nyilvánul meg (Bîrzea et al, 1993; Codiță – Pasti, 1998).

1.) A rendszerváltás után még néhány évvel is az oktatás pontosan a *koherens oktatáspolitikai hiányát* érezte a legjobban. A kilencvenes évek elején, a koherens oktatáspolitikai hiánya két vonatkozásban is tapasztalható volt. Egyrészt az oktatáspolitikai centrum képtelen volt koherens oktatáspolitikai kidolgozására és elindítására, másfelől pedig a mindenkori politikai pártok sem rendelkeztek az oktatás vonatkozásában egy egységes, előremutató képpel, szemléletmóddal (Bîrzea, uo.). Bár minden változás politikai döntés eredménye, későbbi tanulmányok is utalnak az oktatáspolitikai válságára: „Az oktatási reform sajátos paradoxona az, hogy amíg az épp aktuális kormány és politika az oktatási reform prioritásait hangoztatja, addig a politikum szférája teljesen indifferens a reformok tartalma vonatkozásában.” (Codiță – Pasti, 1998, 18). Az RMDSZ kivételével, egyetlen politikai párt programjában sem szerepeltek oktatásra vonatkozó politikai célkitűzések még 1998-ban sem.

2.) A romániai oktatás *önismereti válsága* is jelentős. Teljességgel hiányzik egy olyan átfogó felmérés és diagnózis, amely az akkori egész romániai „oktatási valóságot” azonosítaná, leírná. Így az oktatás helyzetére vonatkozó információk csupán véletlen és mozaikszerűek. Ennek hiányában pedig a reformfolyamatok nagy kockázattal járnak. Az oktatás önismereti válságát eredményező helyzet feloldására csakis a területhez kötődő kutatások és kísérletek jelenthetnek megoldást. Az oktatásügyre vonatkozó ismeretek és a felmérés hiányosságai több területen azonosíthatók, amelyekből a legfontosabbak a következők:

- az oktatási rendszer felmérését szolgáló eszközök még mindig a mennyiségi szemléletmódot képviselik,
- az oktatásügy működését befolyásoló külső és belső tényezők teljesen feltáratlanok,
- nincsenek megfelelő eszközök az oktatási intézmények és pedagógusok munkája hatékonyságának megállapítására,
- az ellenőrzési-értékelési rendszer elavult, nincs kialakítva az egész országban felhasználható standardizált tesztek rendszere, ugyanakkor ez a rendszer nem alkalmas a különböző földrajzi zónák, szociális környezet, az oktatás különböző szintjein és formáin megjelenő teljesítménybeli különbségek kimutatására (Bîrzea, uo).

3.) A romániai oktatásban tapasztalható *megismerési és kompetenciabeli válság* sem elhanyagolható. A legfontosabb tényezők, amelyek e területek válságához vezettek a volt szocialista országok „információ zárlatával” hozhatók összefüggésbe. Ezek a következők: kulturális és tudományos elszigeteltség, az oktatásra vonatkozó és oktatáson belüli információáramlás szünetelése, valamint a pedagógus továbbképzések és továbbképző központok leromlása. Az utóbbi évtizedek nemzetközi oktatási tendenciáitól való teljes elszigeteltséget, a volt szocialista országokra általában jellemző krízishelyzetként tartják számon (Bîrzea, uo).

4.) Az *emberi erőforrás válságát* elsősorban a pedagógusok helyzetére és lehetőségeire vonatkoztatják. Teljesen kidolgozatlanok: a pedagógusok képzésére és továbbképzésére vonatkozó standardok, a pedagógusok feladataival, jogaival, szakmai kötelességeivel, és a szakmai deontológiával foglalkozó területek.

5.) Az *oktatásszabályozás válsága* vonatkozásában ugyanazt állítja a romániai szakirodalom. Elemzők sora, a centralizáció magas fokát és a decentralizációs folyamatok kezdetbeli sikertelenségét emeli ki mint a reformfolyamatokat alapvetően gátló tényezőket (Bîrzea, 1993; Cristea, 1993; Miroiu, M. 1998). Az Oktatási Minisztérium minden területen döntő hatalommal rendelkezik, és a megyei tanfelügyelőségek döntési felelőssége is igen magas (Miroiu, M., 1998). Ezzel a kérdéssel az oktatásszabályozást célzó fejezetben majd részletesen foglalkozunk.

6.) A romániai oktatásügy *anyagi válsága* szintén nem újdonság. Anélkül, hogy az oktatásfinanszírozás kérdéseivel részletezően foglalkoznánk, meg kell említenünk, hogy több elemző is az anyagi válságot tartja az oktatási reform legfontosabb gátjának. A rendszerváltás előtt, és az azt követő időszakban is, az oktatásban folyamatos volt az alulfinanszírozás. Annak ellenére, hogy a szakirodalom az oktatási szféra számára a GDP 6-7%-át látja jónak (Bîrzea et al, 1993), és törvényileg a 4%-os arányt állapították meg, például az 1992 – 1999 közötti időszakban a GDP-ből az oktatásra fordított arány 3,10% és 3,66% között mozgott, vagyis egyszer sem érte el a törvény által előírt 4%-ot.

Évek	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Oktatási kiadások (GDP %)	3, 17	3, 20	3, 10	3, 47	3, 65	3, 66	3, 64	3, 66

2. táblázat: *A hazai bruttó össztermék oktatásra fordított százalékos arányának alakulása Romániában 1992-1999 között*

(Forrás: Ministerul de Finante – Pénzügyminisztérium adatai)

Adataink csupán egy adott időszakot ölelnek fel, azonban egy átfogóbb kép kialakítására is alkalmasak. Láthatjuk, hogy a finanszírozás szempontjából hatalmas a „rés” az elvi deklarációk és a tényleges helyzet között. A romániai oktatás helyzetét elemző 2001-es átfogó tanulmány szerint is az oktatás egyik legfontosabb problémája az alulfinanszírozás. Az Európai Unió 6%-os átlaghoz viszonyítva, a romániai oktatás finanszírozása a felére tehető (*Școala la răscruce, 2001*).

7.) Végül a *tervezés válságáról* kell szólnunk. A totalitárius rendszer oktatásügyére jellemző imperatív jellegű, adminisztrációs tervezést egy rugalmasabb, módszertanilag megalapozottabb tervezésnek kell felváltania (Bîrzea et al, 1993). Ezt a szinte általánosnak mondható válsághelyzetet egy romániai kutatócsoport által készített, a romániai oktatásügy kilencvenes éveinek elejét feltérképező tanulmány találóan foglalja össze: *„Ezen akadályok a tulajdonképpeni reformfolyamatok megjelenését késleltetik. A romániai oktatás saját krízishelyzetének felvállalására és túllépésére alkalmatlan, egy olyan helyzetben, amelyben már úgy tűnik, hogy alkalmazkodott saját hiányosságaihoz”* (Bîrzea et al, 1993, 9).

Az oktatással foglalkozó tanulmányok már a kilencvens évek elejétől azonosítják a romániai oktatás „problémás” területeit, azonban a konkrét változtatások még váratnak magukra.

2. 1. 2. Az oktatásügyi változások fontosabb mozzanatai és szakaszolása

Mint már említettük, 1989 után reális kihívásként merült fel a romániai oktatásügy modernizációjának igénye. A rendszerváltás utáni időszakban sem a lakosság, sem az oktatási rendszer nem volt felkészülve a bekövetkező politikai, gazdasági és társadalmi változásokra (Codiță – Pasti, 1998). A romániai oktatás utóbbi másfél évtizedének változásait nyilvánvaló, hogy nem kezelhetjük egységes, egyenes irányú folyamatként. E változási folyamatban egyes

szerzők szerint két (Codiță – Pasti, 1998; Ivan, 1998; Miroiu, M., 1998), mások szerint három szakasz rajzolódik ki (Papp Z.A., 1997). Bîrzea (1996) szerint a reformfolyamatok egyértelműen nem szakaszolhatók, mivel bizonyos területeken (tantervi reformok, tankönyvek, pedagógiai koncepciók) a változások sokkal könnyebben, gyorsabban következnek be, míg más területeken sokkal lassúbbak a folyamatok, mivel intézmények tevékenységének összehangolására, a törvényi háttér megteremtésére és módosítására, a fenntartói, finanszírozási és adminisztrációs kontroll újraalkotására van szükség. Az előbbi felfogástól eltérően mi fontosnak tartjuk a román oktatásügy utóbbi másfél évtizedének egyfajta szakaszolását. Az átmeneti időszak hármastagolásával értünk egyet, ezért elemzésünkhöz Papp Z. Attila (1998) felosztását használjuk, ugyanakkor az egyes szakaszok megnevezését – proklamált, populista reform, a reform kiterjedése – szintén tőle vesszük át.

Az 1989-1992 közötti időszak a **proklamált reform szakaszaként** tartható számon. Erre a kezdeti időszakra – koherens oktatáspolitikai hiányában – csupán a reform és változtatás szükségességének felismerése, valamint az oktatási rendszer egyes elemeinek megváltoztatására tett kísérletek jellemzők. A román oktatási rendszer továbbra is teljes mértékben centralizált maradt, mivel nagyon sok korábbi rendelkezés érvényben van. A teljesen improvizatív, véletlenszerűnek tűnő minisztériumi rendeletek a kommunista oktatási rendszer legszembetűnőbb sajátosságainak megszüntetését célozták (Papp Z.A., 1998). Ezek a rendeletek szüntették meg például a diákok kötelező egyenruha viseletét, az iskolák és egyetemek diákjainak és oktatóinak mezőgazdasági munkálatokban való részvételét, a tankönyvek ideológiai jellegét, a pedagógusok heti óraszámának zsúfoltságát. Ebben az időszakban a reformhoz szükséges jogi háttér és az oktatást célzó elméleti elemzések is hiányoznak.

A **populista reform időszakában** (1992-1996) már elindult az oktatási reform kibontakozásához szükséges jogi háttérrel biztosító törvények, háttérdokumentumok átdolgozása és megjelenése. Ebből az időszakból származik Románia Alkotmánya (1991), a Felsőoktatási Intézmények Akkreditációjának Törvénye (1993), valamint az 1995/84-es Tanügyi Törvény. Papp (uo.) szerint, a szakasz megnevezésében a populista jelző azt jelenti, hogy bár erősebben, intézményes keretekben is megjelenik a változtatás szándéka, a gyakorlati kivitelezés azonban még várat magára. A megjelenő törvények és határozatok sok olyan elemet tartalmaznak, amelyek továbbra is az addigi centralizált struktúrákat erősítik. Például a Tanügyi Törvény 140, 141 cikkelyei az Oktatási és Kutatási Minisztériumot az oktatási rendszer működésének teljes mértékű megszervezésével, egybehangolásával és ellenőrzésével jogosítják fel, így tulajdonképpen

törvényesen akadályozva meg a helyi, és intézményi szintek aktivitásának erősödését. Ez az időszak tehát koherens, rendszerszintű oktatáspolitikai hiányával is jellemezhető. A bevezetett változtatások (például az alternatív tankönyvek megjelenésének lehetősége, valamint a teljesen új szemléletű, teljesítményközpontú tantárgyi programok kidolgozása) során nem számoltak azzal, hogy egy adott alkotóelem (bemeneti változó) megváltoztatása milyen hatással lesz a rendszer egészére nézve. Például az új alternatív tankönyvek és a tantárgyi programok használatának lehetősége nyilvánvalóan nem vezetett a kívánt eredményhez, mivel ezek működését a hagyományos, előíró tanterv szabályozta.

Ebben az időszakban két „hullámban” zajlottak a változások. Amíg az első időszakot (1991-1993) a változtatási igény többnyire elméleti jellegű megfogalmazásai jellemzik, addig a második időszakban (1994-1996) megjelenő tanulmányok egy része az „oktatási reformot már koherensebb fejlesztéspolitikai igénnyel közelíti meg” (Fóris-Ferenczi, 2004b, 22). Például az 1996-ban megjelent Reformtervezet (*Proiectul de reformă..., 1996*) mint az oktatási reform egyik alapdokumentuma, a román oktatásügy rendszerszintű változtatásának kérdését veti fel, és ezzel a szemléletváltással már a reform következő szakaszába vezet át.

1991-1993 között a román állam, az Oktatási Minisztérium és a Neveléstudományi Intézet szakértőinek közös projektjeként, világbanki támogatással indult el a romániai közoktatás átalakítása. Ebből az időszakból datálódik több – a román oktatás helyzetével komolyan foglalkozó – elméleti elemzés. Egyes elemzők a megjelölt periódus román oktatáspolitikájának két alkotóelemére: a **stratégiai jellegű célokra** és **alapelvekre** összpontosítanak (Bîrzea et al, 1993; Bunescu, 1993). Az átmeneti időszakban négy *oktatáspolitikai alapelv* (a reform, a koherencia, a funkcionalitás, és az önszabályozás elve) érvényesülése jelenthetne megoldást.

a.) A romániai oktatásnak a kommunista nevelésről a demokratikus nevelésre való áttéréséhez nem elégségesek a véletlenszerű, izolált beavatkozások, hanem rendszerszintű átalakításokra van szükség. A *reform elvének* az egész oktatási rendszert átfogó elvként kell megjelennie, amely az oktatáspolitikát rendszerszintű átalakítások irányába viszi.

b.) A *koherencia elve* az oktatás átmeneti időszakában fellelhető bizonytalanság, rögtönzöttség és különböző érdekviszonyok nyomására megjelenő spontán változtatások hatásainak ellensúlyozását hivatott biztosítani. A koherenciának három vonatkozásban kell érvényesülnie: (1.) a célok és a megvalósítást szolgáló eszközök, (2.) az oktatásügy átmeneti időszakának a más szektorok átmenetiségéhez való idomulása és (3.) az oktatás legfontosabb

aktorai vonatkozásában. Itt a koherenciának három típusa is elhatárolható: a stratégiai, az interszektoriális és a működés koherenciája.

c.) *A funkcionalitás elve* a reformfolyamatok érvényesülésében bizonyos megkötéseket juttat érvényre. Így bármilyen jellegű és mértékű reform-változtatásról is legyen szó, az oktatási rendszer működésének és egyensúlyi állapotának fenntartására kell törekedni.

d.) *Az önszabályozás elve* értelmében minden oktatási rendszernek saját innovációs forrásai vannak, és ezek érvényesüléséhez az oktatásügy megújításában a legkülönbözőbb aktorok bevonására kell törekedni (tanárok, tanulók, szülők, kutatók, menedzserek, politikai képviselők, szakszervezetek, civil szervezetek). Ebben az időszakban ezek az elvek csupán az elméleti megfogalmazás szintjén jelennek meg, hatásuk a nevelési-oktatási gyakorlatban még nem érvényesül.

A román oktatás átmeneti időszakának legfontosabb *stratégiai jellegű céljai*: az oktatási rendszer demokratizálása, a minőség növelése, az oktatás társadalmi presztízsének növelése (Bîrzea et al, 1993), valamint az oktatási reform céljainak pontos meghatározása, a tanulással és iskolával szembeni rugalmas és differenciált egyéni igények, képességek kialakítása és a tanári szakma társadalmi, szakmai és erkölcsi státusának növelése (Bunescu, 1993). Az oktatás társadalmi presztízsének növelése nagy jelentőséggel bírna a reformfolyamatok sikerében. A reformfolyamatok céljait pedig csakis európai szellemiségű értékstruktúrával összefüggésben lehet meghatározni. Tehát már ebben az időszakban megjelenik az európai irányelvekhez való igazodás szándéka.

1997-től kezdődően az oktatási *reform kiterjesztésének szakaszáról* beszélhetünk. Az 1997-es kormányváltással a romániai oktatás reformjának tényleges életbeültetésére teremtődött lehetőség, mivel ettől kezdődően úgy tűnik, hogy a „politikai akarat” valóban a kezébe vette az oktatás ügyét. E szakasz alapját az előbbieken már említett 1996-os *Reformtervezet* teremti meg. A változtatás szándékát több területre is kiterjesztik, ezek a következők: az iskolai tantervek, ellenőrzési-értékelési rendszer, tankönyvi rendszer modernizációja, tanárképzés, a középfokú szakképzés átszervezése, és az oktatásmenedzsment. E periódus talán legfontosabb eredményét a kibontakozó tantervi reform képezi, amellyel a későbbiekben egy külön fejezetben foglalkozunk (2.4. fejezet). Ebből a periódusból több olyan törvény, törvénymódosító rendelet is datálódik, amely nagymértékben meghatározza a román és ezen belül a romániai magyar oktatás helyzetét. Például a Tanszemélyzet státusztörvénye (1997) vagy az 1997/63-as Sürgősségi Kormányrendelet, amely a romániai magyar tannyelvű oktatás helyzetének javítását célozza.

Az új román oktatásügyi miniszter, Andrei Marga beiktatása után felgyorsultak az addig stagnáló reformfolyamatok. Az 1996-os Reformtervezetre építve, Marga (1998) a romániai oktatásügy átalakításában a következő területeket jelöli meg: (1.) a tantervi reform, (2.) az egyetemi felvételi rendszer és az érettségi vizsga rendszer átalakítása, (3.) a szakosodások az új munkaerőpiaci feltételeknek megfelelő átgondolása, (4.) az iskola és gazdasági egységek kapcsolatrendszerének átgondolása, (5.) a felsőoktatási intézmények anyagi önállóságának növelése és pénzügyi autonómiája, (6.) a külföldi ösztöndíjak korrektebb elosztása és felhasználása.

Több olyan, a szakminisztériumnak alárendelt bizottság is megalakult, amelyek az oktatási reformfolyamatok egyes területekhez kötődő elindításával, megszervezésével és koordinálásával hivatottak foglalkozni. E bizottságok munkájának összefogását és összehangolását az *Oktatási Reformkoordináló Bizottság* (Unitatea de Coordonare a Proiectului de Reformă) vállalta fel. Ez a bizottság az egyes részterületek helyzetének felméréseivel és elemzésével kezdi tevékenységét. Ezenkívül az oktatás egyes területeihez kötődő alárendelt bizottságok munkájának koordinálására vállalkozott. Ezek közül a legfontosabbak a következők: az Országos Értékelési és Vizsgáztatási Bizottság, az Országos Curriculum Tanács, az Akadémiai Fokozatok, Diplomák és Bizonyítványok Tanácsa, a Felsőoktatást Finanszírozó Országos Tanács, az Országos Felsőoktatási Kutatási Tanács, a Könyvtárak Országos Tanácsa és egyéb. Az oktatásügyi változások folyamatával összefüggésben két bizottság munkáját emeljük ki.

Az *Országos Értékelési és Vizsgáztatási Bizottság* alapvető célkitűzései közé az oktatás minőségének monitorizálása, standardizált tantárgytervezetek és egyéb értékelési eszközök kidolgozása, országos szintű tanulói teljesítménymérések, valamint a kétféle, országos szintű vizsga (képeségi és érettségi) követelményrendszerének kidolgozása, megszervezése és adminisztrálása tartozik.

A tantervfejlesztés és a tanárképzés reformjának kérdéseivel az *Országos Curriculum Tanács* (Consiliul Național pentru Curriculum) foglalkozik. A 9 tagból álló bizottság a tantárgyanként 5-5, összesen 55 tagból álló munkacsoport munkáját hangolja össze. A teljesen új személetű, teljesítményközpontú tantárgyi programok, valamint az 1998-as Nemzeti Curriculum kidolgozása nagy lépéseit képezik a romániai tantervfejlesztésnek.

A romániai oktatásügy helyzetének részterületenkénti felméréseivel és elemzésével, különböző esettanulmányokkal indul az új periódus. Elemzők sora állapítja meg, hogy az addigi nagyon sok reformtervezet és szándék ellenére egyik sem valósult meg teljesen és a román oktatás alapvető sajátosságai még 1998-ban is: bizonytalanság, instabilitás, rögtönzött és átmeneti jelleg (Codiță –

Pasti, 1998; Miroiu M., 1998; Ivan, 1998). Az európai igényű oktatás kialakításához a reformfolyamatokra továbbra is szükség van. A bemutatott kép nem mondható optimistának. Egyes elemzők találóan foglalják össze a kialakult helyzetet: „*Az oktatáson belüli változások sorozata ellenére, az oktatási reform még folyamatban van, és még messze van a befejezéstől*” (Codiță – Pasti, 1998, 18). Mások az oktatásügyi reformszándékok megghiúsulására, kész csődjére utalnak, ugyanakkor felméri a román oktatásügy aktuális helyzetének korlátait: „*A román oktatás jelen pillanatban nem alkalmas saját reformjának megtervezésére és megvalósítására*” (Ivan, 1998, 80). A reform nemcsak „késlekedett”, hanem, néhány terület kivételével, még meg sem kezdődött. A román oktatási reform sajátos paradoxonát emlegetik. A kelet-európai országok közül a román oktatás használt fel legtöbb kölcsönt és külföldi forrást a tanügy megújítására, ugyanakkor más országokkal összevetve, a legkisebb mértékű változások nálunk valósultak meg (Ivan, 1998).

Ilyenkor jogosan tehetjük fel a kérdést: milyen gátjai és akadályai vannak a romániai oktatásügy megreformálásának? A kérdésre adott válasz csakis egy hosszas felsorolásban merülhet ki. Az alábbiakban, a teljesség igénye nélkül emelünk ki, néhányat, általunk is fontosnak tartottakból.

A romániai oktatási rendszer *bürokratikus, centralizált és tehetetlen* (Ivan, 1998). Hiányoznak olyan kulturális és strukturális sajátosságok, amelyek kedveznének a flexibilitásnak, az alkalmazkodóképességnek, a dinamizmusnak, az újjal, a változatossággal szembeni toleranciának (Codiță – Pasti, 1998). Itt alapvető kérdésként merül fel, miként lehetne a rendszer képességét megnövelni, hogy ne csak a külső társadalmi hatásokra és igényekre reagáljon egyre jobban, hanem belülről is elindítsa a változásokat és saját magát is hatékonyan adminisztrálja a változások folyamatában. Az aktuális romániai oktatásügy legnagyobb problémái az *oktatásmenedzsment elégtelenségéhez és hiányosságaihoz* kötődnek. Itt leginkább a decentralizáció hiányára utalnak a szakírók (Codiță – Pasti, 1998; Ivan, 1998, Miroiu A., 1998). Ugyanakkor az is bizonyos, hogy a meglévő struktúrák és az ezekhez kötődő mentalitásbeli sajátosságok annyira erősek, hogy „hatékonyan” gátolják a változást. Az oktatásszabályozás és oktatásmenedzsment kérdéseivel egy később (2.3. fejezet) foglalkozunk részletesen. Az *iskolai innováció* foka nagyon alacsony. Például Ivan (1998) jegyzi meg, hogy 1998-ig a román oktatásirányítás magasabb szintjein levő szakembereken kívül csupán mintegy 500 pedagógus kapcsolódott be különböző reformprojektekbe, és ők is csupán személyes kapcsolataikon keresztül. Az innovációs projekteken részt vevő iskolák és pedagógusok nagyon alacsony száma arra utal, hogy a romániai oktatási rendszer nem tudja kellőképpen értékesíteni a

megújulás belső erőforrásait. A decentralizációs szándék, vagy az ilyen irányú megfogalmazások ellenére nem tud mit kezdeni az újító, innovációs törekvésekkel. Úgy tűnik, nem véletlen, hogy az akkori román oktatáspolitikai az iskolai innovációt „mostohán kezeli”. Ez ugyanis összefüggésbe hozható azzal a felfogással, amely a reformfolyamatok terjedését központi előírásoknak megfelelően, „fentről lefele” haladva képzelte el.

2. 2. A romániai oktatási rendszer felépítése és oktatáspolitikai prioritásai

A román oktatási rendszer felépítésének, alapelveinek és működésének hátterében három alapvető törvénytípus áll: az alkotmány, a hatályos oktatási törvények, valamint kormányhatározatok, minisztériumi rendeletek. *Románia Alkotmánya* (1991), és az *1995/84-es Tanügyi Törvény*, az oktatás alapvető kérdéseivel általában foglalkozik. Ezek kívül nem elhanyagolhatók az oktatásügy egyes területeit megcélzó olyan törvények sem, mint *1993/88-as Felsőoktatási Intézmények Akkreditációjának Törvénye*, vagy az *1997/128-as Tanügyi személyzet státustörvénye*, valamint a meghatározott ideig érvényes kormányhatározatok és minisztériumi rendeletek. A román oktatás utóbbi másfél évtizede, a jogi háttér szempontjából két nagy periódusra: az 1995 előtti, és az ezt követő szakaszra osztható.

a.) Az oktatás jogi háttérét 1990-1995 között az Alkotmány és a folyamatosan megjelenő különböző kormányrendeletek biztosították. Az Alkotmány az oktatáshoz való jogot határozza meg, ugyanakkor gyermekvédelmi kérdéseket is érint. Az oktatásügy struktúrájának és megszervezésének kérdéseivel kormányrendeletek foglalkoztak. Így az oktatásügy jogi háttérének érdekes kombinációja áll elő: az Alkotmány, jellegéből adódóan nem foglalkozhat részletekbe menően oktatási kérdésekkel, így a keletkezett „ürr” kormányrendeletek töltik ki. Ebből az időszakból, mintegy kivételnek számít az 1993/88-as Felsőoktatási Intézmények Akkreditációjának Törvénye, amely a kilencvenes évek elején a „gomba módra” elszaporodó felsőoktatás intézmények megjelenését és működését szabályozta.

b.) Az 1995 utáni időszakra az *1995/8 -es Tanügyi Törvény* nyomta rá a bélyegét. Ez a törvény, jellegéből adódóan az oktatás minden szintjével és kérdéskörével foglalkozik. Az oktatási rendszer alapelveit, általános célját és felépítését törvény 3., 4., és 5. cikkelye fekteti le. A törvényben megjelenő román oktatáspolitikai alapelvek a következők: az iskolázáshoz való jog, az esélyegyenlőség biztosítása, a központi felelősség csökkentése és a helyi felelősség

növelése, a multikulturalitás, a nemzeti és nemzetiségi kultúrák és nyelvek használata, a tanulói terhelés csökkentése és a hátrányos helyzetű területek oktatásügyi kérdéseinek prioritásként való kezelése. Az oktatás célja a román társadalom humanista hagyományaira, demokratikus értékeire és törekvéseire támaszkodó nevelési eszmény megvalósítása, amelynek egyidejűleg a nemzeti identitás megőrzéséhez is hozzá kell járulnia.

Már az oktatáspolitikai elvek vonatkozásában egy alapvető ellentmondás fedezhető fel. Megfogalmazódik a decentralizáció igénye a központi felelősség csökkentése és a helyi felelősség növelése által, azonban később már az oktatáspolitikai centrum hatalmát erősíti azzal, hogy az oktatás kérdéseiben teljes döntési felelősséggel és hatalommal ruházza fel azt. Ebből az időszakból datálódik még az 1997/128-as Tanügyi személyzet státusztörvénye, amelyben a tanári szakma professzionalizálásának igénye fogalmazódik meg. Az 1995/84-es Oktatási Törvényt az 1999/151-es és a 2003/268-as törvények módosítják. Az 1999/151-es törvénymódosítás a középiskolai rendszer vonatkozásában európai standardoknak megfelelő célkitűzéseket fogalmaz meg. A 2003/268-as törvénymódosítás pedig tovább alakítja az iskolaszervezetet.

A romániai oktatási rendszer 1990-ben még nem rendelkezett olyan intézményi hálózattal, amely biztosíthatta volna a reform sikerét. Az is felmerült, hogy az oktatási reformfolyamatok érvényesülésének egyik alapvető gátját az iskolastruktúra és az intézményi hálózat merevsége képezte (Codiță – Pasti, 1998). Bár az oktatási rendszer felépítése kimondottan európai típusú volt, a struktúra működése viszont nem a társadalmi igényeknek, hanem magának az oktatási rendszer belső igényeinek megfelelően zajlott. A rendszerváltás előtti oktatás zártságának következménye, hogy az iskolastruktúrán belüli fokozatok, vizsgák, szakosítások, tanuló- és pedagóguslétszám, valamint területi elosztás nem a társadalmi, hanem az oktatásügy belső igényei szerint szerveződött (Codiță – Pasti, 1998; Ivan, 1998). A romániai közoktatás hiába rendelkezett európai szerkezeti felépítéssel, ha a rendszer merevsége, rugalmatlansága, az átjárhatóság hiánya mind-mind akadályozták a megújulást.

A romániai oktatás felépítése a francia oktatási rendszer felépítését követi. Az 1995/84-es Oktatási Törvény értelmében a romániai oktatás szerkezeti felépítése a következő:

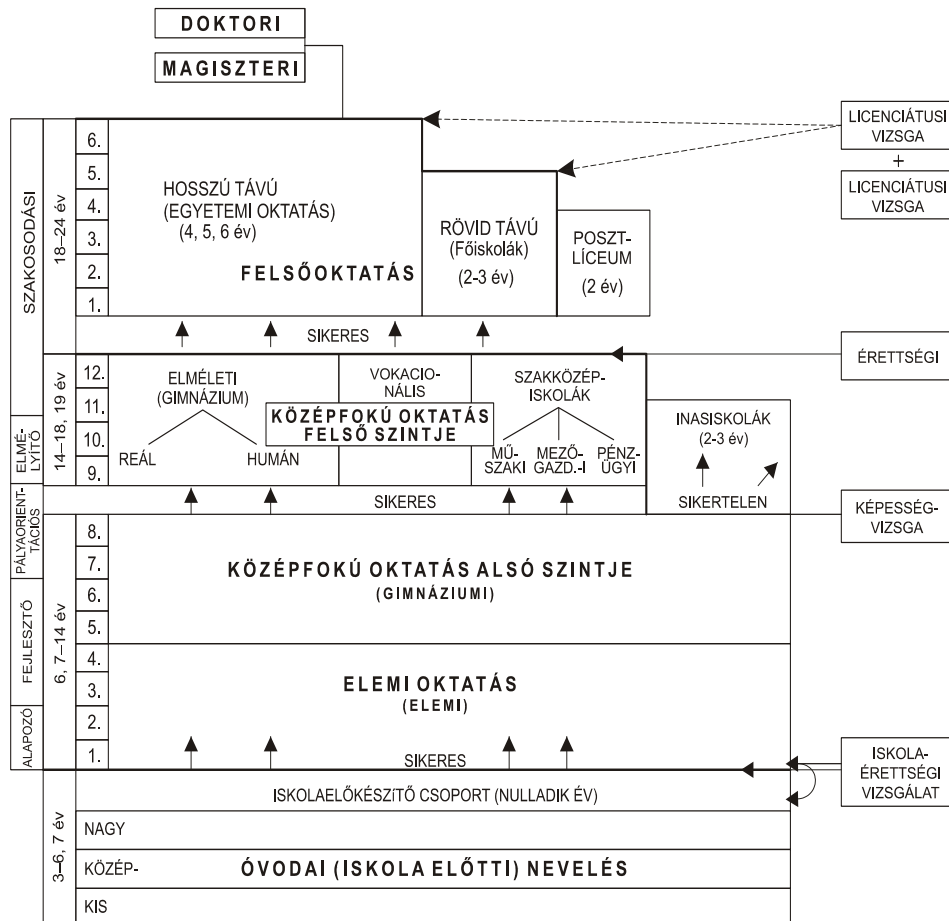
1. *Iskola előtti oktatás* (3-6, 7 év)
2. *Alapfokú (elemi) oktatás* (I-IV. osztály)
3. *Szekunder (középfokú) oktatás*
 - 3.1. A középfokú oktatás alsó szintje (V-VIII. osztályok)
 - 3.2. A középfokú oktatás felső szintje (IX-X, ill. IX-XII)

4. A posztliceális oktatás (18-20 év)

5. A felsőoktatás

6. A permanens nevelés

A román köz- és felsőoktatás szerkezeti felépítését az alábbi ábra foglalja össze.



3. ábra: A román köz- és felsőoktatás szerkezeti felépítése az 1995/84-es Oktatási Törvény alapján

A román köz- és felsőoktatás jelenlegi tagolódása többnyire megfelel az európai trendnek. A közoktatás rendszerváltás előtti 4+4+2+2-es tagolódását az 1995/84-es Tanügyi Törvény egységesítette, aminek következtében a közoktatás 4+4+4-es tagolódásúvá vált. Így alapfokú (elemi), alsó középfokú (gimnáziumi) és felső középfokú szintekről beszélhetünk. Az alábbiakban az oktatási szintek bemutatása mellett az egyes fokozatokról a következőre való áttérés feltételeire is kitérünk.

Az **alapfokú oktatást** az **óvodai nevelés** előzi meg, amely a három klasszikus csoportra (kis-, közép-, és nagycsoportra) tagolódik, és 3-6 éves gyerekeket foglal magába. Az óvodai nevelés

román megnevezése az *iskola előtti oktatás, nevelés* (învățământul preșcolar). Bizonyos szempontból maga a megnevezés is utalhat az óvodai nevelés közoktatáson belüli elhanyagoltabb helyére, illetve az iskolai oktatáshoz viszonyított fontosságára. Az óvodai nevelés szerves része az ún. *iskolaelőkészítő csoport*, amely az elemi oktatás megkezdése előtt kötelező, és amelynek alapvető célja a gyermekek iskolára való előkészítése. Az oktatás 6, vagy 7 éves kortól kötelező, és jelenleg a szülő dönti el, hogy ennek megfelelően, mikor szeretné iskolába adni gyermekét. A tervek szerint a közeljövőben az oktatás 6 éves kortól válik kötelezővé. A gyerekek első osztályba való beíratása, lehetőségek szerint sikeres *iskolaérettségi felmérés* alapján történik, amit a gyermeket fogadó iskolák iskolapszichológusai és gyógypedagógusai végeznek.

Az alapfokú oktatás (învățământul primar) 6, 7-10 éves korosztályt foglalja magába, és erre épül a **középfokú oktatás alsó szintje** (învățământul gimnazial), más megnevezéssel a gimnáziumi oktatás. Ezen a ponton a megnevezés tekintetében eltér a magyar oktatásban honos szóhasználattól, ahol a gimnáziumi oktatás alatt a középfokú oktatás felső szintjét értik. A középfokú oktatás alsó szintjét egy ún. *képességvizsga* zárja, amelynek eredménye alapján történik a tanulóknak a középfokú oktatás felső szintjére való beiratkozása. A képességvizsga írásbeli vizsgákat foglal magába a következő tárgyakból: román nyelv és irodalom, matematika és Románia történelme vagy földrajza (román nyelven). A kisebbségi oktatásban ehhez társul az anyanyelv is, tehát a magyar tannyelvű oktatásban részesülők számára a magyar nyelv és irodalom.

Az Alkotmány 32. cikkelye és a sokat emlegetett 1995/84-es Oktatási Törvény 15. cikkelye értelmében a kötelező oktatás 14 éves korig tart, amely az I. osztállyal kezdődik és a középfokú oktatás alsó szintjének befejezéséig tart. A rendszerváltás előtti időszakban a kötelező oktatás időtartama 10 osztály volt, tehát 16 évig tartott. Így tulajdonképpen visszalépést jelentett a kötelező oktatás időtartamának csökkentése, miközben európai viszonylatban egyre erősebb tendenciaként jelentkezett a kötelező oktatás időtartamának növelése. A romániai integrációs szándékok eredményének tudható be, hogy az 1999/151-es törvénymódosítás a kötelező oktatást 15 évre emeli, amely a IX. osztály befejezésével zárul. Ezzel a módosítással egy iskolaszervezeti átalakítást is előirányoztak, áttérést a közoktatás szerkezetének 4+5+3-as tagolódására. Ennek értelmében a IX. osztály a középfokú oktatás felső szintjéről annak alsó szintjére került volna át. A **középfokú oktatás felső szintje** (învățământul secundar superior) alapvetően négy részre tagolódik, amelyből három típus 4 éves képzést biztosít és érettségivel zárul, az ún. inas- és szakmunkásképző iskolák pedig 2-3 éves, érettség nélküli képzést biztosítanak. Az érettségivel

záruló típusok: az elméleti (líceumi), a vokacionális és a szakközépiskolák. Az *elméleti (líceumi)* vonalon belül megkülönböztethetjük a humán és reál osztályokat, különböző szakirányokkal, a *vokacionális vonalon* belül pedig: katonai, teológiai, sport (különböző ágazatoknak megfelelő), művészeti és pedagógiai (tanító- és óvóképző) osztályokat. A *szakközépiskolák* reformja 1995-ben kezdődött el, így az Európai Unióban is elismert három szakiránynak – *műszaki* (építőipari, könnyűipari), *mezőgazdasági* (például környezetvédelem) és *pénzügyi* (könyvelő, kereskedelmi ügynök stb.) képzés – megfelelően történik a képzés. A szakközépiskolák is érettségivel zárulnak és az érettségi bizonyítványon kívül sajátos kompetencia-igazolványt biztosítanak.

Az *inasiskolai képzés* a szakközépiskolákhoz hasonló irányultságú szakokkal indul, azzal a különbséggel, hogy ebbe a képzési formába sikeres képességi vizsga nélkül is beiratkozhatnak a tanulók. Az ilyen képzés időtartama 2-3 év, és nem zárul érettségivel.

Az alapfokú oktatás elvégzése után a középfokú képzésben részt vevő tanulók hozzávetőlegesen kétharmada olyan középfokú iskolatípusokban tanul tovább, amelyek érettségivel zárulnak. Ezekben belül is az elméleti líceumok a legkeresettebbek, amelyeket az adott életkorú tanulók közel 40%-a választja. Ez nemcsak a gazdasági, társadalmi változások következtében megjelenő munkaerőpiaci átalakulással és bizonytalansággal van összefüggésben, hanem itt már – a szintén európai trendnek számító – felsőoktatási expanzió is érezteti hatásait.

A középfokú oktatás felső szintjére épülve, kimondottan romániai sajátosság az ún. *posztliceális oktatás* (învățământul postliceal), amely az érettségi után elmélyítő jellegű szakképzésre biztosít lehetőséget. Ebbe a képzési formába való bekerülés feltételét nem képezi a sikeres érettségi vizsga. Bár a középfokú oktatásra épül, mégsem a felsőoktatás, hanem a középfokú oktatás részét képezi. Sikeres elvégzése *technikusi diplomát* nyújt.

A *romániai felsőoktatás* (învățământul universitar) két szintjét különíthetjük el: az ún. *rövid távú (főiskolai)* és *hosszú távú (egyetemi)* képzést. A felsőoktatásba való bekerülés alapvető feltételét a sikeres érettségi vizsga képezi. A *főiskolai oktatás- és intézményrendszer* még kiépülőben van, nincsenek romániai hagyományai. A főiskolai tanító- és óvodapedagógus képzés is csupán 1999-től működik főiskolai szinten, míg a középfokú tanítóképzésnek, bizonyos tanítóképzőkben már évszázadosak a hagyományai. A főiskolák, akkreditált egyetemi központok kirendelt tagozataiként működnek, és a képzés időtartama 3 év.

Az *egyetemi képzés* időtartama általában 4 év, bizonyos szakok esetében azonban 5 éves (műszaki egyetemeken), valamint 6 éves (orvosi, műépítési) a képzés. Mint előbb említettük, az

egyetemi képzésbe való bekerülés alapvető feltétele a sikeres érettségi vizsga. Az egyetemi autonómia következtében bizonyos szakok esetében felvételi vizsga, másoknál pedig az érettségi vizsga eredménye képez szelekciós szempontot. Az *egyetemi autonómiát* az Alkotmány (1991) és az 1995/84-es Tanügyi Törvény szavatolja. Mindkét felsőoktatási képzési forma esetében létezik *nappali és levelező tagozatos képzési forma*, az utóbbi tandíjas és arányában sokkal több hallgatóval. A főiskolai és egyetemi képzés több szaktárgyat is magába foglaló *licenciátusi (záróvizsga)* letételével, és *szakdolgozat megvédésével* zárul.

Az egyetemi alapképzés elvégzése után a hallgatóknak az **egyetem utáni képzés** két formájára: a *magiszteri* (általában 2 év) és *doktori képzésre* van lehetőségük. A magiszteri nappali képzés időtartama szakonként változik, általában 2 év. A doktori képzésben való részvételre a magiszteri tanulmányok befejezése után nyílik lehetőség. A nappali helyek száma nagyon korlátozott, a hallgatóknak az egyetemi oktatásban is részt kell vállalniuk. Az 1990 utáni periódusban a romániai felsőoktatási rendszer jelentős vertikális és horizontális változásokon ment keresztül. A felsőoktatási expanzió különböző formái közül négyet emelhetünk ki: a.) jelentős a hallgatói létszámnövekedés (például az 1990 és 1995 közötti időszakban a hallgatók létszáma mintegy megkétszereződött), b.) az állami felsőoktatás mellett megjelent a magán-felsőoktatás, ugyanakkor különböző magyarországi egyetemi központok és főiskolai karok kihelyezett tagozatai is megjelentek, c.) beindult a rövid távú felsőoktatási szint, vagyis a főiskolai képzés, d.) diverzifikálódott az oktatási kínálat.

A romániai oktatás utóbbi másfél évtizedének változási folyamata az iskolastruktúrát sem hagyta érintetlenül. A romániai közoktatás felépítésében is megfigyelhető egyfajta oktatáspolitikai bizonytalanság. Erről akkor győződhetünk meg igazán, ha 1996-tól kezdődően a tankötelezettség helyzetének alakulását és ennek eredményeként előirányzott iskolaszervezeti átalakításokat követjük nyomon. Mint már említettük, az 1995/84-es Tanügyi Törvény a kötelező oktatást 14 évre csökkentette, amely I. osztállyal kezdődött és a VIII. osztály befejezéséig tartott. Ez a, látszólag érthetetlen csökkentés tulajdonképpen az addig kettős (2+2) tagolódású középfokú oktatás felső szintje egységesítésének direkt következménye. A rendszerváltás előtt ugyanis a középfokú oktatás felső szintjén belül a IX-X. és a XI-XII. osztályok annyira mereven elhatárolódtak egymástól, hogy a X. osztályból a XI osztályba való átlépés felvételi vizsga alapján történt. Sikertelen vizsga esetén a tanuló nem folytathatta ugyanabban az osztályban, iskolában tanulmányait. A két szint egységesítésének szándéka állt a tankötelezettség lecsökkentése mögött. A tankötelezettség I. osztállyal kezdődik, és e törvény értelmében még azokat a gyermekeket írathatták be szüleik I. osztályba, akik abban az évben töltötték hetedik

életévüket. Kivételes esetekben, szülői kérésre a hatodik életévüket betöltött, iskolaérettnék bizonyult gyermekek is beiratkozhattak.

Az oktatási reform egyik alapidokumentuma (*Proiectul de reformă...*,1996) a tankötelezettség idejének egy évvel való kitolását vetette fel. Az 1998-as *Nemzeti Curriculum* a közoktatásban bizonyos fejlesztési szakaszokat (alapozó, fejlesztő, pályaorientációs, elmélyítő és szakosodási) határol el. Ennek megfelelően az 1999-es törvénymódosítás a kilenc osztály elvégzését tette kötelezővé, így 4+5+3-as tagolásúvá téve a közoktatás szerkezetét. Azonban a változó iskolaszervezetet a vizsgarendszerrel és annak változásaival is összhangba kellett hozni. A VIII. osztály végén, a továbbtanulási szelektációs funkciót betöltő képességi vizsga pedig nehezen volt összeegyeztethető a IX. osztály kötelező jellegével. A központi hatalom, 2001-ben megpróbálta érvényesíteni a tankötelezettség egy évvel történő meghosszabbítását. Ez a IX. osztálynak a középfok felső szintjéről a középfok alsó szintjére való áthelyezésével valósult volna meg. Azonban a gyakorlati kivitelezés egyszerű akadályba ütközött: a IX. osztályokat a nyolcosztályos gimnáziumok többsége, a helyszűke miatt nem tudta befogadni.

Ezután a tankötelezettség idejét az iskolába lépés időpontjának módosításával próbálták befolyásolni, és a következő tanévtől kezdődően azt irányozták elő, hogy a tankötelezettség ne a hetedik, hanem a hatodik életévüket betöltő gyerekekre nézve legyen érvényes. Ez a szülők és pedagógusok részéről olyan ellenszegülést váltott ki, hogy nem lehetett kivitelezni a központi elgondolást. Így a tankötelezettség alsó határára vonatkozóan az maradt a szabály, hogy tulajdonképpen a szülők döntenek el, gyermekük 6, vagy 7 éves korban menjen iskolába.

A 2003/268-as törvénymódosítás ehhez igazodott: a tankötelezettség 6, vagy 7 éves kortól kezdődik és a X. osztály befejezéséig tart, ugyanakkor a közoktatás ismét 4+4+2/3/4-es tagolódásúvá vált, a felső középfok típusának függvényében.

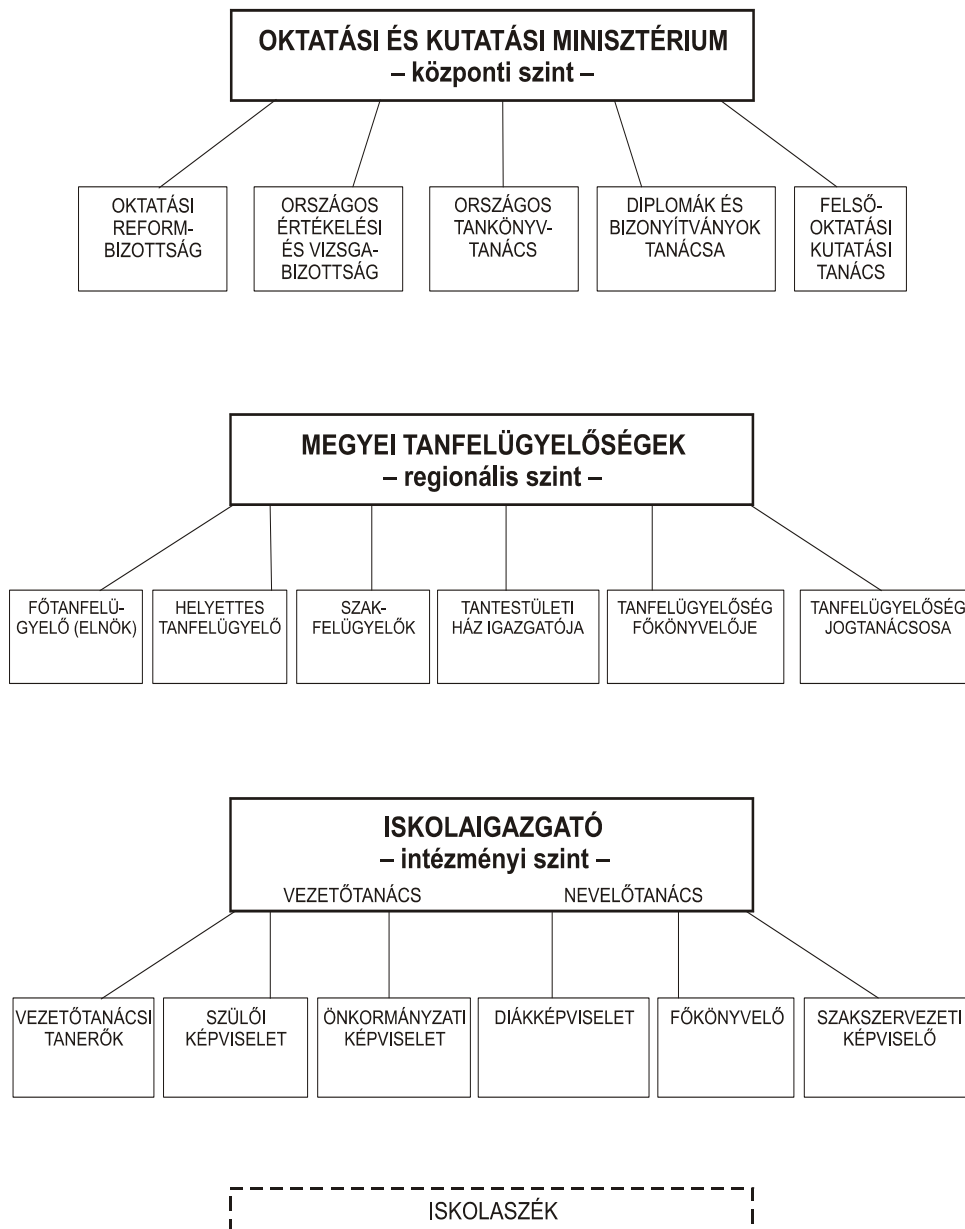
Az oktatási reformra vonatkozó, 2003-as alapidokumentum (*Reforma învățământului, 2003*) az iskolaszervezet átalakítását az európai trendekhez való igazodás szándékával határozza meg. Ennek értelmében az iskolaszervezeti átalakítások alapvető célkitűzései között a tankötelezettség idejének meghosszabbítása, a középfokú oktatás expanziójának biztosítása, az oktatás minőségének emelése, az iskolatípusok közti átjárhatóság biztosítása, a munkaerőpiac változó igényeinek megfelelő szakképzési kínálat kialakítása szerepel.

2. 3. A romániai oktatásirányítás sajátosságai. Centralizáció vagy decentralizáció a közoktatásban?

A romániai oktatás hagyományosan centralizált jellegű és a rendszerváltást követő években sem sokat veszített centralizált jellegéből. Így nem véletlen, hogy már a kilencvenes évek elején az oktatás demokratizálásának igénye mellett, decentralizációs törekvések is megjelennek (Bîrzea et al, 1993; Cristea, 1993). A kilencvenes évek második felétől kezdődően decentralizációs elmozdulások is bekövetkeztek. A decentralizációs elmozdulások következtében a román oktatási rendszer számos ellentmondása került felszínre, mintegy megakadályozva a változások, a megújulás folyamatát. Egyes elemzők szerint: „Bár az átalakulás korai szakaszaiban a szigorúan centralizált oktatási rendszer megbolydult, a folyamat befejezetlen és rosszul koordinált maradt” (Ivan et al, 2000, 221). Ugyanakkor a valóságban a decentralizációra vonatkozó elvi deklarációk és a tényleges gyakorlat távol állt egymástól.

Az oktatásszabályozás jogi hátterét az 1995/84-es Oktatási Törvény, valamint annak a 1999/151-es törvénymódosítása biztosítja. A korábbi oktatási törvény az oktatásszabályozás vonatkozásában a centralizációt erősíti, mivel az oktatáspolitikai centrumot képviselő Oktatási és Kutatási Minisztériumot maximális döntési hatalommal ruházza fel az oktatásirányítás és oktatás-adminisztráció terén. Az 1999/151-es törvénymódosítás nemcsak megfogalmazza a közoktatás decentralizációjának igényét, hanem a döntési kompetenciák egy részét az oktatásszabályozás alsóbb szintjeire helyezi át.

A romániai oktatásirányításnak három – a feladatok és funkciók szerint egymástól jól elkülönülő szintjét – az alábbiakban (4. ábra) foglaltuk össze.



4. ábra: A romániai oktatásirányítás szintjei és szereplői az 1995/84-es Oktatási Törvény alapján

A központi szintet képviselő **Oktatási és Kutatási Minisztérium** döntő hatalommal rendelkezik az oktatásirányítás minden területén. Az iskolai képzés és értékelés, a személyzeti politika, kutatási kérdések, reformstratégiák, és a minőségbiztosítás kérdései mind-mind az irányítása és ellenőrzése alá kerülnek. A minisztériumi titkárság három államtitkárból áll, akik megosztják a feladatokat. Mindegyik államtitkár feladatkörébe az oktatási rendszer jól elhatárolható területe tartozik, így külön foglalkoznak: az egyetem előtti oktatás (közoktatás), az egyetemi oktatás és egyéb területek kérdéseivel (a könyvtárak és technikai kérdések, a kisebbségi oktatás, reformprojektek és más területek). A minisztérium szakértői hálózatot is fenntart, ugyanakkor a

döntések meghozatalában és a feladatok megvalósításában több, a rendszerváltás után megalakult vagy újraalakult bizottság is segíti. Ezek közül a legfontosabbak: Oktatási Reformkoordináló Bizottság, Országos Értékelési és Vizsgabizottság, Országos Tankönyvtanács, Diplomák és Bizottságok Országos Tanácsa, Felsőoktatást Finanszírozó Országos Tanács, Felsőoktatási Kutatási Tanács, Könyvtárak Országos Tanácsa (Ivan et al, 2000).

Az Oktatási és Kutatási Minisztérium feladatköreinek pontos kijelölését az 1995/84-es Tanügyi Törvény 141. cikkelye részletezi. A szakminisztérium törvény által kijelölt feladatköre annyira széleskörű, hogy jelen dolgozat keretei között nem tudunk mindenre kitérni, így az alábbiakban néhányat kiemelünk a konkrét feladatkörei közül. A minisztérium tehát:

- egybehangolja és ellenőrzi az országos oktatási rendszert
- megszervezi az állami oktatási hálózatot és meghatározza a beiskolázási arányokat
- jóváhagyja a tanterveket, tantárgyi programokat, tankönyveket a közoktatás számára
- megszervezi és lebonyolítja az alternatív tankönyvek versenyét
- koordinálja a kutatási kérdéseket
- engedélyezi középfokú intézmények, posztliceumok, főiskolák és egyetemek létrehozását
- döntő szerepet vállal az oktatási rendszer működésének kiértékelésében vállal
- ellenőrzi az egyetemi könyvtárak működését
- a különleges képességű és igényű tanulók beiskolázási kérdéseivel foglalkozik
- felel a pedagógusok képzéséért és továbbképzéséért
- koordinálja a tanügyi személyzet kinevezését, áthelyezését, elbocsátását, nyilvántartását
- meghatározza a tanév felosztását, vizsgaidőszakokat, verseny- és felvételi vizsgákat időben behatárol
- ellenőrzi a pénzügyi, könyvviteli, költségvetési szabályok végrehajtását és betartását.

Az Oktatási és Kutatási Minisztérium hatalma jelentősen eltér a közoktatás és a felsőoktatás vonatkozásában. Egyes elemzők szerint, a kilencvenes évek közepére aszimmetrikus helyzet alakult ki az oktatási rendszer két, egymástól jól elkülönülő szintje között. Amíg a felsőoktatás jelentős lépéseket tett a szakminisztériumtól való viszonylagos függetlenedés, vagyis az egyetemi autonómia irányába, addig a közoktatás ilyen irányú helyzete nem sokat változott a rendszerváltás után (Miroiu, A., 1998).

Az oktatásirányítás regionális szintjét a szakminisztériumnak közvetlenül alárendelt *megyei tanfelügyelőségek* képezik. Így a megyei tanfelügyelőség megyei szinten felelős a közoktatás

kérdéseiért. Minden tanfelügyelőséget egy vezetőtanács irányít, amelyben a főtanfelügyelő, helyettes tanfelügyelő, szakfelügyelők, a tantestületi ház igazgatója, a tanfelügyelőség főkönyvelője és jogtanácsosa vesznek részt. A vezető-tanfelügyelőt és a szakfelügyelőket hivatalosan a szaktárca nevezi ki 4 évre, meghatározott feltételek mellett.

A megyei tanfelügyelőségek feladatköre nagyon széleskörű. Az oktatási intézmények, a központilag meghatározott tantervi kérdéseken túlmenően, mondhatni teljes egészében a tanfelügyelőségektől függenek. A tanfelügyelőségi feladatkörök közül a legfontosabbak:

- az egyetem előtti oktatás működési feltételeinek biztosítása
- az iskolai szolgáltatások ellenőrzése
- a tanszemélyzet biztosítása, a megfelelő törvényi előírásokkal összefüggésben
- felvételi, képességi és érettségi vizsgák koordinálása
- továbbképzésének és versenyvizsgák megszervezése
- az iskolák beruházási költségvetéseinek ellenőrzése.

Ezen kívül minden szakfelügyelő alapvető feladatai közé tartozik, egy bizonyos számú oktatási intézmény időszakonkénti ellenőrzése. Ezek az ellenőrzések egy-egy iskolát „vesznek célba”, ahol a hivatalos dokumentumok számba vételén túlmenően, a tanárok munkáját, valamint az iskola adminisztrációs és költségvetési kérdéseit kontrollálják. Az ellenőrzések módszertanát és a szakfelügyelők viselkedési normáit is minisztériumi rendeletek szabályozzák. Bár a megfogalmazások szintjén a szakminisztérium döntési felelőssége nagyobb, a konkrét nevelési gyakorlatban a megyei tanfelügyelőségek döntési hatalma majdnem teljes körű. Az oktatási intézményekben nem nagyon merülhet fel olyan kérdés, amelyhez tanfelügyelőségi jóváhagyásra ne lenne szükség. Például az 1998-as román alaptantervre épülő helyi tantervek (curriculum la decizia scolii, CDS) kidolgozása az oktatási intézmények feladatkörébe tartozik ugyan, azonban ezeknek a nevelési gyakorlatban való alkalmazása előtt tanfelügyelőségi jóváhagyásra van szükség.

Az oktatásirányítás intézményi szintjét az *iskolaigazgatók*, a *vezetőtanács* és a *nevelőtanács* képezi. A közoktatási intézmények szervezését és működését is minisztériumi rendelet szabályozza. A rendelet értelmében az iskola vezetését és működését több testület is biztosítja: a vezetőtanács, az iskolaszék, a nevelőtestület, szülői bizottság, iskolai curriculum bizottság, valamint a különböző módszertani bizottságok. Az aprólékos szabályozás ellenére, a konkrét iskolai gyakorlat fontosabb kérdéseinek jelentős részében az iskolaigazgató és a vezetőtanács döntenek. Az iskolaigazgatók kinevezésének szabályozása az oktatási rendszer adott szintje

függvényében eltér. Az általános iskolák igazgatóit, pályázati elbírálás alapján a megyei tanfelügyelőségek nevezik ki 4 évre. A középfokú iskolák vezetőit pedig az Oktatási és Kutatási Minisztérium nevezi ki, azonban szintén tanfelügyelőségi javaslatra. Például az igazgatók kinevezése esetén is érezhető a tanfelügyelőségek döntő szerepe. Még a felszínes szemlélődő számára is egyértelmű, hogy a minisztérium csakis olyan vezetőt tud kinevezni, akit a tanfelügyelőség választ vagy javasol. Az igazgatók képviselik az adott intézményt a helyi közigazgatási szervek és a helyi közösség különböző képviselői előtt. Könyvelési, pénzügyi, személyzeti és nevelési kérdések ellenőrzése az ő hatáskörükbe tartozik.

A **vezetőtanács** (consiliul de administrație) az oktatási intézmény legmagasabb szintű hatósága, amelynek tagjai: az igazgató, az igazgatóhelyettes, a főkönyvelő, a nevelőtanács által választott tanárok, szülők képviselői, diákok képviselői, a szakszervezeti képviselő, esetleg a helyi önkormányzat képviselői. Feladatkörébe tartozik az iskola igazgatása, de az iskolában zajló minden tevékenységben koordinálásában és az azokra vonatkozó döntéshozatalban is szerepe van. Ez a testület dolgozza ki az intézmény pedagógiai programját, és a központi szabályzat szerint hagyja jóvá a tanári érdemfizetéseket, amelyről a későbbiekben részletesen szólunk (2.5.3. fejezet). A **nevelőtanács** (consiliul profesoral) az oktatási intézmény minden tanárát magába foglalja, így jellegéből adódóan döntési felelőssége jóval korlátozottabb, mint a vezetőtanácsnak. Az intézményi szinten szerveződő szakmai testületeken túlmenően az ún. **iskolaszékek** (consiliu școlar) létrehozását is előírja a központi szabályozás. Ezek az adott helység több iskoláját átfogják, így feladatuk a helyi szintű iskolapolitika érvényesítése. Tagjai körébe tartoznak: igazgatók, tanárok szülők, diákok, önkormányzati és egyházi képviselők, különböző civil szervezetek képviselői. A konkrét nevelési gyakorlat viszont azt mutatja, hogy az iskolaszékek a helységek egy részében nem alakultak meg, több helyen pedig nem működőképesek.

Ahogy az előbbieken láthattuk, a romániai oktatásirányításnak három szintje – központi, regionális és intézményi – különül el egymástól. A kilencvenes évek elejétől, elemzők sora fogalmazza meg az oktatásirányítás decentralizációjának szükségességét, és úgy tűnik, hogy ebben a kérdésben egyetértés van a különböző oktatáspolitikai elemzők, szakemberek között (Bîrzea et al, 1993; Bunescu, 1993; Codiță – Pasti, 1998; Miroiu, 1998; Ivan, 1998).

Az oktatásirányítás decentralizációját a döntési felelőségek egy részének a szaktárca alatti szintekre történő delegálása, az oktatási intézmények autonómiájának növelése, valamint olyan szakmai testületek létrehozása által látják megvalósíthatónak, amelyben a tanári képvisélet

mellett a helyi közösségek, vállalkozók, szülők is részt vesznek (Bîrzea et al, 1993). Ez a szándék részben a törvényi szabályozás szintjén is megjelenik, a felelőségek egy részének a tanfelügyelőségekre való átruházásával. Másfelől pedig a használói kontrollnak az oktatásba való bevonásával (helyi önkormányzati képviselők, szülők, tanulók, civil szervezetek képviselői) is részben megvalósul. Mindezen szándékok ellenére úgy tűnik, hogy az oktatásirányítás különböző területein a szakminisztérium és a megyei tanfelügyelőségek hatalma töretlen maradt.

Az oktatásügyi reformszándékok megvalósulásáért, egyes elemzők szerint, részben a román oktatás bürokratikus, merev, centralizált jellege, másfelől pedig a szakminisztérium és megyei tanfelügyelőségek a felelősök (Ivan, 1998). A szakminisztérium és a megyei tanfelügyelőségek döntő hatalommal rendelkeznek, és nem könnyítik a reformfolyamatok elterjedését. Ivan szerint ezek olyan intézmények, amelyek: „egy relatív stabil helyzet megőrzésére rendezkedtek be, és nincsenek felkészülve a változásokból eredő bizonytalanság és dinamizmus felvállalására. Az Oktatási és Kutatási Minisztérium és megyei tanfelügyelőségek meg tudják tervezni és adminisztrálni tudják az oktatási rendszer rutinszerű működését, de semmiképpen nem a fejlesztést” (Ivan, 1998, 80). Több elemző is éppen azt kéri számon a megyei tanfelügyelőségektől, hogy nem igazi közvetítő szerepet töltenek be a szakminisztérium és az oktatási intézmények között (Miroiu, 1998; Papp Z.A., 2004). Mandel (2004), a tanfelügyelőségek és az iskolák kapcsolatrendszerében pontosan a kétirányúságot, az oda-vissza jelleget hiányolja.

Miroiu, a román oktatáspolitikában megnyilvánuló negatív sajátosságokat sorolva, többek között az elitizmust, a kivételezést, a szegregációt, a személytelenséget, az önkényeskedést, a hierarchizációt és konzervativizmust emeli ki (Miroiu, M., 1998). Ez alapján egyértelmű, hogy sem a túlzott hierarchia, sem a konzervativizmus nem kedvez a decentralizáció érvényesülésének. A román oktatásirányítás hierarchizált jellege nem is kérdéses.

Az oktatásirányításnak nincsenek megfelelően kidolgozott önellenőrzési módozatai, ugyanakkor az ellenőrzés bürokratikus, hierarchizált és visszaható jellegű. Az intézmények tanfelügyelőségi ellenőrzése mennyiségi szempontok szerint történik (tanári normák, megtartott órák, a tantárgyi programokon való „áthaladás”, tanulói minősítések, iskolai dokumentumok). Egyes elemzők szerint, az oktatási intézmények ellenőrzése csak általánosságban és következtlenül szabályozott, ezért az ellenőrzések szubjektívek és önkényesek, gyakran személyes kapcsolatokra és egyéb érdekekre épülnek (Ivan et al, 2000).

Az oktatási intézmények autonómiája valójában nem érvényesül. Ennek oka egyfelől az, hogy az iskolaigazgatók, vezetőtanács tulajdonképpen az oktatás tartalma, az emberi és anyagi erőforrások, az oktatástervezés, menedzsment vonatkozásában nagyon kevés kérdésben döntenek, és amiben döntési joguk van, azok sem a nagyobb horderejű kérdések közül valók. Például megválaszthatják a használandó tankönyveket, kidolgozhatják a központi alaptantervre épülő helyi tantervi részt, a választható tantárgyak vonatkozásában dönthetnek. Azonban a tanárok értékelésére és motiválására nincs eszközük, nem választhatják meg a tanerőket, nem dönthetnek fontosabb költségvetési kérdésekben. Az iskolaigazgatót sem a tantestület választja, hanem a tanfelügyelőség jelöli ki, egy olyan pályázati rendszer alapján, amelynek metodológiája még kidolgozatlan. Másrészt pedig az iskolaigazgatóknak, sokrétű és összetett feladataik mellett, nem jut a hosszabb távú stratégiai tervezésre. Ez főleg azok esetében érvényes, akik alapvető menedzseri képességekkel sem rendelkeznek. Bár a szakirodalom szintjén megjelennek az oktatási intézmények menedzseléséhez szükséges igazgatói kompetenciák (Iosifescu, 1999; Cerkez et al, 1999), ezek gyakorlatban való érvényesülése azonban, valamint az iskolaigazgatók megváltozott oktatási igényekhez való alkalmazása még várat magára.

A romániai oktatásirányításra vonatkozó helyzetet egyes elemzők, így foglalják össze: „A román iskolarendszer egy ad-hoc-rációra emlékeztet, amelyben sok rosszul koordinált, időnként ellentmondásos, gyakran zavaros és ezért nehezen alkalmazható formális szabályozás van. A túl sok szabállyal működő rendszer paradox eredménye az, hogy sok szereplő egymástól függetlenül cselekszik, a legjobb esetben az előírásokat saját értelmezése szerint alkalmazva” (Ivan et al, 2000, 221).

Az oktatáspolitikai decentralizációs törekvései tulajdonképpen a dekoncentrációnál „ragadtak le”, mivel a szakminisztérium döntési hatalmának egy részét a megyei tanfelügyelőségekhez, vagyis saját területi szerveihez helyezte át. Tehát a decentralizációs törekvések jelentős része „nem jutott el” az oktatási intézményekig. Úgy tűnik, hogy a megyei tanfelügyelőségek tevékenységi területe jelentősen kiszélesedett, talán az oktatási rendszeren belül reálisan ők rendelkeznek a legnagyobb hatalommal. Számos elemző a megyei tanfelügyelőségek túlzott döntési felelősségét és hatalmát tekinti a reform- és decentralizációs folyamatok gátjának (Miroiu, A.; 1998, Ivan, 1988; Miroiu, M., 1998; Ivan et al, 2000, Fóris-Ferenczi, 2004b).

2. 4. Az oktatás tartalmi szabályozásának változásai

Az oktatás tartalmi kérdéseiben és a tantervi szabályozásban is jelentős változásokat hozott romániai oktatási reform. A rendszerváltás előtti hagyományos, előíró, vázlagszerű tantervet egy teljesen más jellegű, az ún. *Nemzeti Curriculum* (Curriculum National, 1998) váltja fel, amely nemcsak összetett tantervi funkciókat tölt be, hanem az Európa-szerte megfigyelhető tantervi változások folyamatába is illeszkedik. Nagyon nehéz lenne néhány gondolatban összesűriteni az utóbbi évtizedek európai tantervi változásait, azonban néhány trend megfigyelhető (1.3.2. fejezet). Most csupán az áttekintés erejéig térünk vissza a következő kérdésekre.

- A tantervek elavulásának kérdésköre egyre inkább előtérbe kerül (Ballér, 1992). Az új kihívásoknak megfelelő, összetettebbé vált oktatási tartalom (Ballér, 2001) szerkesztésének már nem felelnek meg a hagyományos, előíró jellegű tantervek (Borecky, 1999; Báthory, 2000).
- A tantervek műfajilag alap-, keret- és helyi tantervekre differenciálódnak (Ballér, 2002), ugyanakkor megjelenik a tartalmi integrálás erősítésének törekvése is (Ballér, 2001).
- A tantervi reformok alakulásában két tendencia is felismerhető: egy egységes, közös műveltségi alap kidolgozása, valamint a helyi tantervek szerepének növekedése (Szabó L. T., 1991).

A romániai oktatási reform részeként jelentkező tantervi reformok, úgy tűnik, bizonyos mértékig illeszkednek a fent megjelölt változási folyamatokba. Az alábbiakban először a romániai tantervi reformok folyamatát mutatjuk be, majd a tartalmi tervezés szintjeivel és lehetőségeivel foglalkozunk.

2. 4. 1. A közoktatás tartalmi szabályozásának változásai. Szakaszolási kísérlet

A rendszerváltás előtti hagyományos, előíró jellegű tanterv már nem felelt meg a változó társadalmi körülmények kihívásainak, reformálni kellett. A romániai tantervi változások nem „alulról jövő”, az oktatás különböző szereplőinek igényeit figyelembe vevő innovációs folyamatként játszódtak le, hanem egyfajta „erőltetett menetként”, amelyben a változások folyamatát központi szinten indították el. Emellett a romániai tantervi szabályozás utóbbi másfél évtizedének változásai nem jellemezhetők egyirányú, következetesen lezajló folyamatként. Inkább több szakaszt is magukba foglaló, „hullámzásszerű” változásoknak tekinthetők. E

változásokon belül, Fóris-Ferenczi (2004a, 2004b) szakaszolására alapozva, három periódus különíthető el:

- a.) 1990-1998 között az *előíró, hagyományos jellegű tanterv* általi szabályozás van érvényben, amelyet 1994-től új tantárgyi programokkal és alternatív tankönyvekkel „lazítanak”.
- b.) Az 1998-2000 közti periódusban fontos lépés a *keretjellegű alaptanterv* bevezetése (Nemzeti Curriculum) az addigi egypólusú szabályozásról a kétpólusú irányába jelentett elmozdulást. Ebben az időszakban rendszerszintű változások korát éli a romániai oktatásügy, ugyanakkor a bemeneti és kimeneti szabályozás módosításai egyfajta koherens oktatáspolitikai alapon történnek.
- c.) 2000-től kezdődően, a Nemzeti Curriculumhoz kapcsolódó *keretjellegű óratervek módosításával*, tulajdonképpen az egypólusú szabályozás irányába történt visszalépés.

Így a romániai tantervi szabályozás változásainak elemzésére, csakis szakaszonként végezhető. Ezek a változási folyamatok megfelelnek Ballér (1991) megállapításának, amely szerint a volt szocialista államokban a tantervi reformok körültekintően előkészített és fokozatosan bevezetett, legalább egy évtizedet magukba foglaló folyamatok.

2. 4. 1. 1. A hagyományos, előíró tanterv általi szabályozás időszaka

A rendszerváltás után egyértelmű a *tantervi szabályozás modernizálásának szükségessége*. Ennek ellenére, egészen 1998-ig a hagyományos tanterv általi szabályozás jellemző a romániai közoktatásra. Az első időszak modernizációs törekvései az oktatási tartalom „ideológia alóli mentesítésében”, bizonyos tananyagrészek, leckék kihagyásában merült ki. Egészen 1994-ig a rendszerváltás előtti hagyományos, előíró jellegű központi tanterv (plan de învățământ), valamint a hozzá kapcsolódó tantárgyi programok (programe școlare) biztosították a tantervi szabályozást. Ez a szabályozás sem műfajilag, sem tartalmi szempontból nem felelt meg a megváltozott gazdasági, társadalmi, politikai feltételek oktatással szembeni kihívásainak.

Az előíró központi tanterv (plan de învățământ) – műfajának megfelelően – iskolatípusonként és évfolyamonként, a tanítandó tantárgyakat és azok óraszámát tartalmazta. Ez, műfaját tekintve *előíró*, más néven „*adagoló*” tanterv volt, mivel szigorúan meghatározta a tantárgyakat, pontosan kiszabott időkeretet is rendelve hozzájuk. Az iskolai tanulást egységessé, központi előírásoknak megfelelővé tette, ahol sem a tanulók, sem a pedagógusok igényei nem játszottak

szerepet (Báthory, 2000). A hagyományos romániai tanterv, jellegéből adódóan, tantárgyanként egy tankönyv használatát tette lehetővé. Szakmai jellege szempontjából, a *tananyagközpontú* tantervek (Ballér, 1993; Nagy J., 1994) kategóriájához tartozott, mivel teljes mértékben az elsajátítandó tananyagrészek, leckék felsorolására fókuszált, figyelmen kívül hagyva a tanulói tevékenységet és teljesítményt. A tankönyvhasználat helyzete nem közvetlenül a rendszerváltás után, hanem csak 1994-től változott, amikor az alternatív tankönyvek használatának lehetővé tételével megszűnt a centralizáltság a tankönyvek vonatkozásában.

Ilyen tantervi feltételek mellett nem véletlen, hogy több szerző is felismeri a tantervfejlesztés szükségességét. Az 1993 -1996 közötti periódusban megjelenő tanulmányok jelentős részében az oktatás fejlesztését az aktuális társadalmi, gazdasági, politikai feltételekkel szoros összefüggésben látják megvalósíthatónak, ugyanakkor a rendszerszintű oktatási reform igénye is megfogalmazódik (Bîrzea, 1993; Crişan, 1993, 1994). Radu (1993) szerint, az oktatási tartalom tervezése bonyolult és komplex folyamat, főleg, ha az azt meghatározó tényezők is átmeneti időszakukat élik. A tantervi reform szükségességét három tényezővel indokolja: a társadalom értékátrendeződései, az iskola és társadalom kapcsolatának változása, valamint a társadalmi fejlődéssel összhangban komplikáltabbá váltak a tervezési igények és feladatok megjelenése. Szakmai szempontból a tantervi célok, elvek és fogalmi rendszer újragondolását, valamint a tananyagközpontúságról a tanulói teljesítményekre való hangsúlyáttevéődést sürgetik (Crişan – Cincu, 1993). Mindezek ellenére, a kilencvenes évek elejének tantárgyi programjai csupán „újrakondicionálnak” nevezhetők (Crişan, 1993, 53). Az ideológiai meghatározottságtól való megszabadítás (szellősítés) nem volt elégséges, mivel bizonyos szövegek kihagyása, kicserélése, valamint néhány óraszámra vonatkozó módosítás nem jelentettek igazi megoldást. A tantervi reformok gyakran az egyes területekhez, tantárgyakhoz kötődően merülnek fel. Például a román nyelv és irodalom programjának kidolgozásakor olyan kérdéseket vetnek fel a szerzők, amelyek részben más tantárgyi programokra is vonatkoztathatók (Crişan – Cincu, 1993). Az igazi tantervi reform koncepcióváltást, az adott terület, tárgy teljesen más szemléletű megközelítését jelenti.

Ha töredékesen is, de már ebben az időszakban felmerül a nemzetközi tendenciákhoz való igazodás igénye. Az oktatási tartalom modernizálásának alapvető követelményei:

- Az aktuális tantervek és programok belső elemzése
- A fejlett országokkal való szinkronizálás, törekvés az integrálódásra, nemzetközi tantervkészítési tendenciákhoz való idomulás

- Az újonnan felmerült társadalmi igényekhez való kreatív alkalmazkodás
- Olyan fiatal generációk kinevelése, akik képesek aktívan és versenyképesen alkalmazkodni napjaink változó körülményeihez (Radu, 1993; Crişan – Cincu, 1993).

A nemzetközi tendenciákhoz való igazodás szükségessége ellenére, nem is kérdéses, hogy a tantervi reformoknak az adott ország oktatási hagyományainak figyelembe vételével kell történniük (Hagiu, 1990).

A romániai oktatási reform első konkrét lépéseit 1994-ben, a megújított tantárgyi programok és az alternatív tankönyvek bevezetése képezték. Ez a két módosítás csupán egy szűk területet célt meg. Jelentős változást az 1996-os *Reformtervezet (Proiectul de reformă..., 1996)* hozott, amelyben már egyértelmű a közoktatás rendszerszintű fejlesztési igénye. Ebben a dokumentumban a tantervfejlesztés a romániai oktatási reform egyik prioritásaként jelenik meg. A megjelölt részterületeken zajló munkálatokat az ún. *Reformkoordináló Bizottság (Unitatea de Coordonare a Proiectului de Reformă)* hangolta össze. Ennek közvetlen alárendeltje a *Nemzeti Curriculum Tanács (Consiliul Național pentru Curriculum, CNC)*, amely 1998-tól kezdődően a tantervfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozott. A tantervfejlesztésben – a rendszerváltás után újraalakult – *Neveléstudományi Intézet (Institutul de Științe ale Educației, ISE)* is jelentős szerepet vállalt. Az ebben az időszakban elkészült tantárgyi programok, bár elavult, előíró jellegű tantervhez íródtak, szemléletükben újszerűek, a többpólusú szabályozás lehetőségét rejtik magukban. Szakmai szempontból is előrelépést jelentenek, mivel már nem tananyag-, hanem teljesítményközpontúak, műfajukat tekintve curriculum jellegűek. Az akkori időszak tantervfejlesztésének viszont több sajátos paradoxona is volt. Egyrészt a többpólusú szabályozás lehetőségét magukban rejtő tantárgyi programok a hagyományos, előíró jellegű tantervhez készültek. Másfelől pedig az oktatáspolitikai centrum a tanterv és a tantárgyi programok kérdését egymástól teljesen szétválasztva kezelte. Ez konkrétan azt jelentette, hogy a tantervfejlesztéssel foglalkozó szakemberek kizárólag a tantárgyi programok tartalmi kérdéseivel foglalkozhattak, amíg a központi tantervre vonatkozó bármilyen jellegű döntés a szakminisztérium hatáskörébe tartozott.

2. 4. 1. 2. Az 1998-as romániai alaptanterv általi szabályozás

Az igazi áttörést ezen a területen az **1998-2000 közti periódus** hozta, amely az új alaptanterv, a *Nemzeti Curriculum (Curriculum Național, 1998)* megjelenésével vette kezdetét. A romániai tantervfejlesztésben Andrei Marga tanügyminiszter (1998-2000) ideje alatt indultak el jelentős változások. Lényeges szemléletváltást jelentett az oktatási reform, az oktatásfejlesztés fogalmának átértelmezése is. Ettől kezdődően az oktatás rendszerszintű fejlesztésének igénye már egyértelmű. A decentralizációs folyamatok felgyorsítását több minisztériumi rendelet is segítette. Például csak 1998-ban több mint 12 olyan minisztériumi rendelet jelent meg, amelyek a helyi szintű tervezés ösztönzését és a Nemzeti Curriculum iskolákban való hatékonyabb alkalmazását szolgálták.

Az 1998-ban bevezetett Nemzeti Curriculum az oktatás tartalmi szabályozása szempontjából jelentős változást hozott, mivel az addigi előíró, hagyományos „adagoló” tantervet váltotta fel. A nemzetközi trendekbe műfaji szempontból is illeszkedő romániai *alaptanterv*, a megfelelő kerettervekkel és tantárgyi programokkal, oktatási decentralizációt eredményezett. A Nemzeti Curriculum – bár megnevezése szempontjából a folyamatterv (curriculum) – összetételét tekintve – alaptanterv. Az 1998-ban megjelent Nemzeti Curriculum az Európa több országában is megjelenő keretjellegű alaptantervek sorába illeszkedik. Így Angliában 1988-ban, Spanyolországban 1989-ben, Franciaországban 1990-ben, Finnországban és Portugáliában 1991-ben, Hollandiában 1993-ban vezettek be alaptantervet (Vass, 1999). Ebből a szempontból a NAT is elődnek tekinthető.

A romániai alaptanterv megnevezése valószínű, hogy azzal a *curriculum* kifejezés használatával kapcsolatos „nagyvonalúsággal” van összefüggésben, amely a nemzetközi szakirodalomban is fellelhető. Báthory (2000) szerint ugyanis a „national curriculum”, „core curriculum” és „curriculum framework” kifejezéseket a nemzetközi szakirodalom szinonimaként használja. A román szaknyelvben a „curriculum” kifejezést elsősorban a romániai alaptanterv megnevezésére használják, emellett a tanterv bármely típusának és szintjének szinonimájaként. Például a Nemzeti Curriculumban a „magtanterv” (curriculum nucleu) és „helyi tanterv” (curriculum la decizia școlii, CDS) kifejezésekre is a curriculum kifejezést használják. A romániai alaptanterv a curriculum fogalmát kétféleképpen is meghatározza, magát a fogalmat nemcsak a neveléstudomány, hanem napjaink nevelési gyakorlatának kulcsfogalmaként tartva számon. „A tágabb értelmezés szerint a curriculum mindazon nevelési folyamatokat és tapasztalatokat

magába foglalja, amelyeket a tanuló egész iskolai pályafutása alatt szerez. Szűkebb értelemben pedig azokat a szabályozó jellegű iskolai dokumentumokat foglalja magába, amelyek a nevelési-oktatási folyamattal és a tanulási tapasztalattal kapcsolatos adatokat tartalmazza. Az utóbbit, általában, formális, vagy hivatalos curriculumnak nevezzük” (*Curriculum National*, 1998, 9).

Ebben az időszakban maga a tanterv műfaja is jelentős változásokon ment át, mondhatni „idomult” az európai trendekhez. A Nemzeti Curriculum tehát keretterv lévén, a kötelező törzsanyagok az iskolatípusra, műveltségi területekre és tantárgyakra való lebontását tartalmazza. A tanterv időbeli felosztása is rugalmas egy bizonyos fokig, azonban előiróbb jellegű, mint a kerettervek általában. Jellegéből adódóan az alternatív tankönyvek használatát, valamint tankönyv- és taneszközpiac kialakulását eredményezte. Tehát a romániai tantervi szabályozás 1998-2000 közötti időszaka olyan tantervi decentralizációhoz vezetett, amely bizonyos fokig „fellazította” az addig szigorúan centralizált hagyományokkal rendelkező oktatási rendszert.

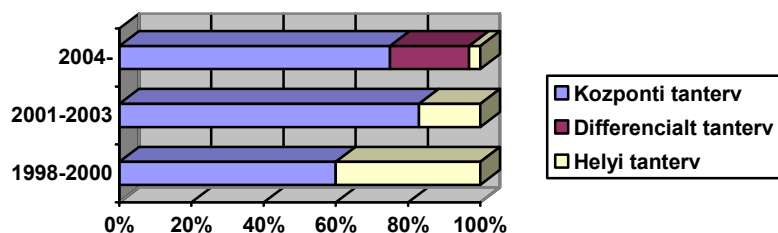
2. 4. 1. 3. A módosított keretjellelű óratervek, visszatérés az egypólusú szabályozás irányába

2001-től kezdődően, a 2000-es kormányváltás eredményeként, a kétpólusú tartalmi szabályozás beszűkülésének, az egypólusú irányába történő visszarendeződésnek lehettünk tanúi. 2001-es minisztériumi rendeletek sora az alaptanterv kerettanterveinek módosítását célozta. A kerettervek tantárgyi struktúráinak és az óraszámok módosításai révén – a középfokú oktatásban – minimálisra csökkentették a helyi tervezés lehetőségeit. Ez a változás leginkább a választható tantárgyak óraszámú arányának csökkenésében ragadható meg. Például, amíg az 1998-as kerettantervi szabályozás például X. osztályban az össz-óraszámú, mintegy 40% volt a helyi tervezés számára fennmaradó órák aránya, addig 2001-től ugyanitt a heti összórászám csupán 16%-áról rendelkezhetett az iskola. Ez, számokban kifejezve azt jelentette, hogy amíg 1998-ban heti 12 órát lehetett választható tantárgyakra, bizonyos kötelező tárgyakon belüli kiterjesztésre vagy elmélyítésre fordítani, addig 2001-től csupán heti 5 órával rendelkezhetett szabadon a helyi tervezés.

A megjelenő minisztériumi rendeletek egy része már a helyi tantervek összetevőire vonatkozó előírásokat is tartalmazott. Például a 2001/3670-es rendelet szerint a felső középszintű oktatásban (IX-XII) a választható órákat, vagy legalábbis heti egyet a szakképzésre kell fordítani. Minden oktatási intézmény Tantervi Bizottsága tervezi meg az iskola „képzési

kínálatát”, és a helyi tantervet a megyei tanfelügyelőségeknek kell jóváhagyniuk. A helyi szint arányának csökkentése olyan feltételek mellett történt, amikor az *Országos Curriculum Tanács* (Consiliul National pentru Curriculum) és *Nevelés 2000+ Csoport* (Centrul National 2000+) által lebonyolított – a tantervi reformmal kapcsolatos – országos kutatás a helyi szint növelésének fontosságára hívta fel a figyelmet. Az igazgatók, pedagógusok és tanulók körében végzett reprezentatív felmérés eredményei, egyebek mellett, arra is rámutatnak, hogy a pedagógusok a helyi tervezésnek az aktuálisnál (20%) sokkal nagyobb arányt szánának, és ebben akár 50%-ig is elmennének (*Școala la răscruce, 2001*).

Egyes elemzők szerint, a 2001-es tanévtől kezdődően a reform új szakaszához érkezett, mivel lényeges változtatásokat irányzott elő a szakképzésben (Ciolan, 2000). Szakképzésnek, romániai viszonylatban, a felső középszintű oktatás, vagyis a IX-XII. osztály tekinthető. Mások szerint ez a változás csupán 2003-ban következett be, amikor a reformfolyamatokban olyan szakok és iskolatípusok kapnak prioritást, amelyek a munkaerőpiac hosszú távú változásai alapján fontosnak minősültek (Fóris-Ferenczi, 2004b). A szakok és iskolatípusok prioritásának az elbírálását Romániai Kormány és az Európa Tanács szakbizottsága végezte. Ez az elemzés egy dokumentumban is objektiválódott (*Evaluarea comună..., 2002*). A szakoktatás reformjának elemzésére jelen dolgozat keretei között nem vállalkozunk, csupán a tantervi reformok ez irányú vonatkozásait érintjük. A tantervi reform eredményeként a felső középfokú oktatás alsó szintje (IX-X. osztály) az azonos alapképzésű és különböző iskolatípusok között (megfelelő előképzéssel) átjárható lesz. Itt jelenik meg az ún. *differenciált tanterv* fogalma, amely a szaknak megfelelő előképzést és ennek elmélyítését biztosítja a középszintű oktatás felső szakaszán (XI-XII. osztály). A differenciált tantervek az oktatási tartalom tervezésében azonban a helyi tantervi döntések rovására mennek. Az alaptantervi törzsanyaghoz kapcsolódnak, szakirányonként eltérő, de azonos szakon belül, központilag meghatározott tárgyakkal és óraszámokban. Egyes elemzők szerint, a tervezés helyi szintje nem az oktatási intézmény önállóságára vonatkozik, hanem a helyileg érdekelt feleknek, a központilag felkínált és szabályozott alternatívákból való választásában merül ki (Fóris-Ferenczi, 2004b). Abból a szempontból deverzifikálódott a tervezés, hogy a helyi szintben már nemcsak az oktatási intézmény „belső aktorai” jelennek meg, hanem jelentős hangsúlyt kapnak az önkormányzatok is, mint külső szereplők. Azonban, ha ezt a módosulást egy másik oldalról vizsgáljuk, akkor a helyi szint, tervezésben betöltött szerepének jelentős visszaszorulása figyelhető meg. A tantervi reformok arányeltolódásait az alábbi ábrával érzékeltetjük.



5. ábra: A központi és helyi tervezés aránya a felső középszintű oktatás X. osztályának kerettervében az 1998 utáni időszakban

Mint eddig láthattuk, hogy 2001-től kezdődően a középfokú oktatás felső szintjén, jelentős „recentralizációs” folyamatok zajlottak, amelyek, a tervek szerint, egészen 2010-ig tartanak majd (*Reforma învățământului, 2003*). Ez a folyamat a kétpólusú tartalmi szabályozás beszűkülésével, a helyi tervezés arányainak és súlyának minimálisra csökkentésével jár együtt.

2. 4. 2. A tartalmi tervezés szintjei és lehetőségei

Az 1998-ban megjelenő Nemzeti Curriculum nagymértékben differenciálta a tervezés szintjeit, ugyanakkor decentralizáló jellegével, jelentős teret engedett a helyi szintnek a tartalomra vonatkozó döntések meghozatalában. A tervezés szintjei szerinti tantervtípusok a következők: (1.) alaptanterv, (2.) regionális (fenntartói) terv, (3.) tantárgyi programok, (4.) helyi tanterv, (5.) a pedagógusok egyéni tervei, valamint (6.) a tanulói tervek (Káldi – Kádárné, 1996; Báthory, 2000). Az 1998-as romániai alaptanterv alapján, a regionális terv kivételével, mindegyik megjelenik a romániai tantervi szabályozásban. A legfontosabbak a következők:

- *alaptanterv*, vagyis Nemzeti Curriculum,
- az alaptantervhez kapcsolódó *tantárgyi programok*,
- az oktatási intézmények *pedagógiai programjai* és *helyi tantervei*,
- a pedagógusok *egyéni tervei*,
- a *tanulói tantervek*.

Mint az előbb említettük, a regionális szint kivételével mindegyik megjelenik a romániai tantervi szabályozásban, azonban a tanulói tervek vonatkozásában eltérnek a vélemények. Egyes elemzők úgy vélik, hogy a helyi érdekek és kapcsolatok játékában a tanulói tervek csak virtuálisan léteznek (Iosifescu, 2000b).

2. 4. 2. 1. A romániai alaptanterv

A Nemzeti Curriculum tartalmazza mindazt, amit az alaptantervek általában. Így, szerkezeti felépítésében az alábbi egységek játszanak szerepet: oktatáspolitikai és általános célok, oktatáspolitikai alapelvek, fejlesztési szakaszok és követelmények, kerettervek (órakeret), műveltségi területek és követelmények, tantárgyi programok, teljesítménystandardok, valamint javaslatok a helyi tantervek kidolgozásához. A romániai alaptanterv a tantárgyi programok funkcióit is magába sűríti. Ugyanakkor – megnevezésének megfelelően – curriculum jellegű is ölt, mivel a céloktól kezdődően egészen a teljesítmény felmérését szolgáló eszközökre és módszerekre vonatkozó javaslatokat is tartalmaz. Az alábbiakban a Nemzeti Curriculum bemutatására vállalkozunk.

a.) Az alaptantervben megfogalmazott *oktatáspolitikai* és *általános célok* jelentős paradigmaváltásra utalnak. A régebben deklarált általános céloktól eltérően, több, könnyebben áttekinthető és az európai normákhoz jobban illeszkedő cél jelenik meg, amelyek különböző oktatási szintekre és szakaszokra bomlanak le. Az alaptanterv megfogalmazása szerint e célok az aktuális műveltségcsomagból (nevelési eszményből) vezethetők le, és a hatályos tanügyi törvénnyel is összhangban vannak. Ezek a következők:

„Az *elemi oktatásban* (I.-IV. osztály) a hangsúly az alábbi célokra tevődik:

- az iskoláztatás biztosítása minden gyermek számára
- a gyermekek személyiségének alakítása az egyéni fejlettségi szint és ritmus tiszteletben tartásával
- a gyermekek olyan ismeretekkel, képességekkel és attitűdökkel való felvértezése, amelyek segítik őket a társadalmi és természeti környezethez való megfelelő viszonyulásuk kialakításában.

Az *alsó középszintű oktatás* (V.-VIII osztály) céljai a következők:

- az európai normákhoz illeszkedő oktatási standardok és követelményrendszer biztosítása
- román, anyanyelven és idegen nyelveken való hatékony kommunikációs képességek kialakítása
- a közösséghez való alkalmazkodás és integrálódás kialakítása
- a környezettel való kapcsolattartáshoz szükséges pozitív viszonyulási formák kialakítása (tolerancia, felelősségérzet, szolidaritás és egyebek)

- a tanulók egyéni képességeinek és törekvéseinek megfelelő pályaorientációs lehetőségek biztosítása
- a változó társadalmi feltételek igényeinek megfelelő tanulási képességek és motivációs rendszer kialakítása.

A *felső középszintű* (IX.-XII.) oktatás céljai:

- a világról való önálló véleményalkotás képességének kialakítása
- a transzfer képességének fejlesztése
- a személyes tapasztalatok érvényesítése a pályaválasztásban
- a különböző társadalmi csoportokba (család, baráti kör, szakmai környezet) való integrálódás képességének fejlesztése.” (*Curriculum National*, 1998, 17).

A felsorolt oktatáspolitikai célok szemléletükben megjelenítik az európai trendekhez való igazodás igényét. A Ballér (1993a) által megfogalmazott, az európai oktatási tartalmakban kiemelt helyre került területek közül, ha csak érintőlegesen is, de megjelennek a fenti oktatáspolitikai célokban a következők: az integrációt szolgáló nevelés, az idegen nyelvek tanításának hangsúlya és a humán értékek erősödése.

b.) A romániai alaptanterv szemléletét meghatározó **alapelveket** két nagy kategóriába sorolhatjuk: neveléspolitikai és szerkesztési elvek.

A **neveléspolitikai alapelveket** a következőképpen csoportosítja a dokumentum:

- a decentralizáció és alakíthatóság elve
- a túlterhelés megszüntetésének elve
- a hatékonyság elve
- a koherencia elve

Az alaptanterv kialakításában az alábbi **szerkesztési alapelveket** emelik ki:

- a tananyag kiválasztásának és rendszerezésének elve
- a funkcionalitás elve
- a koherencia elve
- az esélyegyenlőség elve
- az oktatási folyamat alakíthatóságának elve

A felsorolt alapelvek megfogalmazásában az 1995/84-es Oktatási Törvényben meghatározott általános nevelési célokra támaszkodtak a szerkesztők. Az alapelvek alábbi bemutatása mellett azok konkrét, a nevelési gyakorlatban megjelenő megnyilvánulásaira is kitérünk. Az erre vonatkozó ismereteink és adataink mozaikszerűek, nem általánosíthatók a teljes romániai

oktatásra. Azt viszont példázzák, hogy az ilyen jellegű alapelveknek a konkrét nevelési-oktatási gyakorlatban való érvényesítése nem mindig egyszerű, egyenes irányú folyamat.

A **decentralizáció és alakíthatóság** elve az alaptanterv keretterv jellegét biztosítja, meghatározva minden iskolatípus, szak és évfolyam számára a minimális és maximális óraszámot, ugyanakkor ezzel egyidőben lehetőséget biztosítva az oktatási intézmények saját óraszerkezetének kialakítására. A **túlterhelés megszüntetésének** elve tulajdonképpen pszichopedagógiai jellegű alapelvekre vezethető vissza. Valószínű, hogy a rendszerváltás előtti agyonzsúfolt, a tanulók életkori sajátosságait figyelmen kívül hagyó tantervek és tantárgyi programok hatásainak ellensúlyozására jelenik meg. A túlterhelés korlátozása a kötelező és választható tantárgyak minimális és maximális óraszámkeretének meghatározásával, illetve a romániai vonatkozásban hagyományokkal nem rendelkező tanulói curriculum (tanterv) bevezetésével valósul meg. Ezen alapelv a tanulók egyéni fejlődési lehetőségeit és igényeit is szem előtt tartotta. Ugyanakkor a választható tantárgyak arányának a tanulók magasabb évfolyamokra kerülésével való párhuzamos növekedése is ezt hivatott biztosítani. Az 1998-2000 között érvényben levő alaptanterv, amíg az elemi oktatásban 20%-ot biztosított a választható tantárgyaknak, addig ez az arány az alsó középszintű oktatásban 30%, a felső középszintre pedig a 35-45%-ot is elérte. A 2000 után módosított, alaptantervhez kapcsolódó keretjellegű óratervek viszont jelentős arányban lecsökkentették a választható tárgyra fordítható óraszám arányát. A kötelező törzsanyag és választható tárgyak minimális és maximális óraszámkeretének meghatározása, az egységesen kötelező törzsanyag, vagyis „tantárgyi mag” behatárolása az egyik szerkesztési alapelv, nevezetesen az **esélyegyenlőség biztosításának** is kedvezett.

A **hatékonyság** elve az anyagi és személyi feltételek optimális kihasználására vonatkozik. Ez a reformfolyamatok kibontakozását teszi lehetővé, anélkül, hogy a pedagógusok körében munkanélküliséget idézne elő. Ezt szolgálta a 10-15 tanulóból álló csoportok szervezésének, a rokon szakterületen tanító tanárok együttműködésének lehetősége. A **koherencia** elve a román oktatásügynek az európai szabványokhoz való alkalmazkodását célozza. Az oktatásfejlesztők az Európai Unió országainak az oktatás fejlesztésére és megújítására vonatkozó tapasztalatai felhasználásának igényét fogalmazzák meg.

A **szerkesztési elvek** egyrészt az alaptanterv, másfelől pedig a decentralizáció direkt következményeként megjelenő keret-, ill. helyi tantervek szerkesztésére vonatkoznak. A **tananyag kiválasztásának és rendszerezésének** elve az oktatásra szánt ismeretanyag részelemeinek a tantervek részterületein belüli megjelenítési módjában érvényesül. Ez az elv a

tananyagnak különböző műveltségi területekbe való csoportosításában, valamint a tantárgyak összekapcsolásával megjelenő interdiszciplinaritásban nyilvánul meg. A **funkcionalitás** elve a különböző tantárgyak és műveltségi területek korrelációját teszi lehetővé. A tantárgyi programok követelményrendszerének szerkezete, ezt az alapelvet követve, ún. *fejlesztési szakaszokra* épül (5. melléklet). Ezek bevezetését a közoktatás különböző szintjei (elemi, alsó és felső középfok) közötti, viszonylag nagy szakadék eltüntetésének szándékával indokolták. A **koherencia** elve oktatáspolitikai és szerkesztési alapelvként egyaránt megjelenik. Szerkesztési alapelvként az egyes tantárgyaknak, a műveltségi területen belüli, függőleges és vízszintes integrálódását teszi lehetővé. Központilag meghatározott az, hogy egy adott iskolatípus és –ciklus, adott évfolyamán a műveltségi területeken belüli tantárgyak hány százalékát képezhetik az elsajátítandó tananyagnak. Az *esélyegyenlőség elve*, az előbbihez hasonlóan, oktatáspolitikai és szerkesztési vonatkozásban egyaránt érvényesül. Az **oktatási folyamat alakíthatóságának** elve a tantervi decentralizáció révén valósul meg. Ennek értelmében minden iskolának feladata az alaptantervből kiindulva, a keret-, ill. helyi tantervek megszerkesztése. Ezáltal a központi elvárások mellett a helyi lehetőségek és igények is beépülnek a tervezés folyamatába.

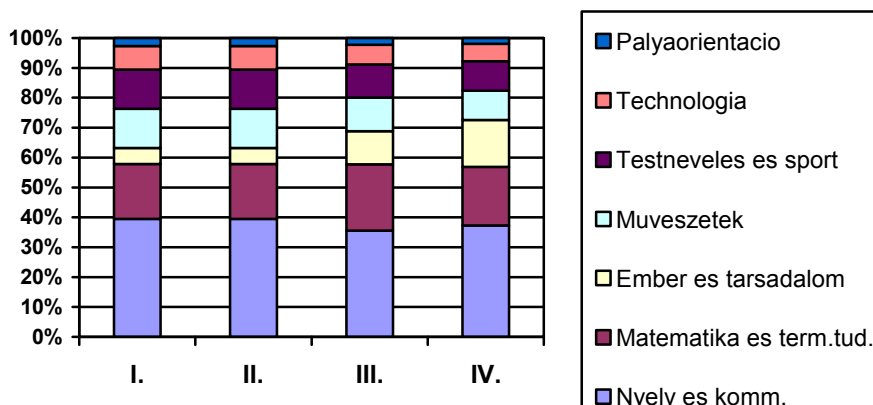
c.) A közoktatásban való részvétel időtartamát öt elkülönülő **pedagógiai (fejlesztési) szakaszra** (ciclu curricular) osztja az alaptanterv, megszüntetve ezáltal az évfolyamokban való gondolkodást és tervezést (5. melléklet). Ennek értelmében minden szakaszhoz sajátos távlati célokat rendelnek a szerkesztők. A romániai közoktatásban elhatárolt pedagógiai szakaszok a következők:

- alapozó, vagy alapkészségek kialakításának szakasza (iskola-előkészítő csoport, és az I-II. osztály)
- fejlesztő szakasz (III-VI. osztály)
- pályaorientációs szakasz (VII-IX. osztály)
- elmélyítő szakasz (X-XI. osztály)
- szakosodási szakasz (XII-XIII. osztály)

E szakaszok bevezetése a közoktatás különböző szintjeinek követelményrendszerénél megjelenő szakadék áthidalásának, a tanulók életkori sajátosságaihoz való jobb alkalmazkodás, valamint a kötelező oktatás időtartamának az európai követelményekhez való alkalmazkodás igényével történt. Az egyes pedagógiai szakaszokhoz sajátos funkciók kötődnek.

A konkrét nevelési-oktatási gyakorlat arra utal, hogy e szakaszok bevezetésének következményei nem egyértelműen pozitívak. Ennek igazolására egy példát hozunk fel. A szakaszok elhatárolása következtében az óvodai nevelés utolsó lépcsőjét képező *iskola-előkészítő csoport*, a célok és követelmények tekintetében, az elemi oktatás első két osztályához közelebb kerül, mint az óvodai neveléshez. Ennek következtében az óvodai anyanyelvi oktatás iskola-előkészítő csoportjának céljai között megjelenik az írás-olvasás bizonyos mértékű tanítása és a számjegyek íratása. A konkrét gyakorlatban, Székelyudvarhely térségének óvónői értetlenkedéssel álltak az új feladat előtt. Nem tudták, hogy egy központi irányelv félreértelmezéséről van-e szó? Ezért egy része egyszerűen figyelmen kívül hagyta ezt a követelményt, a másik része, pedig a szakosodásának megfelelően, az írás-olvasás tanítására való felkészítés hiányában, hézagos, sokszor téves módszertani ismeretekkel látott hozzá a feladat megvalósításához. Ennek következményeiről az elemi oktatásban dolgozó tanítók tudnának beszélni.

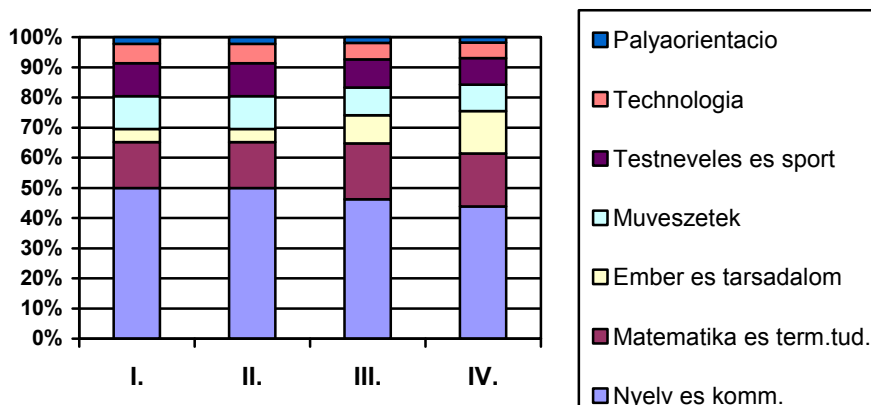
d.) A **kerettervek** az alaptanterv sajátos részét képezik. Az oktatási tartalom decentralizációjának bizonyítékai. Az egységes, központi meghatározottságú „tartalmi mag”, más néven *közös törzsanyag* meghatározásán túlmenően, a választható tantárgyak, valamint a *minimális és maximális óraszám* által, a helyi tervezésnek is teret engednek (2.,3. melléklet). A kerettervek által az iskolai tantárgyak fogalmának újraértékelése is megvalósul. Az addigi tantárgyankénti tervezést, **műveltségi területekben** (arii curriculare) való gondolkodás váltja fel. A romániai közoktatás alap- és kerettervében hét műveltségi terület jelenik meg. Ezek a következők: nyelv és kommunikáció, természettudományok, ember és társadalom, művészetek, testnevelés és sport, technika és gyakorlati ismeretek, valamint pályaeorientáció és pedagógiai tanácsadás. Az alaptanterv műveltségi területenkénti arányait az alábbi ábra szemlélteti.



6. ábra: A többségi iskolák kerettervének óratervi arányai műveltségi területenként az I-IV. osztályban (Nemzeti Curriculum, 1998)

Az elemi oktatás kerettervében a *Nyelv és kommunikáció* terület a legnagyobb súllyal jelenik meg, az összóraszámok mintegy 37-40%-át teszi ki. Ez a többségi, egytannyelvű iskolák kerettervében a román és az idegen nyelveket foglalja magába. A *Matematika és természettudományok* a rákövetkező műveltségi terület a ráfordítandó órák aránya 18-20%. Más területek, ennél jóval kisebb arányban jelennek meg. A rendszerváltás előtt a természettudományok súlya jelentősebb volt, mint a többi területé. A természettudományoknak és a matematikának jelentős a pozícióvesztése az 1998-as alaptantervben. Az idegen nyelvek tanterven belüli aránya kétszeresére nőtt az új alaptantervben, így az idegen nyelvek jelentősen felértékelődtek. Bár kerettervi szinten nincs meghatározva az idegen nyelv típusa, azonban a nevelési gyakorlatban az angol presztízse nőtt meg jelentősen. Azt mondhatnánk, hogy „uralja” az idegen nyelvek „tanulási piacát”. A választható tárgyak többnyire olyan területekhez kötődnek, amelyek a tantervben kisebb arányban képviseltetik magukat (például művészetek, testnevelés és sport, vagy technológia). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy tanulói igény és intézményi lehetőség esetén más területekhez, vagy akár több műveltségi területhez kötődő választható tárgyak nem jelennének meg az oktatási intézmények helyi keretterveiben.

A helyzet jellegéből adódóan, jelentős különbség van a román tannyelvű és a kisebbségi kéttannyelvű iskolák kerettervének óraszámjai között.



7. ábra: A kéttannyelvű iskolák kerettervének óratervi arányai műveltségi területenként az I-IV. osztályban (Nemzeti Curriculum, 1998)

A többségi és a kisebbségi elemi oktatás esetében egyaránt megfigyelhető a *Nyelv és kommunikáció* terület túlsúlya. A kisebbségi iskolák esetében ez még hangsúlyosabb, mivel az összóraszám 50%-át teszi ki. Ennek nyilvánvaló oka, hogy az anyanyelven és idegen nyelveken kívül, a román is megjelenik, mint államnyelv. Az államnyelvre fordítandó órák száma is kötelezően előírt. A román nyelv I-IV. osztályban az anyanyelvi óránál kisebb súllyal, azonban

V. osztálytól kezdődően azonos súllyal jelenik meg. Ezen kívül a kéttannyelvű iskolák tantervében, a *Matematika és természettudományok*, valamint az *Ember és társadalom* területek is kisebb óraszámokkal jelennek meg. A kisebbségi iskolák tanulói számára is kötelező a választható tantárgyak tanulmányozása, mivel a kéttannyelvű oktatási intézményekben is lehetővé kell tenni a helyi igények és lehetőségek érvényesülését a tartalmi tervezésben. A román és magyar tannyelvű oktatási intézmények kerettervében megjelölt minimális és maximális óraszámok is eltérnek (3. és 4. táblázat).

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Törzsanyag óraszám	16	16	18	19	23	25	28	28
Minimális heti óraszám	18	18	20	21	24	26	29	29
Maximális heti óraszám	20	20	22	23	26	28	30	30

3. táblázat: *A román tannyelvű iskolák kerettervének óraszámjai*

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Törzsanyag óraszám	20	20	22	23	26	28	31	30
Minimális heti óraszám	22	22	24	25	27	29	32	31
Maximális heti óraszám	24	24	26	27	29	31	33	32

4. táblázat: *A kisebbségi kétnyelvű iskolák kerettervének óraszámjai*

A kétnyelvű oktatásban a minimális óraszám meghaladja a román tannyelvű iskolák kerettervében megjelenő maximális óraszámot, és a törzsanyag óraszámjai között is jelentős eltérés van. Ez az óraszámok közötti különbség minden évfolyamon megjelenik, és különböző értelmezéseknek enged teret. Ha az előbbieken említett *esélyegyenlőség elvéből* indulunk ki, akkor fontos lenne, hogy a kisebbségi iskolákban tanulók a hasonló korú román gyermekekkel azonos képzésben részesüljenek (Fóris-Ferenczi, 2004b), ugyanakkor ez mindenképpen többletterhet ró a kétnyelvű iskolák tanulói számára. Ilyen összefüggésben, a kisebbségi oktatásban kevésbé érvényesül a *túlterhelés megszüntetésének elve*. Vass (2002) szerint e túlterheltség megszüntetésének egyik lehetősége az lenne, hogy a kisebbségi oktatásban tanuló gyermekek számára VI. osztálytól ne legyen kötelező a második idegen nyelv, mivel a román nyelvvel együtt, ez tulajdonképpen már a harmadik idegen nyelvet jelenti. Ez viszont, meglátásunk szerint további kérdéseket vet fel. További tanulmányai során nem jelentene-e hátrányt a magyar anyanyelvű gyermekek számára, ha a hivatalos államnyelv mellett csak egy idegen nyelvet ismerne? Annyi bizonyos, úgy kell alakítani a kéttannyelvű iskolák óraszámait, hogy a kisebbségi oktatásban tanuló gyerekek ne kerüljenek hátrányba a többségi oktatásban tanulókkal szemben. Ez adott esetben, a helyi igények kisebb fokú érvényesülése árán valósulhat meg.

A Nemzeti Curriculum követelményeinek egy része a műveltségi területekhez kötődik, majd ezeket bontja tovább tantárgyanként. A műveltségi területekben való gondolkodás, az ezáltal biztosított interdiszciplináris jelleg, valamint a helyi szint, tervezésben betöltött szerepének növekedése, mind olyan jellemzők, amelyek az európai trendekhez közelítik a romániai tantervi szabályozást. Az oktatási tartalom európai vonatkozásában, egyes elemzők, éppen az egységes, közös, műveltségi alap és az autonómia igény növekedésére (Szabó L.T., 1991), valamint a tartalom integrálódására és az azon belüli interdiszciplináris összefüggések erősödésére (Ballér, 2001) hívják fel a figyelmet. Műfaja, valamint bizonyos tantárgyakon belül a multi- és interkulturális neveléshez kötődő tematikák által megragadható az európai dimenzióra törekvés. Azonban ez nem annyira erőteljes, mint egyes európai országok esetében, ahol az alaptanterven belül külön európai modul is megjelenik. A portugál tantervi szabályozásban például az európai modul témái: Élet és munka Európában, Konfliktus és együttműködés, Európa és a fejlődő világ (Vágó, 2000). A romániai tantervi szabályozásban ez a törekvés elsősorban az Ember és társadalom műveltségi területen belüli *Polgári nevelés* kötelező tantárgy (2. melléklet) tematikája, valamint egyes fakultatív tantárgyak által jelenik meg. A választható tárgyak egy része kimondottan „európai jellegű”. Ilyenek az: Interkulturális nevelés, Alapismeretek a demokráciáról, Globalizáció a nevelésben, Emberjogi nevelés (4. melléklet).

Egyetlen műveltségi terület kivételével (Pályaorientáció és pedagógiai tanácsadás), mindegyik tartalmaz *kötelező* és *választható tantárgyakat* egyaránt, mindegyikhez rendelt minimális és maximális óraszámot. Az oktatási tartalom *közös törzsanyagra* (trunchi comun) és *kiegészítő anyagra* differenciálódik, és ez minőségi előrelépést jelent az addigi egységesen kötelező tantárgyakkal és azok egységes követelményrendszerével szemben. Az oktatási tartalom bővüléséről és gazdagodásáról beszélhetünk. A közös törzsanyag az évfolyamonként megjelenő kötelező tárgyak minimális óraszámát képezi. A kiegészítő anyag a választható tárgyakhoz rendelhető óraszámot, valamint a kötelező tárgyak kiegészítéseit tartalmazza. A közös törzsanyag minden iskolatípus adott évfolyamán teljesen azonos, éppen a kiegészítő anyag biztosítja a helyi tervezésből adódóan iskolák közti különbséget. A kiegészítő anyag megléte és a helyi tantervek kialakításának lehetősége előrelépések az iskolai autonómia vonatkozásában.

f.) A romániai alaptanterv egy jelentős részét a ***tantárgyi programok*** (programe școlare) teszik ki. Ezek szerkezetükben és jellegükben egyaránt újszerűek. Műveltségi területekre és tantárgyakra lebontva tartalmazzák az általános céloknak megfelelő *fejlesztési követelményeket*

(obiective cadru), illetve a *részletes követelményeket* (obiective de referință). Érdeemes megfigyelni, hogy az oktatásügyi reform román nyelvű szakirodalma a „célok” és „fejlesztési követelmények” kifejezéseket szinonimaként használja, így a dokumentumok magyar nyelvre fordításában is ezek a kifejezések jelennek meg. A részletes követelmények mellé minden tárgynál, évfolyamonként *tanulási tevékenységek* rendelődnek. Amíg a tanulási tevékenységek részletes leírással, addig a *tartalom* csak nagyvonalakban, nem leckékre lebontva, hanem témánként jelenik meg. A tantárgyi programok szerkezete és látszólagos prioritásai azt bizonyítják, hogy a tananyag másodrendűvé vált a célokkal szemben, így a szóban forgó programok, már nem tananyag-, hanem tevékenység- és teljesítményközpontúak. A tantárgyi programok részeként megjelenő **teljesítménystandardok** szintén a romániai alaptanterv teljesítményközpontúságát bizonyítják.

h.) A romániai alaptanterv utolsó részét a helyi tantervek kidolgozására vonatkozó **módszertani utasítások** és **javaslatok** képezik. Ez a rövid rész a romániai alapképzésben javasolt választható tárgyakat is tartalmazza. A választható tárgyakon belül – az interdiszciplinaritás érvényesülése függvényében – három típus különül el. Így beszélhetünk az egy tantárgyhoz, egy műveltségi területhez és több műveltségi területhez kötődő tárgyakról (4. melléklet).

2. 4. 2. 2. A pedagógiai program és helyi tanterv

Romániában a helyi tanterv (local curriculum) két alapvető egységből: az iskola pedagógiai programjából és a tulajdonképpeni helyi tantervből áll. Iosifescu, a helyi tantervnek két, egymástól jól elkülönülő egységét jelöli meg. A *stratégiai részt*, amely az iskola pedagógiai programja és az *operacionális részt*, amely a tulajdonképpeni helyi tantervre vonatkozik (Iosifescu, 2000a).

Az iskola **pedagógiai programja** a helyi adottságokat, feltételeket, körülményeket és igényeket figyelembe vevő sajátos iskolai terv. Alkotóelemei a következők: az iskola helyzetének bemutatása, az iskola rendeltetésének megfogalmazása, stratégiai célok, stratégiai opciók, és műveletesített tervek (Iosifescu, 2000a). Az iskola pedagógiai programja nagyobb lélegzetvételű, az iskola vezetősége és vezetőtanácsa által kidolgozott hivatalos dokumentum. Megalkotása nem egyszerű, mivel tervezésekor több szempontot: a település jellegétől kezdődően, az iskola hagyományain, a tanulók társadalmi hátterén keresztül, az anyagi és emberi erőforrásokig mindent figyelembe kell venni. Az iskola pedagógiai programjának komplex jellege, valamint a

román kifejezés (plan managerial) jelentése (menedzseri terv) is arra utal, hogy ennek kidolgozása menedzseri képességek vagy legalábbis menedzseri szemléletmód meglétét igényli. Az iskolák pedagógiai programjának rendeltetése kettős. Egyfelől minden iskola „sajátos arculata megrajzolásának eszközét” (Fóris-Ferenczi, 2004a, 29) képezik. A megyei tanfelügyelőségek által jóváhagyott és nyilvánosságra hozott pedagógiai programok befolyásolják a tanulók, szülők iskolaválasztását. Olyan kérdésekre adhatnak választ, mint: milyen többletet nyújt ez az intézmény a többihez viszonyítva, miért érdemes ezt az iskolát választani. A romániai közoktatásban, ahol az oktatási intézmények finanszírozása tanulói létszám alapján biztosított fejkvóta szerint történik, egyáltalán nem elhanyagolható az előbbi aspektus. Másfelől pedig, a pedagógiai programok tartalma a konkrét tényeken, adatokon és eredményeken alapuló iskolai önértékelést, vagy akár az intézmény külső értékelését teszik lehetővé.

A *helyi tanterv* (curriculum la decizia scolii, CDS), más néven „műveletesített terv” az egyes évfolyamokon tanítandó kötelező és választható tárgyakat és azok óraszámait tartalmazza. A romániai alaptanterv megjelenése előtt sem a tantervelméleti megközelítésekben, sem a nevelési gyakorlatban nem volt ismert a helyi tanterv fogalma. Az 1998-ban megjelent Nemzeti Curriculum és a hozzá kapcsolódó kerettervek a helyi tervezés lehetőségeit teremtették meg az oktatási intézmények számára. Az oktatási decentralizáció éppen a helyi tervezés felértékelődésében ragadható meg. Az oktatási tartalom kötelező és választható tárgyakra differenciálódik. Ennek megfelelően, bizonyos megadott keretek közötti (minimális és maximális) óraszám kijelölésében, a választható tárgyak tanulók általi választásában és tanárok általi kidolgozásában valósul meg a helyi tervezés.

A *helyi tanterv kialakításának módozatai* központilag meghatározottak, bár ez a helyi tervezés lényegével van ellentétben. Az oktatási intézmények, helyi tantervük kialakításában: a kiterjesztést, az elmélyítést (felzárkóztatás) és a választható tantárgyak általi kidolgozást választhatják (*Nemzeti Curriculum, 1998*). A középfokú oktatás alsó és felső szintjén az iskola vezetősége és/vagy tantervi csoportja, az elemi oktatásban pedig maga a tanító dönt arról, hogy saját osztályában a helyi tanterv kidolgozásának melyik módját választja.

A *kiterjesztés* egy kötelező tárgy emelt szinten való tanításában nyilvánul meg. Ez a tervezésben úgy objektiválódik, hogy az iskola vezetősége vagy tantervi csoportja, úgy dönt, hogy az adott tárgy emelt szintű követelményrendszerét véve figyelembe, a valamilyen szempontból fontosnak

ítélt tárgy tanítására külön órát szánnak az órarendben. Ez általában a választható tárgyakra szánt időből „farag le”. A kötelező tárgyak tanítását szabályozó tantárgyi programok a kötelező követelményeken túlmenően emelt szintű követelményeket is tartalmaznak. Ezek az adott korosztály számára nem kötelezőek, magasabb tanulói teljesítményhez kötődnek. Az *elmélyítés (felzárkóztatás)* mellett abban az esetben döntenek, ha egy osztály vagy tanulócsoporthoz nem képes megfelelni a különböző tantárgyak vagy egy adott tantárgy kötelező követelményeinek. Ekkor, a kötelező követelményszint eléréséhez külön felzárkóztató tevékenységet iktatnak be, és erre külön tanórát szánnak. A *fakultatív tárgyak* általi kidolgozás a helyi tantervek kialakításának egyik legnépszerűbb módja. Erről a gyakorlati részben (3.2.3.2. fejezet) szólunk részletesen.

A helyi tanterv kidolgozásának lehetőségével és az egypólusú tartalmi szabályozás megszűnésével, úgy tűnik, hogy jelentős tantervfejlesztési szerephez jutottak az iskolák és pedagógusok. Sajnos, hogy ez a szerepnövekedés a tantervi fejlesztésnek csupán egy szűk területére vonatkozik, mivel a helyi tanterv kidolgozásának majdnem minden mozzanata minisztériumi rendeletek által szabályozott. Például valamely iskola egy adott osztály esetében heti egy órát fordíthat kiterjesztésre vagy felzárkóztatásra, mivel az alaptanterv használatát szabályozó rendelet előírja, hogy az órateremben legalább egy választható tárgynak szerepelnie kell.

Minden iskola pedagógiai programja és helyi tanterve sajátos a romániai közoktatásban. Ezért fontos, hogy a kidolgozásokban részt vevők az igények és helyi lehetőségek disszonanciáját és a helyi hiányosságokat ne fenyegetésként, hanem a továbbfejlődés lehetőségeként, kihívásként éljék meg. Ezen kívül az iskolák pedagógiai programjainak és helyi tanterveinek készítői *nem elégedhetnek meg a tartalmi tervezéssel*, hanem az eszközbeli, anyagi és emberi erőforrásokat, a helyi közösségi igényeket és lehetőségeket egyaránt be kell építeni a tervezésbe. Mindezek mellett a tanulók érdekei a legfontosabbak. A pedagógiai programok és helyi tantervek kialakításának minden szakaszában az iskolai oktató-nevelő tevékenységben érintett szereplők igényeinek egyeztetésére és ehhez kötődő kompromisszumra van szükség. Ezek a dokumentumok akkor igazán „sikeresek”, ha az iskolán belüli és kívüli szereplők hatékony és optimális kommunikációjának eredményeként jönnek létre (Iosifescu, 2000a).

Ha a helyi tanterv kidolgozására vonatkozó bármelyik elméleti megközelítést vesszük alapul (Sabar, 1991; Ballér, 1993a), romániai vonatkozásban kissé összetett, paradoxonoktól nem mentes helyzettel állunk szemben. Annak ellenére, hogy az iskolák pedagógiai programjának

kidolgozása a *teljes kifejlesztés* vagy *alkotás* szintjét képezheti, a központi órakeretre építő helyi tanterv viszont a *szelektálás* (ha a javasolt választható tárgyakból választanak), esetleg az *átdolgozás* (ha önálló alternatív tantárgyat dolgoznak ki) szintjéig jut el. A tanterv kidolgozásának folyamatában résztvevőket nézve, alapvetően sokszereplősnek mondható ez a folyamat. A tanulói és szülői igényekre alapozva, a pedagógusok és az iskola vezetősége alakítja ki a „képzési kínálatot”. Ettől függetlenül, az iskola pedagógiai programjához, valamint az önállóan kidolgozott választható tárgyak tantervéhez, tanfelügyelői jóváhagyásra van szükség. Tehát a központi előírások betartását nyomon követő megyei ellenőrzés a centralizáció irányába hat. Ugyanakkor a romániai alaptanterv központi részének kidolgozása, amelyre a helyi tantervek kidolgozásakor alapozni kell, szakértőcsoportok munkájának eredménye. Így azt mondhatjuk, hogy a Sabar által megjelölt szereplők közül tulajdonképpen mindegyik implikálódik a helyi tantervek kidolgozásában. Az még további kérdésként merülhet fel, hogy a tanárok, szülők, tanulók, szakértők, igazgatók és felügyelők döntéseinek külön-külön mekkora súlya van a helyi tantervek kidolgozásában, és milyen mértékben sikerül figyelembe venni a tanulói és szülői igényeket.

A *tanulók egyéni tervei* az iskola képzési kínálatából az adott tanuló által tanulmányozott tárgyakban és az ahhoz kötődő órakeretben objektiválódnak. Ez csak akkor realizálódik, ha a kötelező tárgyakon túlmenően minden tanuló az opcionális tárgyakból valóban a saját igényei, érdeklődése, motiváltsága függvényében választhat. Ha valamilyen okból kifolyólag a tanuló vagy szülő nem választhat szabadon, akkor nem beszélhetünk a tanulói tanterv megvalósulásáról. Az is tény, hogy minden iskola a választható tárgyakat is tartalmazó „képzési kínálatát” mindig az anyagi és emberi erőforrások, helyi igények és lehetőségek függvényében alakítja ki. Így, sajnos nem mindig esik egybe a tanulói igényekkel.

Az eddigiek során láthattuk, hogy a romániai tantervi szabályozás változásai messze nem egyirányúak. Az egypólusú szabályozás fellazításával, a kétpólusúvá tétellel, majd ismét az egypólusú szabályozás irányába történő elmozdulással egymás után, sokszor egymásnak teljesen ellentmondó folyamatok zajlanak. Ha szélesebb összefüggésben vizsgálódunk, akkor azt mondhatjuk, hogy a kezdeti decentralizációs törekvéseket, tantervi decentralizáció, majd egyfajta recentralizáció követi. Ez a folyamat nagyfokú oktatáspolitikai bizonytalanságra és instabilitásra utal.

2. 5. A pedagógusok helyzete

A romániai oktatásügyi változások a pedagógusok helyzetét sem hagyták érintetlenül. Az oktatási reformok többféle szempontból is megközelíthetők, megfelelő hatásvizsgálathoz makro- és mikroszintű elemzések egyaránt szükségesek. Az alábbiakban a reformfolyamatok pedagógusokra gyakorolt hatásait vázoljuk fel. Ehhez a romániai pedagóguspopuláció helyzetének rövid összefoglalására van szükségünk, a romániai oktatás utóbbi másfél évtizedére vonatkoztatva.

2. 5. 1. Mit jelent pedagógusnak lenni Romániában?

A romániai pedagógusokra is érvényesek általában azok a sajátosságok, amelyek alapján a kelet-európai pedagógustársadalom jellemezhető. Nyilvánvaló, hogy a különböző szempontok vonatkozásában (életkor, végzettség, nembeli arányok, létszám stb.) eltérések vannak egyes országok között, az általános tendenciák azonban egyezéseket mutatnak. Az alábbi elemzésnél tisztában vagyunk azzal, hogy adataink mozaikszerűek. Ezért nem is a pedagógus-populáció részletes leírására vállalkozunk, célunk csupán egy-egy kép felvillantása.

A romániai pedagógusok az értelmiség egyik *széleskörű kategóriáját* képezik, nembeli megoszlásuk szempontjából jellemző, hogy sok közöttük a nő. A pálya aránylag alacsony társadalmi presztízzsel és alulfizetettséggel jellemezhető. 1994-ben, Romániában a pedagógusok az aktív lakosság 2,5%-át képezték, a tanulópopuláció, pedig az összlakosság 19, 3%-át. Ez országos viszonylatban, például az adott tanévben, az elemi oktatásban 65.590, és a középfokú oktatásban 98.776 pedagógust jelentett. (Codiță – Pasti, 1998). Ha a kötelező oktatás szintjére bontjuk ezeket az adatokat, akkor az I-VIII. osztályos tanulók az összlakosság 12%-át teszik ki. Ugyanakkor a kötelező oktatásban ez mintegy 165.000 pedagógust és 13.000-nél is több oktatási intézményt jelent. Az oktatási intézmények számának évről-évre történő változása, részben a következtelen oktatáspolitikának is tudható be. Az iskolák egynegyede (24%) kis méretű, ami konkrétan azt jelenti, hogy összesen 20-nál kevesebb tanulóval működik (*Școala la răscruce, 2001*). A tanuló-tanár arány vonatkozásában, Románia nagyon közel áll az OECD-országok átlagához. Ez az arány falusi és városi környezetben eltérő (5. táblázat).

Oktatási szint	Városi környezetben	Falusi környezetben
<i>Iskola előtti oktatás</i>	14, 5	20, 5
<i>Elemi oktatás</i>	22, 3	17, 2
<i>Szekunder oktatás (alsó szint)</i>	14, 3	10, 5
<i>Szekunder oktatás (felső szint)</i>	19, 9	10, 5
<i>Átlag</i>	17, 7	14, 5

5. táblázat: *A pedagógus-tanuló arány változása falusi és városi környezetben, 2000-ben Romániában* (Forrás: Oktatási és Kutatási Minisztérium adatai, 2001).

Az adatok arra utalnak, hogy az óvodai nevelés kivételével, falusi környezetben átlagosan kevesebb tanulóval foglalkozik egy pedagógus, mint városi környezetben. A demográfiai adatok a tanulópopuláció folyamatos csökkenésére utalnak. Egyes előrejelzések szerint az elkövetkező években is a csökkenés lesz jellemző (*Școala la răscruce, 2001*), ami várhatóan az egész oktatási rendszerre kihat.

A rendszerváltás utáni társadalmi és gazdasági változások eredményeképpen jelentkező széleskörű munkaerő-leépítések egyedül ezt a foglalkozási kategóriát nem érintették. A romániai oktatás utóbbi másfél évtizedében szinte folyamatosnak mondható a pedagógusok létszámbeli növekedése a tanuló-létszámok csökkenő tendenciája mellett. Ugyanakkor a pedagógusok létszámbeli növekedése nem mutatott egyenlő eloszlást az iskolastruktúra különböző szintjein. Amíg az elemi oktatásban az átlagnál alacsonyabb a növekedés, addig a középfokú oktatás felső szintjén (IX-XII. osztály) és a felsőoktatásban jelentős növekedéssel számolhattunk. Ha ezeket az adatokat a tanulók létszámának alakulása függvényében vizsgáljuk, akkor az elemi oktatásban aránylag kisebb arányú, a líceumiban pedig jelentősebb tanuló-létszám csökkenést figyelhetünk meg. Ezeket az arányokat pontosan az 1990 után foganatosított reformintézkedések egyikével magyarázhatjuk, amely az oktatás hatékonyságának növelése érdekében lehetőséget teremtett a nagy létszámú osztályok (35 tanuló) kisebb létszámú osztályokká (25 tanuló) való alakítására.

Az 1995/84-es Oktatási Törvény minimális és maximális osztálylétszámokat is meghatározott, amely osztályonként az elemi oktatásban 10-25, a középfokú oktatásban pedig 15-30 tanuló között mozgott. Ez a szabályozás eredményezte azt a helyzetet, hogy amíg a tanulók létszáma fokozatosan csökkent, addig az osztályok száma nem, így a tanári állások száma sem változott. Ezért mutat a pedagógusok száma az elmúlt tíz évben növekvő tendenciát (Murvai, 2000).

Ha a pedagógusokat a végzettség és a betöltött állás szerint vizsgáljuk, akkor például az 1996/97-es tanévben, a következő a megoszlás: majdnem felét a tanárok, egyötödét a tanítók és ennél kisebb arányban az óvodapedagógusok, mesterek-szakoktatók, valamint a szakképesítés-nélküliek képezik. Egyes elemzők szerint a szakképzetlen pedagógusok aránya, romániai vonatkozásban, magasnak mondható, mintegy 14-20%-ot tesz ki (Murvai, 2000).

Oktatási szint	Szakképzett pedagógusok száma	Szakképzett pedagógusok aránya
<i>Iskola előtti oktatás</i>	36. 555	79, 1
<i>Elemi oktatás</i>	64. 710	84, 3
<i>Szekunder oktatás (alsó szint)</i>	100. 045	78
<i>Szekunder oktatás (felső szint)</i>	66. 101	91, 4

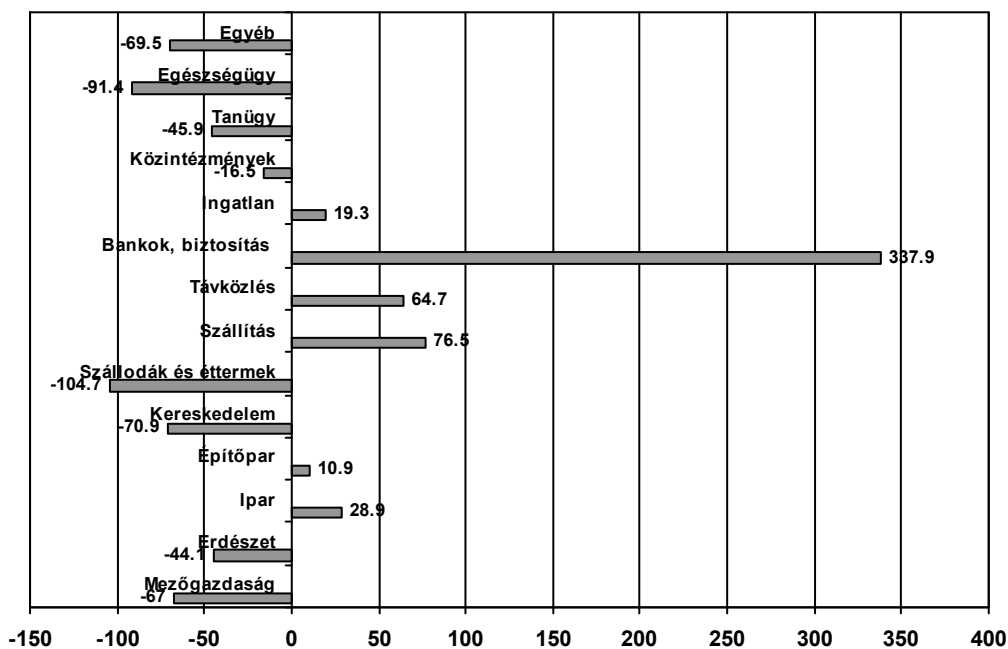
6. táblázat: *A szakképzett pedagógusok száma és aránya a közoktatás különböző szintjein 2000-ben Romániában* (Forrás: Oktatási és Kutatási Minisztérium adatai, 2001)

A szakképzetlen pedagógusok oktatási szintekhez köthető aránya arra utal, hogy a legnagyobb probléma ebből a szempontból a szekunder oktatás alsó szintjén (V-VIII), a legkisebb pedig a szekunder oktatás felső szintjén van.

Az *életkor* szerinti megosztottság szempontjából a romániai pedagóguspopuláció aránylag fiatal, a 32 év alattiak aránya 26%-ot tesz ki. Szoros összefüggés van a pedagógusok életkora és a *szakképzett-szakképesítés nélküli* megoszlás között. Amíg az idősebbek körében egészen elenyésző azok száma, akik szakképesítés nélkül tevékenykednek, addig a fiatalabbak körében ez az arány magas (66%). Ezzel az összefüggéssel a romániai pedagóguspopuláció egy másik problémájához jutottunk el, a pályaelhagyáshoz. Ennek aránya a fiatalok körében aránylag magas, az idősebbekre pedig nem jellemző. Úgy tűnik, hogy a fiatalok egy jelentős része a pedagógusként való tevékenykedést, csakis átmeneti foglalatosságnak, kereseti lehetőségnek tartja, egy olyan pályának, ahol nem feltétlenül érdemes megőregedni. Egyes elemzők szerint a fiatalok egy jelentős része kimondottan „ugródeszkának” használja a pedagógus pályát, ahonnan jobban fizetett és nagyobb társadalmi presztízzsel rendelkező szakmák felé lehet irányulni. Ez a szakma aránylag alacsony szociális státuszával van összefüggésben. Ez is a romániai tanári pálya egyik „deficitjének” tekinthető (Bîrzea – Bădescu, 1998). Az alacsony társadalmi és anyagi megbecsülésről árulkodik az is, hogy a pedagóguslétszám növekedése ellenére még mindig sok a betöltetlen állás és, főleg falusi környezetben nagyon sok szakképesítés-nélküli pedagógus dolgozik. A pedagógushiány az egész romániai oktatásra jellemző sajátosság. Aránylag nagy a

pályán belüli és más pályák irányába történő mobilitás. A pedagógusok körében egy mobilitási tendencia figyelhető meg a magasabb iskolai szintek és a városi iskolák irányába (Codiță – Pasti, 1998). Ez a tendencia az iskolastruktúra magasabb fokán tanító pedagógusok, ill. a városi iskolák nagyobb presztízsére is utalhat. Ugyanakkor jelentős a más pályák irányába történő mobilitás. Egy jól képzett, fiatal szakmai réteg, amely olyan képesítéssel rendelkezik, ami más területen is hasznosítható, kb. 5-10 év után, végleg elhagyja a pályát.

A romániai pedagógusok alulfizetettsége tény. Egy pályakezdő pedagógus az országos minimálbérnek megfelelő összeget keresi meg. A kilencvenes évek végén a pedagógusok, talán az egyik legrosszabbul fizetett kategóriáját képezték az értelmiségieknek és a többi foglalkoztatási kategória közül is az utolsó helyek egyikén voltak. Ezt támasztja alá néhány foglalkozási kategóriának az országos átlag nettó jövedelemtől való pozitív és negatív eltérése is (8. ábra).



8. ábra: A havi nettó jövedelem eltérései az országos átlagos jövedelemtől 1998-ban

Forrás: Statisztikai évkönyv (Anuarul Statistic al Romaniei), 1999

Láthatjuk, hogy a tanügyi fizetések – 45, 9%-kal térnek el az átlagfizetésektől, amíg az átlagnál jobban fizetett foglalkoztatási kategóriáknak és területeknek számítanak a: banki, biztosítási intézetek (337,9%), a szállítás (76,5%), a távközlés (64,7%). Például a banki, biztosítási területnek, az átlagtól való hatalmas eltérése következtében, ezeken a területeken dolgozók közül a szakképesítés nélküli munkások, esetleg a takarítószemélyzet is jóval nagyobb jövedelemmel rendelkezik, mint azok akik más területeken egyetemi végzettségűek. Ilyen szempontból a tanügynél rosszabb helyzetben a szállodaipar, az egészségügy és a kereskedelem van. Ebből is kitűnik, hogy a tanügy, országos viszonylatban nem tartozik a fontosként elismert területek közé. Ezért valós a szakmai körök aggodalma, mely szerint, ha a Parlament hamarosan nem foglalkozik a pedagógusok rendkívül alacsony fizetésével, és nem próbálnak javítani a helyzeten, akkor ennek országos viszonylatban következményei lesznek, nemcsak az oktató-nevelő tevékenység minőségére nézve, hanem a pályára bekerülők és megmaradók szakmaisága szempontjából. Ez az áldatlan helyzet részben a humán fejlesztési politika alakításán belül lehetne megoldható. A hatékonyság növelése érdekében, egy jobban szelektált, kisebb számú, ugyanakkor sokkal jobban megfizetett pedagógus-réteg kialakítása lenne a megoldás. Más vélemények szerint ez a probléma csakis úgy lenne megoldható, hogy a mostani 3,6% helyett, a GDP-ből legalább 7-8%-ot szánának a tanügynek. Ilyen körülmények között válhatna a tanügy ismét rentábilissá, képezhetne igazi értéket, és fel tudna zárkózni az európai normákhoz (*Thematic Review...*, 2000).

2. 5. 2. Az oktatásügyi változások hatása a pedagógustársadalomra

Annak ellenére, hogy már a kilencvenes évek elején megjelenő romániai tanulmányok szerzői hangsúlyozzák a pedagógusok szerepét az oktatásügyi változások, az oktatás megújításának folyamatában (Bîrzea et al, 1993; Bunescu, 1993; Cristea, 1993), úgy tűnik, hogy az oktatáspolitikai jóval később figyelte fel a „pedagóguskérdés” fontosságára. Az oktatásügyi változások általában a pedagógusok tevékenységi feltételeit is módosítják. A tanári szakmával szembeni szerepelvárások nagyon összetettek és időszakonként, oktatási rendszerként az oktatási rendszerek változását előidéző tényezők hatására módosulnak. Ezek az elvárások nagyon is különböző irányból, személyek és hatóságok részéről érkeznek. Biddle (1992) szerint, a tanárokkal szembeni elvárások több kategória-párba sorolhatók, így beszélhetünk a tanároknak *önmagukkal szembeni* és *mások*, vagyis a szülők, tanulók, kollegák, vezetőség, a politikum és a helyi közösség tagjai részéről érkező elvárásokról, ezen kívül az elvárások vonatkozhatnak

törvényekre, előírásokra vagy kötődhetnek meggyőződésekhez, felfogásokhoz, gondolkodásmódokhoz.

A szocializmus éveiben a kelet-európai országokban a pedagógusokkal szemben sajátos elvárások érvényesültek, amelyek a tanári hivatás bürokratizálódásához és a tanárok szakmai identitásának feladásához vezettek (Darvas, 1993). Románia sem képezett kivételt e folyamat alól. A romániai politikai rezsim nem igényelt a pedagógusok részéről innovációt, döntési felelősséget, szakmai identitást, csupán a bürokratikus kontroll elvárásainak való megfelelést. Ez vezetett aztán napjainkra, az egész romániai oktatási rendszerben jellemző „felelősségi krízishez”, amelyet a reformfolyamatok elterjedésének egyik akadályaként emlegetnek (Ivan, 1998, 90). A rendszerváltás előtti centralizált rendszer az oktatásban érdekelt feleket ambíciójuk, aktivitásuk, döntéseik, felelősségvállalásuk csökkent-értékűségéhez szoktatta hozzá.

Az oktatási rendszerek centralizált, ill. decentralizált jellegétől függően, a pedagógusokkal szemben alapvetően kétfajta szerepelvárás azonosítható: a *korlátozott és kiterjesztett szakmai szerepelvárás* (Hoyle, 1992). A romániai oktatás túlzott centralizáltsága korlátozott szakmai szerepelvárások elé állította a pedagógusokat. Az utasítások, elvárások mindig „felülről” érkeztek, ezek létjogosultságát firtatni, megkérdőjelezni nem lehetett. Az előírások és ellenőrzések rendszere sok mindenre kiterjedt, ugyanakkor az ellenőrzés kritériumait nem lényegi, hanem formális, bürokratikus szempontok képezték. Ilyen feltételek mellett nem csoda, ha a pedagógusok „osztálytermen kívüli” oktatási kérdésekben való érintettsége, involváltsága minimálisra csökkent. Egyes elemzők szerint, a romániai iskolai kultúra egyes olyan elemei, mint az autoriter vezetési stílus elterjedése, a kezdeményezés hiánya, a pedagógusok hatalomtól való eltávolodása, a szolgáltatók (iskola, pedagógus) érdekeinek a használók (szülők, tanulók, helyi közösség) érdekei fölé helyezése, mind-mind a centralizált oktatási rendszer korlátozott szakmai szerepelvárásainak következményei (Iosifescu et al, 2001). Ivan (1998) szerint, egészen a kilencvenes évek végéig jellemző a romániai oktatásra az a tendencia, hogy mellőzi a használók igényeit, és nem veszi figyelembe az oktatással szembeni megváltozott társadalmi igényeket.

A rendszerváltás, majd a reformfolyamatok elindítása után a romániai pedagógusok teljesen új szakmai kihívásokkal találták szembe magukat. Ezek a kihívások olyan jellegűek voltak, amelyek magatartásbeli, attitűdbeli, szerepbeli és a tanítási gyakorlatra is vonatkozó új beállítódást igényeltek a pedagógusoktól (Toroiman, 1993).

A reformfolyamatok, valamint a társadalmi rendszernek az iskolával szembeni elvárásai bővülése, komplexebbé válása következtében, a pedagógusok: az oktatáson belüli felelősségi rendszer átalakulásával, az oktatás demokratizálódásával, az oktatáspolitikai koherencia hiányával, és a tantervi önállósággal kerültek szembe. Ezek a változások nemcsak a romániai oktatásügyre jellemzőek kimondottan. Több elemző is utal arra, hogy a közép-kelet európai országok nagy részében, a felelősségi rendszer átalakulása, a fenntartói és használói kontroll (Deák – Nagy, 1993; Nagy, 1994), valamint az oktatásban való egyéni érdekelttség növekedése (Halász, 1993a) figyelhető meg. Sőt Nagy, az oktatáson belüli felelősségi rendszer átalakulását „a tanári munka és szabályozási környezet változásai”-nak részeként emlegeti (Nagy, 1997, 57).

A romániai tanártársadalomnak tehát szembe kell néznie az oktatáson belüli **felelősségi rendszere átalakulásával**. A decentralizációs folyamatok bizonyos mértékig gyengítették a központi szabályozást és növelték a regionális és helyi szabályozási szintek szerepét. Így a fenntartói és használói kontroll szerepe is megnövekedett. Például a *fenntartói kontroll növekedését* a közoktatás új finanszírozási rendszere hozza. Ennek jogi háttérét a hatályos oktatási törvény és az ezt módosító 36/1997-es Kormányrendelet képezi. Itt nemcsak az állami prioritások és kötelességek jelölődnek ki, hanem a helyi önkormányzatok szerepe is a közoktatás finanszírozásában. Majdnem teljes egészében a szakminisztériumnak utalják ki az oktatási kiadásokra szánt összegeket. A törvény egy újfajta *költségvetési rácsot/keretet* jelöl meg, amely meghatározza az állam minimális (61,5%), valamint a helyi önkormányzatok maximális (24%) hozzájárulási arányát. E törvényes szabályozás mellett, 1995-től kezdődően (ekkor jelenik meg a helyi finanszírozás) még egyszer sem csökkent az állami hozzájárulás 79,7% (1997) alá. Az ezen a területen megnyilvánuló állami kontroll tulajdonképpen pozitív, mivel a zavartalan működéséhez szükséges anyagi biztonságot nyújtja az oktatás számára.

A finanszírozásra vonatkozó szabályozási változások kapcsán felmerül a kérdés, hogy a fenntartói kontroll szerepének növekedése tulajdonképpen mit jelent a romániai pedagógusok számára. Az bizonyos, hogy a törvényes háttér megjelenése és életbe lépése után, a centralizált közalkalmazotti biztonsághoz szokott pedagógusok (a romániai pedagógusok közalkalmazotti státusza nem változott), egyfajta bizonytalansággal és kétkedéssel tekintettek a helyi önkormányzatok irányába. A helyi média arról számolt be, hogy a romániai pedagógustársadalom értetlenül áll a helyzet előtt. Nem tudják, milyen beleszólása lehet a helyi önkormányzatoknak egy olyan állami prioritásnak számító kérdésbe, mint az oktatás. A 2001/32-es kormányrendelet és a 2001/538-as kormányhatározat értelmében, a tanügyi alkalmazottak

bérezése továbbra is központi keretből történik, csupán az oktatási intézmények dologi költségei kerültek a helyi önkormányzatok hatáskörébe.

A *használói és fenntartói kontroll szerepének* együttes növekedése figyelhető meg az oktatáspolitikai olyan decentralizációs jellegű törekvéseiben, amelyek értelmében, a korábbi gyakorlattal ellentétben, a szülők, tanulók, helyi közösségek beleszólási, valamint döntési jogot és felelősséget kapnak oktatási kérdésekben. A pedagógus-tanuló, a pedagógus-pedagógus közti, valamint a pedagógus-szülők kapcsolatának változása az **oktatás demokratizálódásának** bizonyítékai (Ionescu, 2005). Ennek közvetlen eredménye az *Iskolaszékek* megalakulása. Az Iskolaszékek, az adott helység, régió több iskoláját átfogó helyi testületek. Ezek az oktatási intézmények igazgatóin és néhány tanáron kívül, szülőket, diákokat, önkormányzati és egyházi képviselőket is magukba foglalnak. A helyi oktatásszabályozás vonatkozásában ezek az egyetlen, iskolai intézményeken kívül szerveződő testületek. Alapvető feladatuk a beiskolázási számok és különböző szakok, osztályok indítását megalapozó döntések meghozatala. Ezeket a döntéseket a helyi demográfiai, munkaerőpiaci, gazdasági feltételek alapján hozzák meg. A döntéseket később a megyei tanfelügyelőségnek kell jóváhagynia. A konkrét gyakorlat azonban azt mutatja, hogy ezek a testületek a helységek felében alakultak meg, és ahol megalakultak, ott is problémák vannak a működés körül. Például az egy helységben működő, különböző oktatási intézmények képviselői nem tudnak megegyezni a beiskolázási arányokban, mivel hasonló típusú osztályokat szeretnének indítani. Ezen kívül nagyon gyakori a fennmaradt, oktatásra fordítható alternatív finanszírozási összegekért folytatott harc a különböző oktatási intézmények között. Az a lehetőség is fennáll, hogy az oktatási intézmények nem foglalkoznak ezekkel a kérdésekkel, mivel a végső döntést úgymint a tanfelügyelőségek hozzák meg. Az iskolaszékek megalakulása és működése körül kialakult helyzet arra utal, hogy a romániai oktatásirányítás helyi és intézményi szintjének képviselői még nincsenek felkészülve a fenntartói és használói kontroll elfogadására.

Az iskolák *Vezetőtanácsában* is részt vesznek a szülők, tanulók és a helyi önkormányzat képviselői, tehát ezen a szinten is érvényesül a használói kontroll. A gyakorlat azt mutatja, mintha ezek az intézményi szinten szerveződő testületek valamivel „olajozottabban” működnének. Valószínű, hogy ebben, az adott intézményen belüli érdekek egybeesése játszik szerepet, de az is lehet, hogy a centralizált oktatásirányításhoz szokott szereplők egyszerűen nagyobb teret engednek az iskolai vezetőség akaratának.

Az oktatásügyi változások **oktatáspolitikai koherenciájának hiánya** is befolyásolja a pedagógusok reformfolyamatokhoz való viszonyulását. A hivatalos retorika szintjén megjelenik a decentralizáció szükségessége és szándéka. Ennek ellenére, a konkrét gyakorlatban az oktatásügyi reformfolyamatok „top-down” módon, vagyis fentről lefelé terjedtek el. Ebben a vonatkozásban egy erős disszonancia tapasztalható az elméleti megfogalmazások és a konkrét nevelési gyakorlat között. Decentralizálás központi utasításra, közben a legkisebb lehetőséget sem biztosítva az iskolai innovációnak. Számos elemző utal arra, hogy ilyen körülmények között a pedagógusokat nem sikerült „megnyerni” a reformfolyamatoknak. Ezért a reformfolyamatok működéséből a pedagógusok mintha kimaradtak volna (Ivan, 1998; Miroiu, A, 1998). Sőt egyesek szerint a reformfolyamatoknak éppen ez a vertikális, fentről lefelé tartó jellege, akadályozta a szakmai professzionalizáció megvalósulását (Papp Z. A., 2004). A 2001-2004-es időszak megfogalmazott oktatáspolitikai prioritása (a pedagógusok szakmai professzionalizációja és presztízsének növelése) ellenére az oktatáspolitikai akarat nem tulajdonított megfelelő jelentőséget annak, hogy a pedagógusokat bevonja a reformfolyamatokba. Így nem feltétlenül érezték, hogy ők is aktív részesei az átalakulásoknak.

Szintén az oktatáspolitikai koherencia hiányára utal a decentralizációs szándék és az oktatás rendeletekkel, határozatokkal való túlzott szabályozottságának disszonanciája. Az OECD-nek a romániai oktatásra vonatkozó 2000-es jelentése is utal arra, hogy a törvényi háttér, az eljárások és szabályzatok „sűrű pókhálója”, annyira „beszabályozza” az intézmények és magánszemélyek mozgásterét, hogy ezáltal a reformfolyamatok gátját képezi (*Thematic Review, 2000*). A túlszabályozott jelleg mellett, a szabályozásban való következetlenség sem kedvez a pedagógusok helyzetének. Az egymást sűrűn követő, egymásnak gyakran ellentmondó minisztériumi rendeletek és kormányhatározatok megrendítik a pedagógusok bizalmát, a bizonytalanság érzetét keltik bennük.

A romániai oktatás decentralizációja a tantervi szabályozás átalakulásában érezhető a legjobban. Ugyanakkor ez az a terület, amely a pedagógusok munkájára a legközvetlenebbül kihat. Mint az előbbiekben láttuk, az 1998-as román alaptanterv megjelenése után a **pedagógusok** bizonyos fokú **tantervi önállóságáról** beszélhetünk. A pedagógusok tantervi önállóságának lényegre törő meghatározását adja Ballér: „A tantervi önállóság lényege: érdemi döntések hozatala és megvalósítása a tananyag kiválasztásában, elrendezésében, a helyi körülményekhez,

feltételekhez történő alkalmazásában, feldolgozásában és irányításában, módszereiben, eszközeinek a felhasználásában, a tanterv fejlesztésében” (Ballér, 1988, 3).

A Nemzeti Curriculum alapján kidolgozandó kerettantervek és helyi tantervek által a pedagógusok már nemcsak „kiszolgálók”, hanem „tervezők” és „megalkotók” is. Ez konkrétan azt jelenti, hogy a pedagógusok számára lehetővé vált a helyi tanterv kidolgozása, a kidolgozásba való bekapcsolódás. Az alapképzésben tevékenykedő tanító például – a szülők és a tanulók igényeit, az adott osztály fejlettségi szintjét és helyi lehetőségeket figyelembe véve – maga dönthet, hogy a helyi tanterv kidolgozásának melyik módját választja (kiterjesztés, felzárkóztatás, vagy a választható tárgyak általi). Ez a központilag előírt kötelező törzsanyagon túlmenően, a minimális és maximális óraszámok, valamint a választható tárgyak vonatkozásában jelent döntési lehetőséget. A pedagógus nemcsak választhat, hanem maga is kidolgozhat választható tárgyat, amit aztán az adott félév/tanév folyamán osztályával vagy abból egy csoporttal feldolgoz. A romániai alaptanterv keretjellege lehetővé teszi az alternatív tankönyvek használatát, így ebben a vonatkozásban is dönthet a pedagógus. A középfokú oktatás alsó és felső szintjén mindez már nem a pedagógusok egyéni döntése, hanem az adott iskolában tanító pedagógusok képviselőinek (Curriculum Bizottság), a Vezetőtanács és a vezetőség hatáskörébe tartozik.

Az bizonyos, hogy a tantervi szabályozás előző szakaszához képest, jelentősen megnövekedett a pedagógusok döntési lehetősége, és ez komoly tervezési és döntési funkciókkal jár együtt. A konkrét gyakorlatban azonban érdekes, ambivalens helyzet állt elő. A centralizált iskolarendszerhez és vertikális irányításhoz szokott pedagógustársadalom örül egyrészt a szabadság lehetőségének, ugyanakkor bizonyos mértékben fél is a szabadságtól, az ebben rejlő felelősségtől, többletmunkától. A pedagógusok jelentős része rendelkezik kezdeményezőképtelenséggel, bízik saját erejében és szakmai kompetenciájában.

Ez azonban nem azt jelenti, hogy a helyi tantervfejlesztésnek nincsenek olyan korlátai, amelyek a pedagógusok munkáját érintik vagy abból erednek.

a.) A helyi tanterv részét képező választható tárgyak kidolgozása esetén kérdésként merülhet fel, hogy a pedagógusok jelentős része *rendelkezik-e* a tantárgyak kidolgozásához és az adott tárgy tantárgyi programjának elkészítéséhez *szükséges szakmai kompetenciával*, mivel az alapképzés erre nem készítette fel őket. A pedagógusok ilyen irányú önállósága, egyes elemzők szerint, komoly szakmai hozzáértést feltételez. Ballér (1988) ennek általános és speciális összetevőit emeli ki. Az általános összetevők közül: a tananyag és összefüggéseinek biztos ismerete, a tudás

állandó fejlesztésének képessége, az adaptív, az adott tanulókhoz, körülményekhez szabott oktatás pedagógiai kultúrája, az önállóságot megalapozó személyiségvonások (döntési képesség, kreativitás) fontosak. A szakmai kompetencia speciális elemei közül: a gyakorlati tantervelméleti, tantárgy-pedagógiai tudást, a tananyagtervezést, tananyag-kiválasztást és – elrendezést, a feladat- és követelményrendszer kidolgozását, valamint a tantervi értékelés, tantervfejlesztés eljárásainak ismeretét emeli ki. Így kérdésként merül fel, hogy lesz-e elegendő erő és igény a romániai pedagógusokban a többlettájékozódásra és önképzésre ahhoz, hogy sikeresen teljesítsék a feladatot, vagy saját szakmai kompetenciájuk hiányosságaival szembesültek, szembesülnek.

b.) A tantervfejlesztés korlátait a *régi beidegződésekből eredő félreértések* is eredményezhetik. Mivel romániai vonatkozásban lényeges tantervi szemléletváltásról beszélhetünk, így maguk a pedagógusok is akadályozhatják az új szemlélet érvényesülését azzal, hogy a meglévő tantervhasználati gyakorlat szerint alkalmazzák az új szemléletű tantervet és tantárgyi programokat. Egyes elemzők szerint, az 1996-tól bevezetett teljesítményközpontú tantárgyi programokat a pedagógusok egy jelentős része tananyagközpontúként értelmezte, így nem a megcélzott tanulói teljesítmények, hanem az annak alárendelt tartalmak határozták meg a tanítási gyakorlatot (Fóris-Ferenczi, 2004a).

c.) Romániai vonatkozásban, a *pedagógusok tantervi önállóságának nincsenek hagyományai*. Emellett a pedagógusokhoz kötődő tényezők sora nem motiválja a pedagógusok tantervi önállóságát. Például a tantervi önállóság érvényesülése a pedagógusoktól magasabb szakmai követelményeket, bonyolultabb feladatokat, több időt és energiát kíván. Az iskolák és pedagógusok helyzete, az anyagi és eszközbeli feltételek hiánya, de a pedagógusok gyenge anyagi megbecsültsége is mind-mind a tantervi önállóság érvényesülése ellen hatnak.

d.) A pedagógusok tantervi önállóságának is megvannak a *központi szabályozás általi korlátai*. Ez bizonyos szempontból a pedagógusok motiváltsága ellen hathat. Igaz, hogy a pedagógusok kidolgozhatnak választható tantárgyakat, részt vehetnek az órakeret és helyi tanterv kialakításában, azonban mindennek a nevelési gyakorlatban való alkalmazásához tanfelügyelőségi jóváhagyásra van szükség. Ez a helyzet, az előbbieken már említett tanügyi dekoncentráció eredménye. A szakminisztérium a döntési felelősség egy bizonyos részét úgy mond „kiengedte a kezéből”, azonban nem az iskolák, hanem csupán a megyei tanfelügyelőségek szintjére helyezte át. Ezen kívül a tantervi szabályozás vonatkozásában egy

bizonyos fokú visszarendeződés figyelhető meg. Az alaptanterv keretjellegetű terveinek a 2001-es módosítása, a középfokú oktatás szintjén, jelentős mértékben leszűkítette a helyi tanterv, tervezésen belüli arányát, így a pedagógusok önállóságát is. Ez az intézkedés, a reformfolyamatokban a helyi tervezés által aktívan részt vevő pedagógusok motiváltságának csökkenéséhez vezethet.

2. 5. 3. A pedagógusok szakmai professzionalizációjának lehetőségei Romániában

A reform kezdeti szakaszaiban az oktatáspolitikai nem tulajdonított különösebb jelentőséget a pedagógusszakma helyzetének. Nem figyeltek arra, hogy az oktatásügy megújításához a szakma problémáival is foglalkozni kell. Igaz ugyan, hogy az *1995/84-es Oktatási Törvény* tartalmazott a pedagógusok helyzetére vonatkozó részeket. Például a törvény 155. cikkelye megfogalmazza, hogy javítani kell a pedagógusok tevékenységi feltételein, és fontos feladat a tanári státusz helyének visszaállítása, a szakma presztízsének emelése. Ugyanitt fogalmazódik meg, hogy a szakmai standardok kidolgozása a szakminisztérium hatáskörébe eső feladat. A tanügyi törvénynek a pedagógusokra vonatkozó szabályozása kapcsán, oktatáspolitikai szinten is egyértelművé vált, hogy e néhány sornyi törvényi szabályozás nem elégséges a szakma helyzetének javításához.

Ilyen vonatkozásban az 1997/128-as *Tanügyi személyzet státusztörvénye* hiánypótló volt, mivel a szakmára vonatkozó, törvényi szabályozásban levő „ürr” volt hivatott „kitölteni”. Gliga (2002) szerint, ez a törvény teremti meg a szakmai standardok kidolgozásának alapját. A törvény, jellegéből adódóan részletesen foglalkozik a szakma fontosabb kérdéskörével. Megfogalmazza a szakmához kötődő funkciókat, kompetenciákat, jogokat, felelőségeket és kötelelességeket, részletesen kitérve ezekre a pedagógusok, vezető pedagógusok és kisegítő személyzet vonatkozásában. Ezen kívül a tanügyi állások betöltésének, megszüntetésének, a nyugdíjazásnak, a bérezésnek, a kitüntetések és büntetések alkalmazásának feltételeivel is foglalkozik. A *pedagógusok jogai és kötelelességei* fejezetben olyan képességbeli összetevők is megjelennek, amelyek már szakmai standardokra utalnak. Például a 95. cikkely szerint: „*A pedagógusoknak olyan szakmai, anyagi és erkölcsi kötelezettségeik vannak, amelyek szükségesek a törvény által előírt oktató-nevelő tevékenység megvalósításához.*”, vagy a 42. cikkelyben: „*A pedagógusok tanítási tevékenysége magába foglalja: a.) tantervi tervezéssel összefüggő tanítási tevékenységet,*

gyakorlati képzést, felmérés-értékelést, b.) módszertani-tudományos önképző, nevelő és a tanítási-tanulási folyamatot kiegészítő tevékenységet.”.

A pedagógusok tevékenységének részletezését, konkretizálását, jellegéből adódóan nem vállalja fel a pedagógusok státusztörvénye, azonban utal a „pedagógus munkaköri leírás”-ra, amely viszont részletezi azokat. Az utóbbi (fişa postului didactic), szintén hivatalos dokumentum, amely tanügyi állással összefüggésben határozza meg az azt betöltő pedagógus feladatait. A jelenleg érvényben levő űrlapot, a 2000/3522-es minisztériumi rendelet újította fel. Emellett már a rendszerváltás előtt is léteztek Romániában olyan továbbképzések és ezekhez kötődő vizsgák, amelyek bizonyos mértékben a pedagógusok szakmai professzionalizációját biztosították. Néhány, a tematikára vonatkozó jelentéktelen módosítással, ugyanezek a vizsgák napjainkban is érvényesek.

Romániában a pedagógusképzés és továbbképzés egységes formát ölt. A szakminisztérium határozza meg a továbbképzés részét képező különböző felkészítők és vizsgák tematikáját, követelményrendszerét. Ilyen felkészítőket és vizsgákat az erre megjelölt központok tarthatnak. Ezek a vizsgaközpontok egyben az alapképzést is nyújtó intézmények. Például az iskola előtti (3-6,7 év) és az elemi oktatásban (6,7-10 év) tevékenykedő óvodapedagógusok és tanítók számára a BBTE kirendelt tagozataiként működő Tanítóképző Főiskolák a továbbképző központok. Ez a központosítás a romániai pedagógus-továbbképzés centralizáltságát húzza alá. Ezt erősíti az a tény is, hogy az oktatásügyi reform decentralizációs irányelvei ellenére, a 2001-ben indított, és az egyetem előtti oktatás pedagógusainak szakmai professzionalizációját megcélzó reformprojektben, továbbra is központosított formában jelenik meg a pedagógusok továbbképzésének rendszere. Ahhoz, hogy a romániai pedagógusképzés és továbbképzés ügyeiben, a továbbiakban tisztán lássunk, fontosnak tartjuk, hogy felvázoljuk a jelenleg érvényben levő pedagógusképzés és továbbképzés rendszerét. Az alábbiakban (7. táblázat), az elérhető „szinteknek” megfelelően, lentől felfelé haladva jelöltük meg az elérhető különböző „fokozatokat”.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Igazgatói állás betöltéséhez szükséges versenyvizsga• Érdemfizetés és érdemfokozat• Évi értékelések• I. fokozat• II. fokozat• Véglegesítő vizsga• Versenyvizsga (egy állás betöltéséhez és kinevezéshez szükséges) |
|--|

7. táblázat: *A romániai pedagógus-továbbképzés és szakmai értékelés érvényben levő vizsgarendszere*

Tanügyi állás időleges vagy végleges betöltéséhez Romániában **versenyvizsgá**zniuk kell a jelölteknek. A hivatalos decentralizációs retorika ellenére, ezeket a versenyvizsgákat (*concur*s de titularizare) évente szervezik a megyei tanfelügyelőségek, központilag meghatározott, a szaknak megfelelő vizsgatematika és metodológia alapján. Az oktatási intézményeknek nincs beleszólásuk abba, hogy a betöltetlen állásra jelentkezők közül ki kerül az intézménybe. A versenyvizsga létjogosultsága nem vitatott, mivel komoly szelekciós funkciót tölt be. A romániai korrupció sajnálatos meglétével számolva az állások betöltéséhez szükséges vizsgák központosított jellegére a továbbiakban is szükség van.

Véglegesítő vizsgára (*examen de definitivare în învățământ*) azok a szakképzett tanerők jelentkezhetnek, akik legalább két, de nem több mint négy éve tevékenykednek a közoktatásban. E kötelező vizsga, a speciális gyakorlati szakfelügyeleten túlmenően, írásbeli és szóbeli vizsgákat tartalmaz szaktudományos, valamint pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakból. Megszerzése véglegesíti a pedagógus alapképzésre vonatkozó diplomáját, de sem a „szakmai karrier”, sem a bérezés szempontjából nem jelent különösebb előrelépést.

A véglegesítő vizsga utáni két fokozat: az **II. fokozat és I. fokozat** (*obținerea gradului didactic II. și I.*) megszerzése opcionális, azonban ezek birtokában elméletileg megnőnek a pedagógus elhelyezkedési esélyei, ezután vezető állásokat is betölthet a tanügyben. A gyakorlatban ez az I. fokozat megszerzése után jelent jelentősebb béremelkedést. A II. fokozat esetében, a speciális gyakorlati szakfelügyeleten túlmenően szintén szaktudományos, valamint pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakból kell vizsgáznuk a jelölteknek. Az I. fokozat megszerzéséhez pedig a gyakorlati szakfelügyelet mellett egy tudományos szakdolgozat megírása és megvédése szükséges.

Az alapképzést kettő, ill. öt és öt éves időközönként követő véglegesítő, II. fokozati és I. fokozati továbbképzések és vizsgák létjogosultsága megkérdőjelezhető. E szakmai vizsgák nagyon is magukon viselik a rendszerváltás előtti román oktatásügy centralizált, merev jellegét. Emellett Romániában a pedagógusok alkalmazási és bérezési feltételei a senioritáson alapulnak, így a rendszerben való előrejutás, karrierépítés lehetőségei egyértelműen a pályán eltöltött idővel vannak szoros összefüggésben. Ezt húzza alá az a kitétel is, hogy e vizsgákra való jelentkezéshez, 2, ill. 5 és 5 évet kell várnia a jelöltnek. Ezek sikeres letétele egyáltalán nem bizonyítja a jelölt magasabb szintű szakmai kompetenciáját. Ugyanis a vizsgák jelentős részében

az elméleti tárgyakhoz kötődő tantárgytesztek, vagy szóbeli vizsgák képezik az alapot. A gyakorlati jellegű, tanításra vonatkozó értékelések csupán kizáró jellegűek. Úgy tűnik, hogy e vizsgák és felkészítők létjogosultsága kapcsán más romániai elemzőkben is merültek fel kérdések. Például: „Miért írják elő az óvodapedagógusok részére a matematika felkészítőt, ha a vizsgák nem tartalmazzák ezt a tárgyat, vagy mennyire tükrözi a pedagógus hozzáértését az, hogy milyen mértékben ismeri az érettségi tételeket, ugyanis a véglegesítő vizsga programja, magyar és román irodalomból az érettségi tételeket tartalmazza?” (Szabó-Thalmeiner, 2004, 109). Az idők folyamán e vizsgák annyira formálisakká váltak, hogy a jelentkezők 100%-a általában sikeresen vizsgázik. Tehát semmilyen alapot nem nyújtanak a pedagógusok szakmai kompetenciájának reális értékeléséhez, összehasonlításához, a kiváló tanárok kiemeléséhez és értékeléséhez, vagy a kevésbé sikeres tanárok szakmai fejlődésének segítéséhez.

Az **évi értékelések** az oktatási intézmények igazgatójára és vezetőtanácsára bízott értékelési formák, amelyeket minden pedagógus vonatkozásában minden évben fel kell újítani. Ezek is többnyire formális jellegűek, mivel nagyobb fegyelmi kihágások, vagy az igazgatóval szembeni személyes konfliktusoktól eltérően, a pedagógusok jelentős része a maximális („nagyon jó”) minősítést kapja. Az **érdemfizetés** és **-fokozat** odaítélése egyéni önértékelés alapján, a vezetőtanács és nevelőtanács jóváhagyásával, de tulajdonképpen a megyei tanfelügyelőség szintjén történik. E pályázatok sikeres megnyerése egy, ill. négy évre szóló 15%, ill. 20%-nyi bérkiegészítést jelent a pedagógusnak. E fokozatok odaítélésének elméleti szempontjai: pályán eltöltött idő, a tanulók versenyeken való kiugró teljesítménye, a tanulókkal való tanórán kívüli tevékenységek és egyéb szakmai-tudományos szempontok. A megyei tanfelügyelőségek az adott megye pedagógusállományának mintegy 4%-át választhatják ki az érdemfizetés és érdemfokozat odaítélésére. Az **igazgatói állás betöltéséhez** szükséges **versenyvizsga** a jelöltek egyéni pályázata alapján történik, központilag meghatározott metodológia alapján. A pályázat elbírálása a megyei tanfelügyelőségek szintjén történik.

Sok elemző megkérdőjelezi a megyei tanfelügyelőségek ilyen irányú döntéseinek jogosságát, objektivitását: „A tanfelügyelőségeken jelenleg visszatérően előforduló jelenség a korrupció. Ez nem meglepő, hiszen a tanfelügyelőt semmi sem ösztönzi arra, hogy jó döntéseket hozzon az emberi erőforrásokkal kapcsolatban, így számos teljesítményösztönző juttatás visszaélések forrásává válik.” (Ivan et al, 2000, 214). Bár a helyzet nem általánosítható, de a tanári közösségekben gyakran merülnek fel kételyek.

A közoktatás megújításának 2000-es *Reformtervezetében* megfogalmazódik, hogy a 2001-2004-es periódusban a tanári szakma professzionalizációja válik oktatáspolitikai prioritássá. A szakminisztérium szerves részeként, még a kilencvenes évek végén, több olyan albizottság is megalakul, amelyek általában a szakmai professzionalizáció kérdéseire vagy a tanári szakma kérdéseire fókuszálnak. Például már 1994-ben felmerül a *Szakmai Teljesítménystandardok Bizottságának* (Consiliul pentru Standarde Ocupaționale și Atestare) megalakulásának gondolata, azonban csak az 1999/779-es kormányhatározat által válik jogi személyiséggé. Ekkor fogalmazódik meg ismét szakmához kötődő standardok kidolgozásának szükségessége. A fenti szaktanárságon kívül a *Pedagógusképzés és Továbbképzés Nemzeti Bizottsága* (Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor) is jelentős részt vállal a pedagógusszakma standardjainak kidolgozásában. Gliga (2002) szerint, a reformfolyamatokban a pedagógusoknak nemcsak egy igényes, a társadalmi kihívásoknak megfelelő alapképzésre van szükségük, hanem arra is, hogy tisztában legyenek a velük szemben megfogalmazódó szakmai elvárásokkal. Ebben az időszakban olyan teljesítménystandardok jelennek meg a román nyelvű szakirodalomban, amelyek alapját képezhetik a pedagógusok szakmai összehasonlításának és a kiváló tanárok értékelésének. Az egyes szerzők eltérő, de egymást mégis valamennyire fedő területeket jelölnek meg. Diaconu (2002) szerint a szakmai kompetencia legfontosabb területei a következők: tanítási, szociokulturális, technikai, tudományos, szakmai és etikai kompetencia. Mások pedig az alábbi területeket jelölik ki: kommunikáció, a családdal és kollegákkal való kapcsolattartás, a curriculum használatához, a tanulók fejlesztéséhez és képzéséhez, a felméréshez és ellenőrzéshez, valamint a szakmai fejlődéshez és önképzéshez kötődő kompetenciák (Gliga, 2002; Păun, 2002).

Végül a 2001 április és december közti időszakban, *A pedagógusok és az egyetem előtti oktatás menedzsereinek képzési és továbbképzési stratégiája* reformprojekt keretén belül került sor a pedagógusok szakmai standardjainak kidolgozására a közoktatásban. A szakmai standardok kidolgozásának alapját a szakmához közvetlenül kötődő alapelvek képezik. Ezek a következők:

- A pedagógus jól ismeri saját szakterületét és annak tanítási módszertanát
- Ismeri a tanulókat és segíti őket fejlődésükben.
- A pedagógus aktív tagja a helyi közösségnek.
- Magatartása reflektív.
- A pedagógus egy jól körülhatárolható nevelési eszménnyel összefüggő értékrend közvetítője (Păun, 2002).

A közoktatás vonatkozásában öt foglalkozási teljesítménystandard, nevezetesen: az óvodapedagógus, tanító, a tanár (szekunder oktatásban), szaktanfelügyelő és iskolaigazgató kidolgozására került sor. Témánk szempontjából a tanítói szakmához kötődő standardok fontosak, így az alábbiakban azt részletezzük (8. táblázat).

1. A tanító jó ismerője a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak, és ezen ismereteket a tanítási-tanulási folyamat megtervezésében és megszervezésében fel is használja.
2. A tanító alapos szakmai felkészültséggel rendelkezik: ismeri és hatékonyan felhasználja szakterülete információit, tantervi követelményeit, és tanításának módszertanát.
3. A tanító az általa irányított tanulócsoportban olyan pozitív munkaléghőket teremt, amelyet bizalom, elfogadás, tolerancia, és tanulási vágy jellemez.
4. A tanító hatékonyan használja fel a rendelkezésére álló anyagi és emberi erőforrásokat (kollegák, szülők, a helyi közösség tagjai).
5. A tanító olyan módon szervezi meg a tanítási-tanulási folyamatot, hogy minden tanuló a saját képességeinek, érdeklődésének és lehetőségeinek függvényében fejlődjön.
6. A tanító az oktatási tartalmak vonatkozásában előtérbe helyezi az interdiszciplináris szempontok érvényesülését.
7. A tanító olyan ellenőrzési-értékelési stratégiákat alkalmaz, amelyek segítik a tanulókat az önellenőrzésben és önmegismerésben.
8. A tanító hatékonyan együttműködik kollegáival, a családokkal és a helyi közösség különböző tagjaival az oktatási-nevelési célok elérése érdekében.
9. A tanító, saját szakmai tapasztalatait kritikai-építő jelleggel használja fel a jövőbeli szakmai tevékenysége hatékonyságának növelése érdekében.
10. A tanító egész magatartásából tükröződnie kell annak, hogy tiszteli a gyermekeket és igényeiknek megfelelően cselekszik, ezenkívül szilárd polgári, kulturális és erkölcsi értékrend hordozója kell legyen.

8. táblázat: *Az elemi oktatásban tevékenykedő tanító szakmai standardjai*

(Forrás: Păun, 2002, 35)

Az elemi oktatásban tevékenykedő tanítók szakmai standardjai: a kommunikáció, kapcsolattartás, curriculum, tanulók fejlesztése és képzése, a tanulók felmérése és értékelése, és szakmai önképzés területekhez kötődnek, és a fent megjelölt alapelvekre építenek.

A szakmai standardok kidolgozásával párhuzamosan merült fel pedagógusok eme szempontok alapján történő felmérésének és értékelésének kérdése is. Kezdetben az országból 75 iskola vett részt ebben a PHARE-VET által támogatott projektben, azzal a céllal, hogy az itt szerzett tapasztalatok alapján ezt a felmérési-értékelési rendszert később majd az egész országra kiterjesztik. A szakmai standardok alapján történő felmérés-értékelés részletes elméleti kidolgozottsága a megvalósítás lehetőségeire utal (Iucu, 1999; Homoş, 2000; Gliga, 2002; Păun, 2002), mégsem sikerült a közoktatás egészére kiterjeszteni ezt a lehetőséget. Ennek okairól az alábbiakat írja az egyik szerző: „A kidolgozott standardok nevelési gyakorlatban való

érvényesítéséhez politikai akaratra, az emberi és anyagi erőforrások folyamatos fejlesztésére, valamint időre van szükség” (Gliga, 2002, 12).

Időközben a 2001/604-es kormányhatározat értelmében megalakult az *Egyetem előtti oktatásban dolgozó pedagógusok képzésének központja* (Centrul de formare a personalului din învățământul preuniversitar), amely a szakminisztérium közvetlen alárendeltjeként, a közoktatásban tevékenykedő pedagógusok továbbképzését fogja össze. Alapvető célja, versenyképes továbbképzési programok piacának kialakítása Romániában. Így e bizottság hatáskörébe a képzési programok kritériumrendszerének, módszertanának kidolgozása, a szakértők által kidolgozott továbbképző programok véleményezése, nemzeti és nemzetközi továbbképző projektek szervezése és koordinálása tartozik. Azonban a romániai közoktatáson belüli „összekuszáltság” bizonyítéka, hogy bár a közoktatás pedagógusainak továbbképzéséért a fent megnevezett bizottság a felelős, a szóban forgó továbbképzési programok akkreditálását, már egy másik bizottság, az *Egyetem Előtti Oktatás Pedagógusai és Vezetői Képzésének Nemzeti Központja* (CNFCDMIP).

A 2001 utáni időszak további fontosabb lépései közé tartozik az, hogy minden pedagógus számára kötelezővé válik az 5 évenként *egy továbbképzésen* való részvétel. A továbbképzések egy részénél bevezetik a *kredit-rendszert*. *Szakmai átképző programok* jelennek meg, amelyek segítségével más, rokon jellegű tárgyak tanítására is átképezheti magát a pedagógus. Az átképző programok növelik a pedagógusok elhelyezkedési lehetőségeit. Ezen kívül diverzifikálódtak az egyetem utáni továbbképzési lehetőségek, bel- és külföldi ösztöndíjak, tanulmányutak jelentek meg. Egyes továbbképző tanfolyamok megszervezésében és lebonyolításában, a hivatalos vizsgaközpontok mellett, a minden megyében működő *Pedagógusok Háza* (Casa Corpului Didactic) is jelentős szerepet vállal.

A 2000-es Reformtervezetben megfogalmazottak ellenére, úgy tűnik, hogy nem sikerült jelentős mértékben megújítani a pedagógusok továbbképzésének rendszerét (Tăranu, 2005; Chivu, 2005). A pedagógusok szakmai kompetenciájára vonatkozóan csak elméleti jellegű megközelítések születtek. Kidolgozták közoktatásban tevékenykedő pedagógusok szakmai standardjait, azonban úgy tűnik, a gyakorlati alkalmazás még várat magára. Továbbra is érvényben maradtak, a nemzetközi vonatkozásban, már 1990-ben elavultnak és meghaladottnak számító véglegesítő, II. és I. fokozati vizsgák. A szakminisztérium nem engedi ki az irányítása alól a pedagógusok szakmai továbbképzésének rendszerét. Ugyanakkor e feladatok annyira sok albizottság között

oszlának meg, hogy még a külső szemlélő számára is alig követhetők. A továbbképzésben megjelent új lehetőségek ellenére, úgy tűnik, hogy a pedagógusok romániai továbbképzési rendszere nem sokat változott, és nem jelent igazi lehetőséget a szakmai professzionalizációra, a szakmai karrierre.

Ha napjaink nemzetközi oktatáspolitikájának a tanárokra vonatkozó célkitűzései vonatkozásában vizsgálódunk, úgy tűnik, hogy Romániának még van, amit bepótolnia ezen a téren. A tanári pályával kapcsolatos legfontosabb oktatáspolitikai célkitűzések: a.) a tanári karrier vonzóvá tétele, b.) a tanárok tudásának és készségeinek fejlesztése, c.) alkalmas tanárok kiválasztása, toborzása és alkalmazása, d.) az eredményes tanárok megtartása, és e.) az országok tanárpolitikájának kialakítása (*Teachers Matter, 2004*). Az előbb sorolt célkitűzések közül, a továbbképzési rendszer diverzifikálódásával, a romániai oktatáspolitikai a pedagógusok készségeinek és tudásának fejlesztése terén lépett előre valamelyest. Azonban nem sokat javultak a pedagógusok tevékenységi feltételei, nincsenek eszközök az alkalmas tanárok kiválasztására, és az eredményes tanárok pályán tartására. A pedagógusbérek változatlanok maradtak. A 2001-2004-es periódusban megjelölt oktatáspolitikai prioritás és a nevelési gyakorlat közti hatalmas szakadék a koherens tanárpolitika és a politikai akarat ilyen vonatkozású hiányára utal.

3. A KÖZOKTATÁSI REFORM FOGADTATÁSA ROMÁNIAI MAGYAR PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN

Az oktatási rendszerekben bekövetkező változások és a gyakorló pedagógusok helyzete kettős meghatározottságú. Egyfelől, egyértelmű az oktatásügyi változások pedagógusokra gyakorolt hatása, másfelől pedig a pedagógusok részvétele, támogatása és érdekeltsége nélkül nem sikeresek ezek a modernizációs folyamatok (Nagy, 1993). A romániai közoktatás az utóbbi másfél évtizedben változások korát éli. Bizonyos szintű decentralizációs folyamatok ellenére, nem beszélhetünk egyértelműen azok sikeres befejezéséről (Ivan et al, 2000). Egyes elemzők szerint pontosan ez az okozója a romániai oktatásügy számos problémájának (Ilica, 2005; Ivan, 2005).

3. 1. A vizsgálat leírása

Az oktatásügyi változásoknak az oktatási folyamat szereplőire (tanulók, szülők, pedagógusok) gyakorolt hatásai nem is kérdésesek. Jelen kutatással kimondottan a gyakorló pedagógusokra fókuszáltunk. Választásunk nemcsak azért esett a pedagógusokra, mert ők a makroszinten eltervezett változási folyamatok „gyakorlatba ültetői”, hanem azért is, mert a nemzetközi szakirodalomban a különböző országok oktatáspolitikájában egyre inkább előtérbe kerül a „tanárpolitikák” szerepe. Egyetértünk azzal a megállapítással, amely szerint: a tanárok és iskolák az oktatásügy modernizációjának legjelentősebb erőforrásait képezik, ugyanakkor a tanítás hatékonysága nagymértékben függ az adott ország, régió, iskola pedagógusainak szakmai kompetenciájától. Az sem lényegtelen, hogy milyen mértékben jelent a tanári szakma vonzó karriert a pályán levők és a pályára törekvők számára (*Teachers Matter, 2004*).

Elemzők sora ismeri el a tanárok szerepét az oktatásügy megújításának, modernizációjának folyamatában (Kozma, 1992; Darvas, 1993; Nagy, 1993; Bunescu, 1993; Ferenczi, 1998). Oktatási reformok esetén a pedagógusok a változások legfontosabb aktorai, mivel az ő

részvételük, aktivitásuk és motiváltságuk hiányában, a különböző reformprojektek és programok egyszerű szövegek maradnak (Bîrzea et al, 1993). Bármilyen oktatási reformszándék vagy innováció csak egy lehetőség addig, amíg nem épül be a pedagógusok felfogásába, valamint nem jelenik meg meggyőződések, magatartásuk és cselekvéseik szintjén (Toroiman, 1993).

3. 1. 1. A kutatási probléma és hipotézisei. Miért „probléma” az oktatási reform?

A romániai, teljes rendszert átfogó oktatásügyi változások több ponton is érintették a gyakorló pedagógusok munkáját. Az oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatásügyön belüli felelősségi rendszer átalakulása, az iskolastruktúra és a vizsgarendszer változásai mind-mind ilyen hatást gyakoroltak. Tehát a romániai oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásai eléggé széleskörűek ahhoz, hogy a pedagógusokra gyakorolt hatásuk ne legyen elhanyagolható.

Az oktatásirányítás és a tantervi szabályozás decentralizációja révén, a romániai pedagógusok tevékenységi köre nagymértékben kibővült. Most már nemcsak „kiszolgálói” az oktatási folyamatnak, hanem komoly döntési és tervezési funkciókhoz jutottak. A helyi tantervek kidolgozása által „beleszólhatnak” az oktatási tartalom alakításába. A konkrét gyakorlatban érdekes helyzet állt elő. A centralizált iskolarendszerhez és vertikális irányításhoz szokott romániai pedagógustársadalom egyrészt örül a szabadság lehetőségének, ugyanakkor bizonyos mértékben fél is a szabadságtól, az ebben rejlő felelősségtől. A helyi tantervek kidolgozásában való részvétel, a választható tárgyak kidolgozásának, az alternatív tankönyvek használatának lehetősége teljesen új feladatkörök elé állították a pedagógusokat. Ezek olyan jellegű feladatok, amelyekre az alapképzés nem készítette fel őket (Nagy, 1993), és amelyek teljesítése többlettevékenységet, -tájékozódás és erőfeszítést igényel részükről. Így számunkra kérdésként merült fel, hogy a centralizált, bürokratikus irányításhoz szokott gyakorló pedagógusok meg tudnak-e felelni a tantervi reform kihívásainak, aktív részesei vagy passzív szemlélői lesznek csupán a tantervi reformok folyamatának. A tartalmi tervezéshez kötődő funkcióik bővülésében: a szabadság, szakmai beteljesülés lehetőségét látják, vagy saját szakmai kompetenciájuk hiányosságait észlelve, szakmai kudarcként élik meg a lehetőséget?

Az oktatási szféra pluralizálódása és demokratizálódása az oktatáson belüli *felelősségi rendszer átalakulásához* vezetett. Az oktatásra vonatkozó döntési folyamatokban nemcsak a pedagógusok

szerepe nőtt meg. A használói és fenntartói kontrol erősödése révén, az oktatásra vonatkozó döntéshozatalban, más szereplők is megjelentek (szülők, tanulók, önkormányzatok, helyi közösségek képviselői). A pedagógusok szakmai professzionalizációja már elválaszthatatlan más, az oktatásban érdekelt szereplőktől. Ilyen körülmények között kérdésként merül fel, hogy a bürokratikus irányításhoz szokott romániai pedagógusok el tudják-e fogadni a velük szembe támasztott sokféle szereplő sokirányú elvárásait. Képesek-e arra, hogy: „felzárkózzanak a munkájuk értékelhetőségéről szóló kialakuló szakmai vitákhoz, és hallassák hangjukat a róluk szóló diskurzusban” (Nagy, 1999, 511), vagy egyfajta védekező stratégiát felvéve, elzárkóznak a felhasználókkal folytatandó párbeszéd elől. Például az is érdekelt, hogy a pedagógusok mennyire elégedettek saját szakmai tevékenységük értékelésével, és kik részéről tudják elfogadni az értékelést, kikkel hajlandók a párbeszédre, kompromisszumra.

Az oktatásügyi változások pozitív hatásai hosszabb lefutásúak, amíg a negatívak leginkább az adott időszakban rendszerben levőket érintik. A szakmához kapcsolódó kihívások az oktatási reformok idején megsokszorozódnak, így egyértelmű a pedagógusszerepek változása. Az ilyen átmeneti időszakban, a pedagógusszerep változásainak számbavétele, a pedagógusstátusz és -szerep újragondolása, valamint stabilitásának megszilárdítása elkerülhetetlen (Ferenczi, 1998). Ellenkező esetben az átmenettel járó bizonytalanság szerepkonfliktushoz, szerepfeszültséghez vezet. Az oktatási reformok folyamatában a pedagógusoknak a változásokkal kapcsolatos véleménye nem elhanyagolható. Az újítást nemcsak strukturális és technológiai átalakítások, hanem az oktatásüggyel kapcsolatos vélekedések, motivációk, attitűdök, érzések és meggyőződések legalább annyira befolyásolják, mint az előbbiek.

Szakmai körökben egyre gyakrabban fogalmazódik meg, hogy a pedagógusok oktatásügyi változásokban való motiválása, involváltsága, a reform törekvéseivel kapcsolatos „tulajdonosi” érzés megjelenése nélkül, lényeges változások nem valószínű, hogy megvalósíthatók (*Teachers Matter, 2004*). Ebből a tételezésből kiindulva vizsgálatunkban két, egymással összefüggő kérdés vetődik fel. Egyrészt: a romániai oktatásügyi változások milyen hatást gyakoroltak a pedagógusok szakmai önképére, másfelől pedig az oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült „megnyerni” a pedagógusokat a változások folyamatának? Emellett az oktatáspolitikai koherencia hiánya, valamint a reformfolyamatok adminisztratív „parancsra”, „top-down” jellegű elterjesztésének pedagógusokra gyakorolt hatásai sem egyértelműen pozitívak. Mindezek eredményeképpen, hogyan látják a pedagógusok a román oktatás aktuális helyzetét.

Így merült fel kutatásunk alapvető kérdése, amely egy *tételmondatban* a következő: az *utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy részére.*

Az oktatásügyi változások pedagógusokra gyakorolt hatása kapcsán, az alábbi kérdések merültek fel:

- Milyen jellemzők alapján írhatók le a romániai oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásai: melyek a reformfolyamatok szakaszai, milyen területeket érintettek a rendszerszintű változások?
- A romániai oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült a gyakorló pedagógusokat „megnyerni” a változások folyamatának: hogyan vélekednek a pedagógusok az oktatási reformról, és milyen véleményük alakult ki a romániai oktatás aktuális helyzetéről?
- Hogyan vélekednek a pedagógusok az oktatásirányítás és a tantervi szabályozás decentralizációjához kötődő változásairól és lehetőségeiről?
- Milyen szakmai önképpel rendelkeznek, és milyen mértékben befolyásolták azt a reform rövid távú negatív hatásai?
- Hogyan vélekednek a szakmáról, annak feltételeiről és társadalmi megbecsültségéről?
- A pedagógusok fent megjelölt területekhez kötődő nézeteit meghatározzák-e az általunk vizsgált háttérváltozók?

A kutatási probléma alapvető kérdéseiből kiindulva több, egymással összefüggő hipotézist fogalmaztunk meg. A könnyebb áttekinthetőség érdekében, hipotéziseinket az eredmények értékelésénél, az egyes fejezetek elején részletezzük. Vizsgálatunk hipotézisrendszere többnyire deduktív jellegű, mivel a pedagógusok adott területhez kötődő véleményét, az oktatási reform hivatalos dokumentumaiban megfogalmazott szabályszerűségekhez, sajátosságokhoz viszonyítjuk.

Vizsgálatunkkal, a pedagógusok tudatában létező, aránylag nehezebben vizsgálható ún. „puha” tényezők feltárására is vállalkozunk (Szabó, 1998). A szakmához és az oktatáshoz kötődő gondolatok, érzések, vélemények, attitűdök, meggyőzések legalább olyan mértékben meghatározzák az oktatás hatékonyságát, mint az objektívebbek: az oktatás stratégiai jellegű céljai, az oktatási tartalom, tanulólétszám és egyebek. A tényezők szubjektív jellegéből adódóan a vizsgált témával kapcsolatos feltételezéseink egy része alternatív-irány nélküli (Falus, 1993) hipotézis. Tehát feltételezzük, hogy kapcsolat van a vizsgált változók között, azonban nem határozzuk meg annak irányát.

3. 1. 2. A kutatás alapvető fogalmainak konceptualizálása

A vizsgálat leírásának aktuális fázisában tartjuk lényegesnek bizonyos fogalmak körének és terjedelmének körülhatárolását. A konceptualizáció alapján pontosítjuk, hogy az egyes fogalmakat milyen konnotációval használjuk. A kutatási problémánk összetett jellegéből adódóan, most csak a témánk szempontjából legfontosabb, vagy leggyakrabban érintett fogalmak körülhatárolására vállalkozunk. A többit az adott helyen értelmezzük.

A *pedagógusokat* mint az értelmiségi réteg egyik relevánsan elkülönülő kategóriáját vizsgáljuk. A pedagógus kifejezést a szakirodalom többnyire a közoktatásban tevékenykedőkre használja, amíg a felsőoktatásban tanítókat inkább az oktató kifejezéssel jelölik. Jelen kutatással az elemi oktatásban (I-IV. osztály) tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy rétegét, vagyis tanítókat célozzuk. Így a pedagógus kifejezést a tágabb, a tanítót pedig a szűkebb csoportra használjuk.

Az *oktatási rendszer* társadalmi intézmények hálózatának, képezéseinek és az oktatás irányításának egybeszerveződése (Kozma, 1997), mégsem egyszerűen az alkotóelemek halmaza, hanem annál több (Halász, 1993b). Ez a többlet belső sajátosságaiból és törvényszerűségeiből adódik. Az *oktatási reform* alatt az oktatás szerkezetének, tartalmának és irányításának megváltoztatását értjük (Szabó, 1997). Az oktatási reformok többféle elmélettel, paradigmával értelmezhetők. Jelen kutatásban a romániai közoktatás változásait a Coombs-féle (1971) paradigma által értelmezzük. Ennek megfelelően a kimeneti és bemeneti tényezőkre összpontosítva vizsgálódunk. A *tantervi reformok* az oktatásügyi változások sajátos területét képezik, az oktatási rendszer tartalmi szabályozásához kötődő változások. Jelen kutatással a tananyag és a tanterv műfajának változásaihoz kötjük a fogalmat.

A *decentralizáció* a központi hatalom „alacsonyabb irányítási szintekre” való átruházásában nyilvánul meg. Bár a fogalom meglehetősen jól körülhatárolt a szakirodalomban, egyes országok

értelmezései között jelentős eltéréseket találunk abban, hogy milyen jelentéseket társítanak a fogalomhoz. Kutatásunkban a magyarországi meghatározás szerint használjuk a decentralizációt, elkülönítve egymástól a decentralizáció és dekoncentráció fogalmakat.

A *szakmai önkép* a pedagóguslét olyan dimenzióit foglalja magába, amelyek véleményekből, érzésekből, attitűdökből, értékekből és meggyőződésekből tevődik össze, és amely a pedagógusok közérzetét és munkáját egyaránt befolyásolja (Szabó, 1998). Jelen vizsgálatban a pedagógusoknak a pályával kapcsolatos elvárásait, foglalkozási elégedettségét, a szakmai örömmel, nehézséggel és a pályaelhagyással kapcsolatos vélekedéseit soroljuk ide.

A *pedagógusok megbecsültségének* több összetevője különíthető el. Így beszélhetünk a szakma erkölcsi, anyagi és társadalmi megbecsültségéről. Jelen kutatásban a társadalmi megbecsültséget csak abból a szempontból vizsgáljuk, hogy miként értékeli a pedagógusok saját szakmájuk más foglalkozási csoportok és társadalmi rétegek általi megbecsültségét. A szakma társadalmi megbecsülésének köztudatban való tükröződésével nem foglalkozunk.

A *szakmai professzionalizáció* fogalma aránylag nehezen határolható körül, mivel ezen a téren nagyon megoszlanak a szakirodalmi vélemények. Hagyományos megközelítésben az egyre szakszerűbb és hatékonyabb szakmai tudás elnyerésének a folyamata. A román nyelvű szakirodalomban a szakmai kompetencia kialakulásának és továbbfejlesztésének folyamatként jelenik meg (Diaconu, 2002; Gliga, 2002), amelyben a pedagógusképzés és -továbbképzés rendszere játszik fontos szerepet. Európai vonatkozásban egyre inkább olyan igényként jelenik meg a szakmai professzionalizáció, amely a tanárok újszerű egyéni és csoportviselkedésében, a pedagógusi munka megszervezésére és értékelésére vonatkozó új megoldásokban, a pedagógusok oktatáspolitikai szerepének újragondolásában nyilvánul meg (Nagy, 1994). Vizsgálatunkban kettős összefüggésben használjuk a szakmai professzionalizáció fogalmát. Egyfelől a törvényi szabályozás által előírt követelményeket, másfelől pedig a tanári „karrier” kialakításának lehetőségeit értjük alatta.

3. 1. 3. A vizsgálati alapsokaság, minta és mintavétel

Ahogy kutatási problémánk megfogalmazásakor jeleztük, vizsgálatunkkal a romániai oktatási reform pedagógusokra gyakorolt hatásainak feltárására vállalkozunk. Eredetileg a közoktatásban

tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egészére akartuk vizsgálatunkat kiterjeszteni, aztán fizikai és anyagi korlátainkra rádöbbenve, a Hargita megyei közoktatást választottuk kutatásunk terepéül. A nemzetiségi megoszlás aránya szerint, Hargita megyében él a legtöbb magyar. A megye lakosságának nemzetiségi megoszlása: magyar 85%, román 14% és roma 1%. Ugyanakkor Hargita megye azon megyék egyike, ahol még tömbmagyarságról beszélhetünk.

Vizsgálatunk *alapsokaságát* a romániai magyar pedagógusok egy rétege, konkrétan a Hargita megyei magyar pedagógusok képezték. Mivel nem állt rendelkezésünkre az alapsokaság teljes névsora, így többlépcsős csoportos mintavételt (cluster sampling) találtuk a legalkalmasabbnak (Babbie, 1998). A mintavétel első lépcsőjeként *szakértői mintavételt* alkalmaztuk. Így kutatási céljaink alapján szándékosan választottunk *alapképzésben* tevékenykedő pedagógusokat. Választásunk azért esett tanítókra, és nem tanárookra, mivel úgy gondoltuk, hogy az oktatásügyi változások adott szakaszában (2003), az elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok rendelkeztek, témánk szempontjából relevánsabb információkkal. A mintavétel második lépcsőjeként azonosítottuk a módszertani körzeteket, majd az összes körzethöz, a körzetek létszámával majdnem arányosan súlyoztuk a mintát. Az egyes körzeteken belül pedig *véletlenszerűen* kerültek a vizsgálati személyek a mintába, mivel az adatfelvétel a negyedévenkénti kötelező szakmai megbeszélések alkalmával történt. A romániai oktatásban az ún. módszertani körzetek egy-egy régió pedagógusait foglalják magukba. Ez a tanfelügyelőség által használt felosztás, a pedagógusok szervezett, továbbképző jellegű szakmai tevékenységének a kerete, mivel egy-egy ilyen módszertani körzet pedagógusai egyszerre tartják a kötelező negyedévenkénti szakmai továbbképzést, megbeszélést.

A Hargita megyei alapképzésben, a 2002/2003-as tanévben összesen 864 tanító tevékenykedett. A Hargita Megyei Tanfelügyelőség adatai szerint, a pedagógusok módszertani körzetenkénti számaránya abban a tanévben a következőképpen alakult: Székelyudvarhely és régiója 295, Csíkszereda és régiója 328, Gergyószentmiklós és régiója 150, Maroshévíz 11, valamint Székelykeresztúr és régiója 80 tanító. Számunkra fontos volt, hogy minden régióból kerüljenek vizsgálati személyek a mintánkba. Így a kérdőívek kiosztásánál figyelembe vettük az egyes régión (módszertani körzeten) belüli tanítólétszámot. Ennek megfelelően a Székelyudvarhelyi régióban 150, a Csíkszeredai régióban 150, valamint a Gergyószentmiklósi, Maroshévízi és Székelykeresztúri régiókban pedig 100 kérdőívet osztottunk ki. Az így nyert mintánk elemszáma 316. Mintánk nagyságával az esetleges mintavételi hibák ellensúlyozására törekedtünk.

A mintánkba bekerült Hargita megyei magyar tanítók több paraméter alapján is jellemezhetők, így az alábbiakban nem, életkor, iskolai végzettség, és pályán eltöltött idő alapján kategorizálunk. Ezt azért is tartjuk fontosnak, mert az eredmények értelmezésekor e paramétereket háttérváltozóként is használjuk.

A vizsgálati személyek *nemek szerinti* megoszlása a szakma elnöiesedésének méltó bizonyítéka. Adataink szerint a 316 válaszadó 89,9%-a nő és 10,1%-a férfi. Ez az arány az elemi oktatásban tolodott ennyire el, ugyanis a szekunder oktatás alsó és felső szintjén nagyobb a férfiak aránya. A vizsgálati személyek átlagéletkora 37,5év. Az adatok könnyebb kezelhetősége érdekében életkor-intervallumokat alakítottunk ki, és ezekbe a csoportokba soroltuk be a vizsgálati alanyokat. A vizsgálati személyek *életkor szerinti* megoszlását az alábbi táblázat tartalmazza.

Életkori intervallumok	Elemszám	Százalék
20 – 29 év között	77	24,4
30 – 39 év között	134	42,4
40 – 49 év között	49	15,5
50 – 59 év között	51	16,1
60 év fölött	5	1,6
Összesen	316	100,00

9. táblázat: A vizsgálati személyek életkor szerinti megoszlása

A mintánk *iskolai végzettség szerinti* megoszlása a romániai tanítóképzés utóbbi évtizedeinek változásait tükrözi. Bár a mintába került vizsgálati személyek mindegyike a 2002/2003-as tanévben tanítóként dolgozott, ennek ellenére iskolai végzettségük korántsem azonos. A vizsgálatban részt vevő Hargita megyei magyar tanítókat, végzettségük szempontjából, öt kategóriába soroltuk (10. táblázat).

Iskolai végzettség	Elemszám	Százalék
Érettségi	9	2,8
Tanítóképző középiskola	168	53,2
Tanítóképző posztliceum	53	16,8
Tanítóképző főiskola	64	20,3
Középiskola +főiskola	22	7,0
Összesen	316	100,00

10. táblázat: A vizsgálati személyek iskolai végzettség szerinti megoszlása

A mintánkba került tanítók több mint fele (53,2%) *középfokú végzettséggel* rendelkezik. Ez a megoszlás nem is meglepő, mivel romániai vonatkozásban a középfokú tanítóképzésnek vannak hagyományai. 1999-től a Babes-Bolyai Tudományegyetem keretében, kirendelt tanítóképző főiskolákban indult el a főiskolai szintű tanító- és óvóképzés. Azonban két év kieséssel a

főiskolai szintű mellett a középszintű tanítóképzés is tovább működött. A legutóbbi központi rendelkezések szerint a 2006/2007-es tanévtől kezdődően végleg beszüntették a középszintű tanítóképzést, vagyis a tanítóképzők már nem indíthattak IX. osztályokat. Mivel Romániában a középfokú tanítóképzésnek vannak hagyományai, így nemcsak Hargita megyében, hanem általában a romániai elemi oktatásban tevékenykedő tanítók jelentős hányada középfokú végzettséggel rendelkezik.

A vizsgálati alanyok körében külön kategóriát képeznek a *posztliceumi* (technikum) *végzettségűek*. Ez tulajdonképpen érettségi utáni 3 éves képzést jelentett. A tanítóképzésnek ez a közép és főiskolai szint „között” elhelyezhető formája már megszűnt Romániában.

A vizsgálati alanyok több mint egyötöde (27,3%) *főiskolai szintű végzettséggel* rendelkezik. Mivel 1999-től indult be a képzés főiskolai szintű formája valószínű, hogy jelentős részük már 2002 után diplomázott. A romániai tanítóképzés hagyományai és jelenlegi átmeneti periódusa ismeretében a főiskolai végzettséggel rendelkezőket két csoportba soroltuk. Így külön kategorizáltuk a csak *főiskolai* (20,3%), valamint a *kettős* (közép- és főiskolai) *végzettségűeket*. Az utóbbiak a minta 7%-át teszik ki. Ebbe a kategóriába olyan pedagógusok tartoznak, akik bár már rendelkeztek a középszintű tanítói diplomával, mégis elvégezték a tanítóképzőt főiskolai szinten is. Ez nagyfokú szakmai ambícióra, szakmai igényességre vall, mivel, mint említettük, Romániában középfokú tanítói diplomával is lehet az elemi oktatásban tevékenykedni.

A mintába, bár nagyon kis számban (2,8%), de olyanok is bekerültek, akik *szakképesítés nélküliek*, csupán érettségivel rendelkeznek. Ez a kategória a romániai oktatásügy egyik alapvető problémájára utal. Falusi környezetben még mindig nagy a betöltetlen helyek száma és sok a szakképesítés nélküli pedagógus. A mintánkba jóval kisebb arányba kerültek be szakképesítés nélküli pedagógusok, mivel az elemi oktatásban országos viszonylatban a pedagógusoknak csupán 80%-a szakképesített.

A vizsgált pedagógusréteg a *pályán eltöltött idő* alapján is jellemezhető. Vizsgálatunk céljaihoz igazodva, a szakmai tapasztalat vonatkozásában négy kategóriát állítottunk fel, és ezekbe soroltuk a vizsgálati személyek mindegyikét (11. táblázat).

A pályán eltöltött idő	Elemszám	Százalék
5 évnél kevesebb	55	17,4
6-10 év	69	21,8
11-20 év	103	32,6
20 évnél több	89	28,2
Összesen	316	100

11. táblázat: A vizsgálati személyek pályán eltöltött idő szerinti megoszlása

Bár nem teljesen arányosak a kategóriák, a kialakított intervallumok illeszkednek kutatási céljainkhoz. Az első kategóriába az 5 évnél kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezőket soroltuk, arra gondolva, hogy a pályakezdők valószínű, másképp vélekednek a vizsgált kérdések egy részéről, mint a már jóval több szakmai tapasztalattal rendelkező társaik. A 20 évnél több ideje pályán levőket pedig mind egy csoportba soroltuk, mivel úgy gondoltuk, hogy ennyi szakmai tapasztalat után már nem változik lényegesen az oktatással kapcsolatos vélemény. Az adatok értelmezhetősége érdekében soroltuk mintánk vizsgálati alanyait csupán négy kategóriába, mivel ha több kategóriát alakítunk ki, akkor már ez a felosztás nem lett volna alkalmas összefüggések megállapítására (Falus – Ollé, 2000). A mintánkba bekerült Hargita megyei magyar tanítók a pályán eltöltött idő szempontjából arányosan oszlanak meg.

3. 1. 4. Alkalmazott módszerek és operacionalizálás. A vizsgálat menete

Vizsgálatunk során a témával kapcsolatos magyarországi, romániai és nemzetközi szakirodalom áttekintésekor, valamint a romániai oktatási reformra vonatkozó hivatalos dokumentumok (hatályos törvények, minisztériumi rendeletek, kormányhatározatok, reformtervezetek és Nemzeti Curriculum) esetében az *elméleti analízis* módszerét használtuk. Stratégiáját tekintve, kutatásunk alapvetően *deduktív* jellegű. Az oktatási reform romániai magyar tanítókra gyakorolt hatásainak feltárása kapcsán, előre megfogalmazott hipotéziseink igazolására vagy elutasítására törekedtünk. Így alapvető adatgyűjtési módszerként a kérdőíves felmérésre esett a választásunk, mivel több területhez kötődően, nagyobb mennyiségű adatot, csakis önkitöltős kérdőívvel lehet gyűjteni.

A romániai oktatásüggyel kapcsolatos és a szakmához kötődő „puha” tényezők feltárásán túlmenően, abból indultunk ki, hogy a pedagógusoknak a vizsgált területekhez kötődő véleményét nagymértékben befolyásolják azok a paraméterek, amelyek alapján az adott pedagóguspopuláció leírható. Így azt tételeztük fel, hogy a pedagógusok szakmai önképre, szakmai értékelésre és a szakma társadalmi megbecsültségére vonatkozó véleményét, valamint a reformfolyamatok kihívásaira való reagálását sajátossá teheti a vizsgálati személy életkora, neme, szakmai tapasztalata, iskolai végzettsége. A vizsgált minta különböző szempontok szerinti rétegzettsége (*nem, életkor, iskolai végzettség, szakmai tapasztalat*) mind *független változónak*

tekinthető. Ezeket az szociodemográfiai paramétereket az eredmények értelmezésekor alapváltozóknak is nevezzük.

Ezen túlmenően azt is feltételeztük, hogy az adott kérdések vonatkozásában az *iskolai település típusa* szintén befolyásolhatja a pedagógusok véleményét, értékítéleteit. Az iskolák kategorizálását a Romániában érvényben levő, helységekre vonatkozó közigazgatási szempontot képező felosztás szerint végeztük. Így három csoport alakult ki: a nagyobb városok (20.000 lakos fölötti), a kisebb városok, községek (5.000-20.000 lakos közötti), valamint a falvak (5.000 lakos alatti) iskolái. Felmérésünk adatainak feldolgozásánál és az eredmények értelmezésénél az eddig említett változókat *háttérváltozókként* használtuk.

A független változók kiválasztásában továbbá arra az elméleti megállapításra alapoztunk, hogy az aktívabb, rugalmasabb, innovatívabb pedagógusok könnyebben alkalmazkodnak az oktatási reformok pedagógusokkal szembeni kihívásaihoz (Darvas, 1993), mint társaik. Ennek megfelelően a *pedagógusok továbbképzésen való részvételét*, valamint munkaköri feladatokon kívüli *többletvevényesség végzését* szintén független változóként használtuk. A pedagógusoknak az oktatási reformról, szakmai önképről, szakmai értékelésről és a pálya társadalmi megbecsüléséről alkotott véleménye pedig függő változónak tekinthető. Így vizsgálatunk az összefüggés-feltáró kutatások közé sorolható.

A *vizsgálat menete* az alábbiak szerint történt. Vizsgálatunk kezdő lépéseit a vonatkozó szakirodalomban való tájékozódás és a részletes kutatási terv kidolgozása képezte. Ezután a romániai oktatási reform hivatalos dokumentumainak, vagyis hatályos törvények, minisztériumi rendeletek és határozatok, reformtervezetek, majd a Nemzeti Curriculum tanulmányozása következett.

Néhány korábbi, az oktatással kapcsolatos közvélemény- és pedagógus-kutatás (Bognár – Kozma, 1985; Lázár, 1992; Marián, 1998) kérdőíveinek áttekintése után és kutatási témánkkal szoros összefüggésben, döntöttünk úgy, hogy magunk dolgozzuk ki a felméréshez alkalmazandó kérdőívet. Bár a különböző oktatási rendszerek megújulásában, változásában lehetnek hasonló fordulatok, azonban minden reformfolyamatot – egy oktatási rendszerhez és egy időszakhoz kötött jellege – egyedivé tesz.

Ezután következett a kérdőív kidolgozása. A kérdőíves adatfelvétel 2002 novembere és 2003 márciusa között történt. Az adatfelvétel, mint már említettük, a Hargita megyei tanítók negyedévente megtartandó szakmai megbeszélésein történt, összesen három alkalommal.

Összesen 400 kérdőívet osztottunk ki, amelyből 344-et kaptunk vissza. A kitöltött kérdőívekből 316 volt értékelhető. Az adatok statisztikai feldolgozása 2004 tavaszán történt, az eredmények értelmezésére pedig 2005 tavaszán került sor. Az adatok statisztikai feldolgozását SPSS segítségével végeztük. A gyakorisági eloszlásokon túlmenően, a χ^2 -próba függetlenségvizsgálatát használtuk.

3. 1. 5. A kérdőívszerkesztés kérdései

Kutatási problémánkkal összefüggésben, önkitöltős kérdőívünk több kérdésblokkot is tartalmaz. A kérdőívben többnyire zárt kérdéseket fogalmaztunk meg, ahol szükségesnek láttuk, ott indoklást is kértünk. Az alábbiakban kérdőívünk kérdésblokkjait részletezzük.

A kérdések első csoportjával azt próbáltuk feltárni, hogy a romániai oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült a **gyakorló pedagógusokat „megnyerni”** a változásoknak. Ennek megfelelően, a kérdések egy csoportja a romániai oktatási reform nemzetközi irányokhoz való kapcsolódására, a változások irányára, mértékére és szükségességére, valamint a változások következményeire kérdez rá (1., 2., 3., 4., 5. kérdés). Ennél a kérdéskörnél, részben a reformhoz kötődő tájékozottság, másfelől pedig a reformmal kapcsolatos attitűdök, viszonyulások feltárására törekedtünk. A második kérdésblokkal a pedagógusoknak a **tantervi reformmal** kapcsolatos véleményét céloztuk meg. Itt a tantervi szabályozás megváltozására (6. kérdés), valamint ennek következményeként megjelenő lehetőségekhez (választható tárgyak, rugalmas órakeret, alternatív tankönyvek) való viszonyulásra egyaránt rákérdeztünk (7., 8., 9.1., 9.2. kérdés).

A kérdések egy másik csoportja az olyan, nehezebben feltárható, a szakmával kapcsolatos érzésekre, attitűdökre kérdez rá, amelyek együtt a **szakmai önképet** alkotják. A szakmai öröm, elégedettség, nehézségek, megterheltség (10., 12., 15., 17. kérdés) mértékén túlmenően, az ezekhez kötődő területekre is rákérdeztünk (11, 16. kérdés). A szakmai önképhez kötődő kérdések egy csoportja, jellegéből adódóan, Likert-skála típusú. A következő kérdésblokk a pedagógusok **változó feltételekhez való alkalmazkodása**, az iskolai munka feltételeiről a reform folyamatában gyűjt adatokat. Itt a pedagógusok továbbképzésen való részvételére (18. kérdés), a munkaköri feladatokon kívüli többletvegyenység végzésére (19., 20. kérdés), valamint kimondottan a reformmal kapcsolatos felkészítón való részvételre (21. kérdés) és annak hatékonyságára (22. kérdés) kérdeztünk rá.

A következő kérdésblokk kényes témát feszeget: a *pedagógusok szakmai értékelésének és társadalmi megbecsültségének* kérdéskörét. A szakmai értékelés kapcsán az értékelés szükségességére, kritériumaira, az értékelő személyére (13., 14., 23., 24. kérdés) kérdeztünk rá. Ugyanakkor arra is kíváncsiak voltunk, hogy a pedagógusok milyenek látják szakmájuk társadalmi megbecsültségét (25. kérdés). Végül egy olyan kérdést is megfogalmaztunk, amelyben javaslatokat kérünk a pálya presztízsének növelésére (26. kérdés). A következő kérdésblokkal a *romániai oktatás helyzetéről* kialakult véleményének feltárására törekszünk. Itt a pedagógusoknak arról kellett nyilatkozniuk, hogy szerintük a romániai oktatásnak sikerül-e felzárkóznia az európai igényekhez (29 kérdés), javaslatokat is kértünk a romániai oktatásügy helyzetének javítására (30. kérdés), és egy nyitott kérdésben arra kértük a pedagógusokat, hogy elemezzék a romániai oktatás aktuális helyzetét (28. kérdés).

Az utolsó kérdésblokk a pedagógusokra vonatkozó *szociodemográfiai adatokra* és egyéb jellemzőkre kérdez rá (születési év, nem, munkahely, iskolai végzettség, pályán eltöltött idő). Az itt nyert adatokat a vélemények értelmezésekor háttérváltozóként használjuk.

3. 2. A közoktatási reform fogadtatása romániai magyar tanítók körében. Az eredmények értelmezése

3. 2. 1. Oktatási reform – ahogyan a tanítók látják

A romániai oktatási reform megjelenését egyrészt a külső társadalmi, gazdasági, politikai körülmények megváltozása, a társadalomnak a demokratizálódás útjára lépése határozta meg. Másfelől pedig, a más oktatási rendszerektől való elzártság következtében jelentkező belső ellentmondások is a változások irányába mutattak. A romániai oktatási rendszer makroszintű elemzésekor (2. fejezet) – amely egyidejűleg a jelen vizsgálat eredményeinek értelmezéséhez szükséges analitikus keretet is biztosítja – már részletesen bemutattuk az oktatási reform megjelenésének körülményeit, szakaszait és területeit. Az oktatás megújítása szükségzerű volt Romániában. A változások indokoltsága még jelen körülmények között sem kérdéses, amikor már tudatában vagyunk annak, hogy a romániai közoktatás utóbbi másfél évtizede állandó változások sorozata volt, egy folyamatos „átmeneti időszaként” (perioada de tranzitie) értékelhető (Codiță – Pasti, 1998, 17). A rendszerváltás után nehezen indultak be az oktatás

különböző területeihez köthető decentralizációs folyamatok. A reform hivatalos dokumentumaiban egyértelmű, hogy az oktatás megújításához rendszerszintű változtatásokra van szükség. Ugyanakkor e változásoknak az európai vonatkozásban közösnek mondható irányelvekhez is igazodniuk kell. A változás iránya csakis decentralizáció lehetett, ugyanakkor a változásoknak az oktatásirányítást, az iskolastruktúrát, az oktatás tartalmi szabályozását, a vizsgarendszert, a pedagógusképzést és továbbképzést, valamint az oktatás menedzsmentjét egyaránt érintenie kellett. Jelen esetben hivatalos dokumentumnak a reformfolyamatok háttérében álló hatályos törvényeket, minisztériumi rendeleteket, kormányhatározatokat, a reform alapvető irányvonalait kijelölő *Reformtervezeteket*, és a tantervi szabályozás reformját megalapozó, 1998-ban megjelenő román alaptantervet (Nemzeti Curriculum) tekintjük.

A romániai oktatásügy makroszintű elemzésén túlmenően fontosnak tartjuk a tanítók oktatásügyi változásokkal kapcsolatos véleményének, felfogásának, a változások folyamatában való involváltságának a feltárását. Annak ellenére, hogy elemzők sora világít rá arra a tényre, hogy a pedagógusok részvétele, meggyőződése, motiváltsága hiányában nincs lehetőség a reformfolyamatok elterjedésére (Bîrzea et al, 1993; Bunescu, 1993; Cristea, 1993), a romániai oktatáspolitikai csak 2000-ben jelöli meg prioritásként a pedagógusok szakmai professzionalizációjának igényét, valamint a pedagógusok helyzetének és státuszának javítását. Ráadásul úgy tűnik, hogy ezen elméleti megfogalmazások gyakorlatban való megnyilvánulása még várat magára.

A pedagógusoknak a reformfolyamatokba való bekapcsolódása kettős feltételrendszerhez kötött. *A változásokkal kapcsolatos tájékozottság*, valamint a *változásokkal kapcsolatos vélemény, meggyőzések, érzések* egyaránt lényegesek. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a vizsgált pedagógusréteget a romániai oktatási reformfolyamatokról kérdezzük.

A romániai közoktatás makroszintű elemzésére, az oktatásügyi változások a rendszerben levőkre gyakorolt hatásaira, valamint a pedagógusoknak a változások folyamatában betöltött szerepére alapozva az alábbi, részben alternatív hipotéziseket állítottuk fel:

1. A tanítók oktatásügyi változásokkal kapcsolatos nézetei nem teljesen koherensek az oktatásügyi reform hivatalos szakirodalmában megjelenő megfogalmazásokkal, ahol a romániai oktatásügy utóbbi tíz évének változásai decentralizációs, rendszerszintű és az európai irányokhoz igazodó folyamatként jelennek meg.

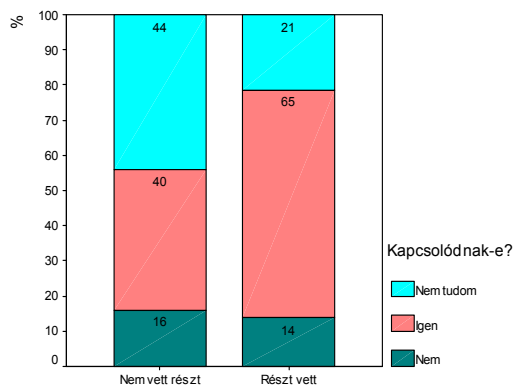
2. A tanítóknál sajátos nézetrendszer alakult ki a romániai oktatási reformról, amely az általunk vizsgált háttérváltozók (életkor, szakmai tapasztalat, végzettség, az iskola település típusa) mentén különbséget mutat.

A tanítók adott területhez kötődő véleményét az alábbi kérdések mentén vizsgáltuk: kapcsolódás a nemzetközi irányokhoz, a változás iránya és mértéke, a változás szükségessége, valamint a romániai oktatásügy aktuális helyzete. A oktatásügyi változásokat nagymértékben befolyásolta a más európai országok oktatási-nevelési gyakorlata, így részben az **európai irányokhoz való igazodás szándéka** is fellelhető a szóban forgó változások mögött. Már a kilencvenes évek elején felmerült a romániai oktatásügy elmaradt, rugalmatlan, konzervatív és hierarchizált jellege. Így a változás csakis a más európai oktatási rendszerekbe való betekintés, és az adott tapasztalatoknak a romániai oktatásügy megújításában való felhasználása révén valósulhatott meg. Ez természetesen nem jelenthette a más országok gyakorlatának „lemásolását”, hanem egy helyi hagyományokhoz és igényekhez alkalmazott felhasználást (Nicola, 2000, 458). Az oktatásügy megújításának szándéka Románia integrációs törekvéseinek részét is képezi. A *reform kiterjesztésének szakaszától* kezdődően (Papp Z.A, 2004) folyamatosan jelentek és jelennek meg olyan módosítások, amelyek az európai irányelvekhez és változási folyamatokhoz illeszkednek. Ezek közül a legfontosabbak: az oktatásirányítás decentralizációs elmozdulásai, a Nemzeti Curriculum megjelenése, amely révén az oktatás tartalmi szabályozása „kétpólusúvá” vált, az oktatási tartalom sajátos alakulása, a használói kontroll erősödése, a romániai oktatásnak különböző európai akcióprogramokba való bekapcsolódása. Románia integrációs törekvéseinek eredményeként a SOCRATES és LEONARDO programokba és azok alprogramjainak mindegyikébe már 1995-től kezdődően bekapcsolódott. Az európai integráció romániai kérdéseivel foglalkozó egyik jelentős hetilap (*Integrarea Europeană*, 2000.okt.25) adatai szerint csak az 1997-1999 közötti időszakban, Romániából 1462 személy, mintegy 49 projekten keresztül kapcsolódott be a LEONARDO programba. A helyzet pozitívumaként említhetjük, hogy a bekapcsolódás aránya, évekre lebontva növekvő tendenciát mutat. Így nem is kérdéses a romániai oktatásügy európai irányelvekhez való idomulása.

Ennek ellenére, a tanítók erre irányuló véleménye megoszlik. A megkérdezettek majdnem kétharmada (60,8%) szerint a romániai oktatásügyi változások kapcsolódnak az európai irányvonalakhoz, amíg egy jóval kisebb réteg (14,2%) szerint nincs kapcsolat. Az első kategóriába tartozó válaszok egy bizonyos mértékű tájékozottságra utalnak. Elgondolkodtató viszont, hogy a megkérdezettek negyede (25%) nem tud, vagy nem akar a kérdés kapcsán

nyilatkozni (M.1. keresztábla). Úgy tőnik, hogy a megkérdezettek egynegyede nem hallott, nem olvasott a romániai oktatásügynek az európai irányelvekhez való integrációs szándékáról.

A pedagógus-továbbképzések egyik alapvető feladata éppen a pedagógusok szakmai tájokozottságának emelése lenne. Ezért feltételeztük, hogy az utóbbi öt évben továbbképzéseken részt vett pedagógusok tájokozottabbak lesznek ezen a téren. Az eredmények igazolták feltételezéseinket. A pedagógusok ilyen irányú **tájokozottsága** és **továbbképzésen való részvétele** között szignifikáns az összefüggés ($p < 0,005$). A továbbképzéseken részt vett pedagógusok inkább kapcsolják a romániai oktatási reformot a nemzetközi változásokhoz, mint ezeken a képzéseken részt nem vevő társaik, ugyanakkor jóval kisebb arányban jelennek meg a „nem tudom” válaszok is körükben (M.1. keresztábla).



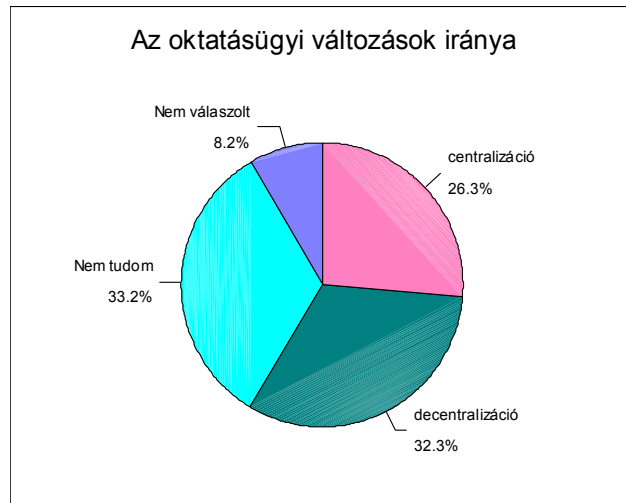
A pedagógusok szakmai továbbképzésen való részvétele

9. ábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és romániai oktatási reform nemzetközi változásokhoz való kapcsolódásáról vallott vélemények összefüggései (N=316)

Más háttérváltozók vonatkozásában nem szignifikáns az összefüggés, csupán bizonyos irányultságok figyelhetők meg. Például a „nem tudom” válaszok gyakoribbak a szakképesítés nélküli (44, 4%), a 4 évnél kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező (32, 7%) és többlettevékenységet nem végző (31, 6%) pedagógusok körében (M. 1-6 keresztábla). A szakmai tapasztalat növekedésével növekvő tendencia figyelhető meg a romániai oktatási reformnak a nemzetközi irányokhoz való kapcsolása és csökkenő tendencia az ez irányú tájékoztatatlansága vonatkozásában.

A **változások irányát** illetően érdekes eredményekhez jutottunk. Az oktatási reform hivatalos dokumentumai (Nemzeti Curriculum, kormányrendeletek, hivatalos dokumentumok, stb.) a

változások decentralizációs jellegét húzzák alá, kiemelve a döntési hatalom megoszlásának és a helyi autonómia növelésének szükségességét. Ennek ellenére még a törvényi szabályozásban is inkoherenca figyelhető meg. Bár a kilencvenes évek elején megfogalmazódik a decentralizáció igénye, a később megjelenő 1995/84-es Oktatási Törvény akadályozza a decentralizációs reformfolyamatok elterjedését, mivel a szakminisztériumot maximális döntési hatalommal ruházza fel.

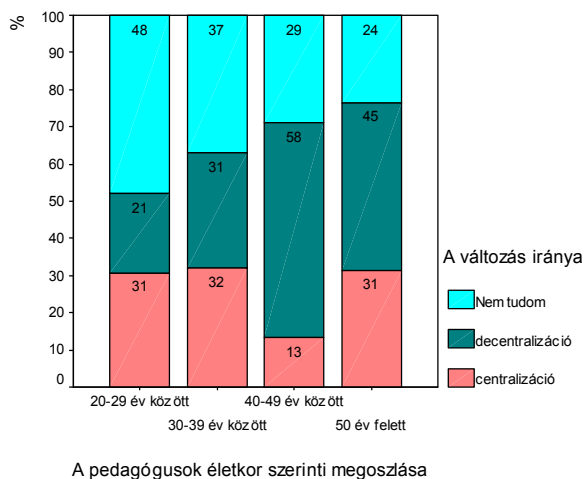


10. ábra: Az oktatásügyi változások iránya a pedagógusok felfogásában (N=290)

A Hargita megyei magyar tanítók véleménye hasonlóan kétértelmű. A megkérdezettek csupán közel egyharmada (32, 3%) gondolja úgy, hogy decentralizálták az oktatást, amíg több mint egynegyede (26, 3%), tapasztalatai alapján, centralizációra voksol. Ennél a kérdésnél különösen figyelmet érdemel a „nem tudom”-mal és a nem válaszolók magas aránya. Ugyanis a legszélesebb réteget (összesítve mintegy 41, 4%) azok képezik, akik bizonytalanok, vagy tájékozatlanok ebben a kérdésben.

Az oktatási-nevelési gyakorlat szintjén is hasonló a bizonytalanság uralkodik, és valószínű, ez tükröződik a tanítók válaszaiban is. Egymásnak ellentmondó döntések és határozatok sora jelzi, hogy „magasabb szinteken” is hasonló a helyzet. Több szerző is arról ír, hogy minisztériumi szinten olyan intézményi reformot képzeltek el, amelyben a centralizáció és decentralizáció nem zárják ki egymást. Idővel kialakulhat a „hatalom” megoszlásának egy olyan rendszere, amelyben az iskolák nem teljesen autonómak, de a szakminisztérium sem gyakorol abszolút hatalmat (Ivan et al, 2000).

Érdekes, hogy ugyanabban az időszakban tevékenykedő pedagógusok – a centralizáció és decentralizáció vonatkozásában – eltérően érzékelik a romániai oktatást. A pedagógusvélemények az általunk vizsgált háttérváltozók egy részével összefüggésbe hozhatók. Feltételezéseink részben ezen a téren is beigazolódtak, mivel a *változás irányáról* vallott vélemény és a *pedagógusok életkora*, valamint *szakmai tapasztalata* között találtunk szignifikáns összefüggést ($p < 0,005$). Az idősebb és nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok inkább *decentralizációs folyamatként* élték meg a változásokat. Valószínű, hogy ebben a rendszerváltás előtti tapasztalatok is szerepet játszanak (M. 7, 8. keresztábra). Ugyanakkor a körükben jelennek meg legkisebb arányban a „nem tudom” válaszok (24%) is. A fiatalabb korosztály inkább centralizációra voksol és látszólag tájékozatlanabb ebben a kérdésben (48%).



A pedagógusok életkor szerinti megoszlása

11. ábra: A *pedagógusok életkori megoszlása és a változások irányáról vallott nézetek összefüggései* (N=290)

Ezen kívül szignifikáns összefüggés van a *pedagógusok nembeli megoszlása, többlettevékenység végzése, továbbképzésen való részvétele* és a változás irányáról vallott felfogása között ($p < 0,05$). A férfi pedagógusok inkább centralizációként, amíg a nők decentralizációként élik meg a változások folyamatát. A többlettevékenységet nem végzők és a továbbképzéseken részt nem vevők körében jóval nagyobb a tájékozatlanság e kérdésben, mint társaiknál. Szintén ezekben a rétegekben magas a „nem tudom”-mal válaszoló aránya (45, 7%, ill. 52, 2%) is. Az említett területeken aktívabb pedagógusok jóval nagyobb arányban érzékelik decentralizációs folyamatként a változásokat (M. 7-12. keresztábra), mint kevésbé aktív társaik. A szakképesítés nélküli tanítók körében a „tájékozatlanok”

aránya (78%) rendkívül magas. Az iskolai településtípus pedig úgy tűnik, nem befolyásolja a válaszokat.

Az oktatási rendszerekben zajló gyakori változások és az ezzel együttjáró állandóan változó követelmények erősítik a pedagógusok szakmai terhelését. Oktatási reformok esetén, a megterhelőnek érzett iskolai munka oka nem a munkaidő hossza, hanem az állandóan változó körülmények által okozott feszültség (Deák, 1990). Ezért nem volt meglepő számunkra, hogy **gyakori tanügyi változások szükségességét** nem látták indokoltnak a Hargita megyei magyar tanítók. Valószínű, hogy a romániai oktatásügy utóbbi évtizedében tapasztalható állandó bizonytalanság és stabilitás hiánya is szerepet játszik abban, hogy a megkérdezettek majdnem kétharmada (59,8%) elutasítja a gyakori változás szükségességét.

A pedagógusok inkább tagadják, mint helyeslik a gyakori oktatásügyi változásokat, ezért tartottuk fontosnak az elutasító válaszok indoklásának értelmezését. Az adatok kvalitatív elemzésekor az alábbi *kategóriák szövegben való megjelenését* követtük nyomon: bizonytalanság, következetlenség, felületesség, kaotikus állapot, negatív hatás a tanulóra nézve, negatív hatás a pedagógusra nézve, jól átgondolt és kidolgozott, gyakran változó tanterv, tankönyvek és segédanyagok hiánya, gyakori változások, a román oktatás sajátosságainak megfelelő, jól működő rendszer, kísérleti stádiumban levő rendszer, „mintaiskolai kísérletek”, szakértői munkálatok, hosszú távú eredmények, megfelelő feltételek, minőség az oktatásban. Majd a leggyakrabban megjelenő kategóriákból egy-egy indoklástípust állítottunk össze. A felhozott indoklások nagyon változatosak.

Miért nincs szükség gyakori tanügyi változásokra?	Százalékos megoszlás és gyakorisági előfordulás
• A gyakori változások bizonytalanságot okoznak.	29, 6% (56)
• Ritkább, jól átgondolt és kidolgozott változásokra lenne szükség, amit „mintaiskolai” kísérletek, és komoly szakértői munkálatok előznének meg.	24, 3% (46)
• A gyakori változások negatív hatással vannak a tanulókra nézve.	24, 3% (46)
• A gyakori változások következtében következetlenség, felületesség, és kaotikus állapotok uralkodnak a tanügyben.	23, 8% (45)
• Olyan gyakoriak a változások, hogy nincs idő alkalmazkodni, és nem lehet hosszabb távú stratégiát kidolgozni.	20, 6% (39)
• A gyakori változások negatív hatással vannak a pedagógusokra nézve.	16, 4% (31)
• Mivel évente változik a tanterv, nem tudják a szükséges tankönyveket és segédanyagokat biztosítani.	6, 8% (13)
• Egy bevált és jól működő rendszert kár egy bizonytalan, kísérleti stádiumban levőre felcserélni.	6, 3% (12)
• Lehet változtatni, csak megfelelő feltételek biztosítása mellett.	6, 3% (12)
• Az oktatási reformok esetén az eredmények hosszú távúak.	5, 2% (10)

12. táblázat: *A gyakori oktatásügyi változások tagadásának indoklásai a pedagógusok véleménye alapján (N=189)*

A megkérdezettek majdnem egyharmada gondolja úgy, hogy *a gyakori változások bizonytalanságot okoznak*. Ha a romániai oktatásügy utóbbi tíz évének törvények, határozatok és rendeletek általi szabályozását vizsgáljuk, akkor érthetővé válik a tanítók indoklása. Az OECD Romániára vonatkozó 2000-es jelentése is megfogalmazza, hogy a törvényes szabályozás átláthatatlan jellege az oktatásügy megújításának egyik gátját képezi (*Thematic Review, 2000*). Időszakonként, annyira megsűrűsödtek a bizonyos területekhez kötődő rendeletek és határozatok, hogy alig lehetett és lehet napról napra követni az „eseményeket”.

Az indoklások tartalma szempontjából ebbe a kategóriába sorolhatók azok a válaszok is, amelyek szerint *olyan gyakoriak a változások, hogy nincs idő alkalmazkodni, és nem lehet hosszabb távú stratégiát kidolgozni*. Az oktatáson belüli stratégiai tervezéshez idő kell, aminek a gyakori változások, változtatások nem kedveznek. Az elméleti megfogalmazások szintjén és a romániai alaptantervben egyaránt megjelenik a koherencia és funkcionalitás elve. Egyes elemzők szerint, az előbbi a spontán változtatások hatásainak ellensúlyozására, az utóbbi pedig a változások ellenére is, az oktatás működésének egyfajta egyensúlyi állapotának megtartására törekszik (Bîrzea et al, 1993). A konkrét oktatási gyakorlat és a pedagógusok válaszai azonban arra utalnak, hogy ezek az elvek csupán a megfogalmazás szintjén léteznek. Mások szerint, a román iskolai kultúrában a *bizonytalanság elkerülésének igénye* azonosítható (Iosifescu et al, 2001). Ez annyira erős, hogy az oktatási rendszer szereplői nem nyitottak az oktatási reform elvárásaira, a helyi közösségek igényeire. Az oktatásfinanszírozás bizonyos fokú decentralizációja következtében megjelenő fenntartói kontrollt sem fogadják pozitívan.

Az indoklások negyede (24,3%) alapján a tanítók nem az oktatásügyi változások és az újítások ellenzői, hanem csupán a gyakori és indokolatlan változások ellen szólnak. Tehát *ritkább, jól átgondolt és kidolgozott változásokra lenne szükség, amit „mintaiskolai” kísérletek és komoly szakértői munkálatok előznének meg*. Újszerű a „mintaiskolai” bevezetésére tett javaslat. Időszakonként, egy-egy területhez kötve felmerül az újítások „mintaiskolai” bevezetése az oktatási gyakorlatban is, azonban ez nem érvényes a változtatások jelentős részére. A *jól átgondolt változtatások* részben ellentmondanak az oktatás stabilitásigényével kapcsolatos megállapításnak. Azonban egy 2003-as, az intézményvezetők minőségfogalmát megcélzó vizsgálat eredményei részben összecsengnek következtetéseinkkel (Mandel, 2004). Az intézményvezetők az oktatás nagymértékű bizonytalanságára és kiszámíthatatlanságára

panaszoknak. Többek közt azt is hiányolják, hogy az oktatáspolitikában nem érezhető egy fejlődés vonal, nincs koherencia és folytonosság.

Az indoklások további negyedében (23,8%) a gyakori változások eredményeként megjelenő *következetlenségre, felületességre és kaotikus állapotokra* történik utalás. Erről a jelenségről már egyes elemzőktől is olvashatunk, miszerint, ha túl gyakoriak a változások és túl sok szabállyal működik a rendszer, akkor az oktatásban érdekelt szereplők egymástól függetlenül cselekszenek (Ivan et al, 2000). A megkérdezettek körében elenyésző azok száma, akik a gyakori változások mellett érvelnek. A változás szükségességéről vallott vélemény és az általunk vizsgált háttérváltozók között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Ezt az egyetértést a romániai oktatásügy „átmeneti” jellegének és a pedagógusok oktatással kapcsolatos stabilitásigényeként értelmezzük (M.13-15. keresztábra).

Az **oktatásügyi változások mértékére** adott válaszok szerint a tanítók majdnem kétharmada (56, 9%) a *jelenleginél szűkebb körű változást* tartana célszerűnek. Valószínű, hogy az utóbbi évtizedek rendszerszintű, több területét is átfogó (oktatásirányítás, tantervi reformok, tanárképzés és továbbképzés, vizsgarendszer, oktatásmenedzsment) változásai megingatták a pedagógusok bizalmát az újítások pozitív jellegében. További egyharmad a tágabb körű változás mellett voksol. A megkérdezetteknek csupán 13, 8%-a elégedett az eddigi változások mértékével. Ennél a kérdésnél sem találtunk szignifikáns összefüggést a vizsgált háttérváltozókkal. A pedagógusok életkoruktól, nembeli hovatartozásuktól, végzettségüktől és szakmai tapasztalatuktól függetlenül értenek egyet a kérdésben: az *aktuálisnál szűkebb körű változást igényelnének* (M.16-19.keresztábra). Egyfajta tendencia azonban az iskolai környezet vonatkozásában megfigyelhető. Minél kisebb településen található az iskola, a pedagógusok annál inkább a szűkebb körű változásokat tartják jónak.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy hipotézisünk, mely szerint a Hargita megyei magyar tanítók oktatási reformmal kapcsolatos általános nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő reformra vonatkozó elméleti megfogalmazásokkal, beigazolódott. A hivatalos retorikában, a romániai oktatási reform decentralizációs, rendszerszintű és európai trendekhez igazodó folyamatként jelenik meg. Ennek ellenére a megkérdezetteknek csupán kétharmada látja az európai trendekhez való igazodás szándékát, és csak egyharmada érzi decentralizációs folyamatnak a változásokat. Mindkét kérdésnél jelentős a tájékozatlanság, azonban úgy tűnik, hogy a továbbképzéseken részt vett pedagógusok

tájékozottabbak. Ezeket a véleményeket csak részben befolyásolják a vizsgált háttérváltozók. Például a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők inkább decentralizációs folyamatként érzékelik a változásokat, mint kevesebb tapasztalattal rendelkező társaik. Egy kérdésben viszont teljes mértékben egyetértenek a pedagógusok: nem nézik jó szemmel a következtelen és gyakori módosításokat.

3. 2. 2. Javaslatok a közoktatás helyzetének javítására

A romániai oktatás modernizációja a rendszerváltás eredményeként jelentkező gazdasági, társadalmi, politikai változások következménye. Ebben a helyzetben Románia nem volt egyedül. A volt szovjet blokk országaiban több-kevesebb időeltolódással és sajátos feltételek mellett, de hasonló módon változtak az oktatást befolyásoló környezeti feltételek (Heyneman, 1998). Mint már említettük (2.1.1. fejezet), a román oktatás, a rendszerváltást követő években még sokáig „átmeneti periódusát” élte. Egyes elemzők szerint, a kilencvenes évek kezdetén a romániai oktatás „válsága” több területen is érezhető volt (Bîrzea et al, 1993), ugyanakkor a reform kezdeti szakaszaiban sem változott jelentősen a helyzet. A szükséges decentralizációs folyamatokat sem sikerült minden vonatkozásban megvalósítani. Ezek megvalósításakor kerültek felszínre a romániai oktatás igazi ellentmondásai. Codiță és Pasti (1998), az oktatásügy helyzetéről készített tanulmányukban arra a következtetésre jutottak, hogy a sok reformtervezet és szándék ellenére, az oktatásügy első évtizedét a *bizonytalanság, a rögtönzött és átmeneti jelleg* dominálta. Természetesen nem hagyhatjuk figyelmen kívül az olyan pozitív eredményeket sem, mint az oktatás felelősségi rendszerének átalakulása, vagy a tantervi reform, amely az oktatás tartalmi szabályozását „európaivá tette”.

A téma elméleti megközelítése során egyre inkább nyilvánvalóvá vált számunkra, ilyen feltételek mellett egyértelmű, hogy a romániai oktatás utóbbi másfél évtizedének változásai „nyomot hagytak” a rendszerben tevékenykedő pedagógusokban. Így nem vélekednek, nem vélekedhetnek teljes mértékben pozitívan az oktatás helyzetéről. Az igazsághoz az is hozzátartozik, hogy a romániai oktatás bemutatott hiányosságai (2.1.1.fejezet) tulajdonképpen evidenciaként kezelhetők. Mindezek alapján a következő hipotéziseket állítottuk fel:

1. Az oktatási reform az adott időszakban a rendszerben levő pedagógusokat, tanulókat, szülőket negatívan érinti. Ez a helyzet a vizsgált pedagógusrétegnél a romániai oktatásügy aktuális helyzetéről való negatív nézetrendszerben, valamint a tanítók által tapasztalt szakmai nehézségek okainak a reformfolyamatokkal való összefüggésében tükröződik.

2. A romániai oktatásügy aktuális helyzetéről kialakult pedagógus-vélemények nem hozhatók összefüggésbe az általunk vizsgált háttérváltozókkal, így ezek teljes egészében az oktatási reform rövid távú negatív hatásainak tudhatók be.

Az **oktatási reform következményeivel** kapcsolatos vélemények arra utalnak, hogy a Hargita megyei magyar tanítók az oktatásügyi változások *pozitív* és *negatív következményeit* egyaránt elismerik. A tanítók kétharmada (66,8%) egyenlő arányúnak látja a pozitív és negatív következményeket. A megkérdezettek elenyésző hányada (0, 6%) tartja teljesen pozitívnak, és majdnem egyötöde (17, 1%) többnyire pozitívnak a változások következményeit. A válaszok ilyen jellegű megoszlása arra utal, hogy a pedagógusok egy része egyetért az újításokkal és módosításokkal. Azonban ha ezeket az eredményeket azzal összefüggésben vizsgáljuk, hogy a szóban forgó módosításokat éppen az oktatás megújításának szándékával és a hatékonyság növelése érdekében vezették be, akkor az eredmények nem kielégítőek. Az elemezhetőség érdekében a *teljes mértékben pozitív* és a *többnyire pozitív* kategóriákat összevontuk. Így az eredmények megoszlása is arányosabb. A oktatási reform következményeiről alkotott vélemények nem hozhatók összefüggésbe az általunk vizsgált háttérváltozók egyikével sem. (M. 20-23. keresztábra).

A pedagógusok **oktatásügyről kialakult véleményével** kapcsolatos hipotézisünk beigazolódott. A Hargita megyei magyar tanítók általában nem elégedettek a romániai oktatásügy aktuális helyzetével, mivel átlagosan 2, 4-gyel minősítették azt. A megkérdezetteknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük az oktatásügy aktuális helyzetét, 1-sel jelölve, ha elfogadhatatlannak és 5-sel jelölve, ha nagyon jónak tartják azt. Az eredmények még érzékletesebbek, ha a válaszok százalékos megoszlását elemezzük. A megkérdezettek majdnem fele (39, 9%) a megadott skálán *középszintűnek*, és ha összesítjük, akkor 53, 7% pedig *középszintű alattinak* tartja a romániai oktatás helyzetét. Ehhez viszonyítva elenyésző (6, 1%, ill. 0, 3%) azok száma, akik az oktatást a megadott skála

közepé fölött helyezik el. Elszomorító, hogy a megkérdezettek 13, 2% *elfogadhatatlannak* és csupán 1 fő minősítette *nagyon jónak* az oktatás jelenlegi helyzetét. A romániai oktatás helyzetéről megegyezik a megkérdezettek véleménye, mivel ez az általunk vizsgált háttérváltozók (életkor, nem, iskolai végzettség, iskolai településtípus, szakmai tapasztalat) egyikével sem mutat szignifikáns összefüggést. Ez a vélemény tehát kizárólag az oktatásügyi változások rövid távú hatásainak tudható be. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a megkérdezettek véleménye szerint, a román **oktatásnak sikerül-e felzárkóznia az európai követelményekhez**. A tanítók nem optimisták ebben a kérdésben sem. A megkérdezettek fele (49, 1%) szerint nem fog felzárkózni, továbbá majdnem egyharmada (31%) bizonytalan ezen a téren, vagyis „nem tudom”-mal válaszol. A kérdésre nem válaszolók aránya 6, 3%. Így csupán 13, 6% gondolja, hogy a román oktatás rövid időn belül felzárkózik az oktatás európai színvonalához. Ebben a vonatkozásban is egyetértés van a pedagógusok között, mivel nem találtunk szignifikáns összefüggést az alapváltozók egyikével sem.

Arról is megkérdeztük a pedagógusokat, hogy milyen lehetőségeket látnak az **oktatásügy helyzetének javítására**. A véleményeket a háttérváltozókkal összefüggésben is vizsgáltuk. A romániai oktatásügy helyzetének javítását, optimalizálását a megkérdezettek elsősorban az *eszközökkel való jobb ellátásban (77,3%)*, *következetesebb módosításokban (65,4%)*, a pedagógusoknak biztosított *jobb szakmai feltételekben (62,8%)*, valamint az *erősebb stabilitásban* látják. Úgy tűnik, hogy legpozitívabbnak az *oktatásirányítást (20,4%)* és a *pedagógusképzést (22,3%)* tartják, mivel ezek, mint a legkevesebb módosítást igénylő területek jelennek meg. A változást igénylő területeket, a választások fontossági sorrendjében, az alábbi táblázatban foglaljuk össze. Itt azokat a javaslatokat emeltük ki, amelyekkel a továbbiakban részletesen foglalkozunk.

Változtatást igénylő területek	A választások %-os megoszlása
Eszközökkel való ellátottság	77, 3 %
Következetesség a módosításokban	65, 4 %
Jobb szakmai feltételek a pedagógusoknak	62, 8 %
Kevesebb módosítás, erősebb stabilitás	57, 6 %
A többtettevékenységek és szakmai sikerek anyagi elismerése	50, 3 %
Nagyobb következetesség a törvényes szabályozásban	50, 2 %
Kiszámíthatóbb, következetesebb oktatáspolitikai	48, 9 %
Módosítások az oktatási tartalom vonatkozásában (tantervek, tankönyvek)	46, 1 %
Nagyobb autonómia az intézményeknek, decentralizáció	43, 7 %
Nagyobb döntési szabadság és felelősség a pedagógusoknak	37, 5 %
Nagyobb szakmai tudatosság az oktatáspolitikai döntésekben	32, 4 %
A központi elvárások érthetősége	26, 2 %

A szakmai innováció reális értékelése	23,3 %
Pedagógusképzés	22,3 %
Oktatásirányítás	20,4 %

13. táblázat: *Az oktatásügy helyzetének optimalizálására tett javaslatok százalékos megoszlása a pedagógus – vélemények alapján (N=309)*

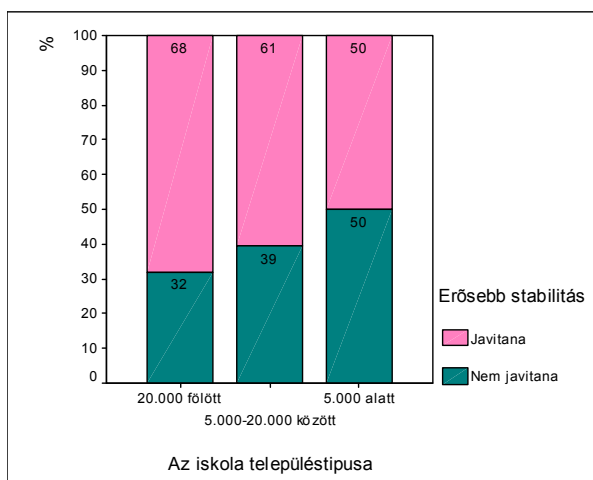
Az infrastruktúrához és az **oktatási eszközök**hez kötődő hiányosságok alapvető problémáját képezik a romániai oktatásügynek. Bár a rendszerváltás és a reform valamennyit javított a helyzeten, az még mindig megfelelőnek sem mondható. A tanítók többnyire egyetértenek ebben a kérdésben, mivel jelentős részük jelöli meg változtatást igénylő területként. A vizsgált háttérváltozók közül csupán a pedagógusok **szakmai tapasztalatával** mutat szignifikáns összefüggést ($p < 0,05$). Minél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezik a pedagógus, annál inkább igényelné az eszközökkel való ellátottság magasabb szintjét az oktatásban (M. 68. keresztábra).

Az alábbiakban azokat, a pedagógusok által megjelölt területeket emeljük ki, és elemezzük, amelyek vagy egybeesnek romániai oktatás elméleti leírásánál (2. fejezet) „problémásként” azonosított területekkel, sajátosságokkal, vagy amelyek kiemelését valamilyen más szempontból tartjuk fontosnak. A pedagógusok majdnem kétharmada a romániai oktatásügy helyzetének javítását a reform **következetesebb módosításaiban** látja. Vizsgálati eredményeinkben több helyen is megjelenik, hogy a következetlenség – a pedagógusok véleménye szerint – a romániai oktatásügy egyik legnagyobb problémája. Ebben a kérdésben is összhang van a tanítók között, ugyanis a megjelölt vélemény a vizsgált háttérváltozók egyikével sem hozható kapcsolatba. A következetesség erősebb fokát nemcsak a gyakori módosításokban, hanem a **törvényes szabályozásban** (50,2%) és az **oktatáspolitikában** (48,9%) is igényelnék a megkérdezettek. Ha ezeket az adatokat a romániai oktatás rendszerszintű elemzésével vetjük össze, akkor az eredmények önmagukért beszélnek. Az oktatáspolitikai koherencia, a következetesség hiánya, valamint a következetlen, kormányonként változó törvényes szabályozás egyaránt problémát okoz. Ezeknél a kérdéseknél az általunk vizsgált háttérváltozók meghatározzák a véleményeket.

A Hargita megyei magyar tanítók általában elvárnák a **következetesebb oktatáspolitikát**. Úgy tűnik, egyes pedagóguscsoportok kifejezettebben, mint társaik. Ez a vélemény az alapváltozók közül a pedagógusok **szakmai tapasztalatával** és az **iskolai településsel** mutat szignifikáns összefüggést. A pályakezdők nem igénylik olyan mértékben a következetességet az oktatáspolitikában, mint a több éve pályán levők (M.70. keresztábra). A kisebb települések

(5000 lakos alatti) iskoláiban tanító pedagógusok nem látják szükségesnek a következetességet az oktatáspolitikában, mivel 61,2%-uk szerint ez nem javítana az oktatás helyzetén (M.71. keresztábra). Az ennél nagyobb települések iskoláiban tanítók több mint fele (56%, ill. 57,6%) pedig örömmel venné a következetesebb oktatáspolitikát ($p < 0,05$). A pedagógusok továbbképzésen való részvétele is befolyásolja az ilyen irányú véleményeket ($p < 0,05$).

Az **erősebb stabilitás** mindenképpen jó irányba befolyásolná az oktatásügy helyzetét, legalábbis a megkérdezett pedagógusok 57,6%-a gondolja így. Ez a vélemény a pedagógusok **szakmai tapasztalatával** és az **iskola településtípusával** van szignifikáns összefüggésben.



12. ábra: Az iskolai település típusa és az oktatáson belüli stabilitásról vallott pedagógusvélemények összefüggései (N=308)

A **nagyobb települések** iskoláiban tanítók szerint a kevesebb módosítás, és **erősebb stabilitás javítana** az oktatás helyzetén, amíg a kisebb, vagyis 5000 lakos alatti települések tanítói kevésbé igénylik a nagyobb fokú stabilitást, mint társaik ($p < 0,05$). Konkrétabban, ez azt jelenti, hogy a 20.000 fölötti lakosú városokban tanító pedagógusok 68%-a az erősebb stabilitás mellett dönt, addig az egészen kis településen tanítók körében fele-fele arányban oszlanak meg a vélemények (M. 76. keresztábra). A megkérdezettek **szakmai tapasztalata** is befolyásolja a stabilitásról alkotott véleményeket ($p = 0,000$). A pályakezdők, vagyis az 5 évnél kevesebb ideje pályán levők jelentős része (76, 7%) szerint az erősebb stabilitás nem javítana, addig a 6–10, valamint 11–20 éve pályán levők szerint (70%, ill. 64, 2%) egyebek mellett, ez megoldás lehetne a romániai oktatás aktuális problémáira (M. 77. keresztábra).

A **pedagógusok szakmai feltételeinek** fontosságára nem figyelt fel kellő időben az oktatáspolitikai prioritás ellenére sem abban a periódusban,

sem az utána következőkben nem javult érezhetően a pedagógusok helyzete. Így nem véletlen, hogy az oktatásügy optimalizálására tett javaslatok között a szakmához kötődőek is megjelennek. A választások egyharmadában (62,8%) jelenik meg a pedagógusok szakmai feltételeinek javítása. Az eredmények arra utalnak, hogy a továbbképzéseken részt vett pedagógusok jobban igénylik a szakmai feltételek javítását ($p < 0,002$), mint a részt nem vevők (M. 78. keresztábra).

A **többletvegyenység** és **szakmai sikerek anyagi elismerését** a megkérdezettek 50,3%-a választotta. Jelen dolgozat keretei között nincs szándékunkban, hogy a romániai oktatás finanszírozásának; a romániai pedagógusok bérezésének kérdéseivel foglalkozzunk, azonban nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógusok gyenge anyagi megbecsülését sem. Így nem véletlen, hogy kinyilvánítják ezzel kapcsolatos elégedetlenségüket. Többnyire ebben is megegyezik a különböző pedagóguscsoportok véleménye. Ez a vélemény a vizsgált alapváltozók közül csak az **iskola településtípusával** hozható összefüggésbe ($p < 0,05$). A nagyobb települések iskoláiban tanítók inkább, a kis települések pedagógusai pedig kevésbé igényelnék a többletvegyenységek és szakmai sikerek anyagi elismerését (M. 79 keresztábra). Ennek az is állhat a hátterében, hogy a kisebb települések iskoláinak tanítók kevésbé „hajtanak” a szakmai sikerre és kevesebb reform által is igényelt többletvegyenységet vállalnak.

Ilyen vonatkozásban nem véletlen, hogy ez a tényező a pedagógusok **továbbképzésen való részvételével**, valamint **többletvegyenység vállalásával** is szignifikáns összefüggésben van. Úgy tűnik, hogy a pedagógusok **továbbképzésen való részvétele** fordított irányba befolyásolja az anyagi elismerésről alkotott véleményüket ($p < 0,008$). A továbbképzéseken részt vevő pedagógusok 55, 2%-a szerint egy ilyen jellegű módosítás nem, az ezeken részt nem vevők majdnem egyharmada (60%) szerint pedig igenis javítana az oktatás helyzetén (M.80. keresztábra). Egyértelmű, hogy a **munkaköri feladatokon kívül többletvegyenységet vállaló és végző pedagógusok** szerint a többletmunka és szakmai sikerek valamilyen jellegű anyagi elismerése pozitív irányba befolyásolná a román oktatásügy jelenlegi helyzetét (M.95. keresztábra).

Úgy tűnik, hogy a Hargita megyei magyar tanítóknál már kialakult a romániai oktatással kapcsolatos, többnyire negatív vélemény. Így, erre vonatkozó hipotézisünk beigazolódott. Bár a tanítók jelentős része a reform pozitív és negatív következményeit egyaránt elismeri, a megkérdezettek nem hisznek a romániai oktatás európai követelményekhez való felzárkózásában. Ebben, teljes mértékben egyetértenek a mintán belüli különböző pedagógus-

csoporthoz, tehát a romániai tanügyről alkotott negatív vélemény a reform rövid távú következményeivel is összefüggésben lehet.

A stabilitás hiánya, a következetlenség és bizonytalanság a reform utáni romániai oktatásügy alapvető hiányosságai, így nyilvánvaló, hogy e területeken módosításokat igényelnének a tanítók. A következetesség a módosításokban, az oktatáspolitikában és a törvénykezésben egyaránt szükséges lenne. Ezekben a kérdésekben megoszlik a pedagógusok véleménye. Amíg a nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők és a nagyobb települések iskoláiban tanítók az oktatáspolitikai következetesség és az erősebb stabilitás mellett „voksolnak”, addig az innovatívabb, többlettevékenységet végzők inkább a törvénykezésben igényelnék a következetességet. A tanügy optimalizálására tett javaslatok közül több a pedagógusok szakmai feltételeinek javításához kötődik. Ezen belül jobb szakmai feltételeket, valamint a többlettevékenység és szakmai sikerek anyagi elismerése vezetik a „listát”. A továbbképzésen részt vevő és nagyobb települések iskoláiban tanítók nagyobb mértékben igénylik a jobb szakmai feltételeket, amíg a többlettevékenységet vállalók pedig a többlet anyagi elismerést hiányolják.

3. 2. 3. A tantervi szabályozás pedagógus-vélemények tükrében

Az oktatási reformnak a pedagógusokra gyakorolt hatásai közül, talán a tantervi szabályozás decentralizációja érintette legközvetlenebb módon a pedagógusok tevékenységét. A romániai tantervi szabályozás jelentős változásokon ment át. Így a tantervi szabályozás változásainak feltárása után (2.4. fejezet) egyértelművé vált, hogy a tanítók ezzel kapcsolatos véleménye sem elhanyagolható. A tantervi változások komplex témájában, a tanítókat csak olyan összefüggésekről kérdeztük, amelyek leginkább érintik iskolai munkájukat. Objektív okból nem törekedtünk az összes módosított területtel kapcsolatos vélemény feltárására. A romániai tantervi szabályozás változásai kapcsán az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. Harghita megye magyar tanítói általában pozitívan vélekednek a romániai tantervi változások olyan lehetőségeiről, amelyek számukra nagyobb döntési szabadságot, felelősséget és alternatívát biztosítanak.

2. A tantervi szabályozással kapcsolatos pedagógus-vélemények nincsenek összefüggésben az általunk vizsgált háttérváltozókkal.

Az 1998-2000 közötti időszakban jelentősen megnövekedett a pedagógusok tantervi önállósága. A választható tárgyak kidolgozása, és a keretterv (órakeret) kialakítása révén a pedagógus maga is tantervalkotóvá válik, mivel a célok megfogalmazásától az értékeléshez szükséges teljesítménystandardokig mindent magának kell kidolgoznia. Így teljes egészében át kell látnia a folyamatot, ahhoz hogy megfelelő választási lehetőséget biztosíthasson a tanulók számára. A romániai alaptanterv, jellegéből adódóan, az alternatív tankönyvek használatát is lehetővé teszi. Ezért tartottuk fontosnak, hogy feltárjuk a pedagógusok tantervi szabályozásról kialakult felfogása mellett, a fakultatív tantárgyakkal, kerettervvel és az alternatív tankönyvek használatával kapcsolatos véleményét is. Az adott területen, a hagyományos és az 1998-as román alaptantervvel, a fakultatív tantárgyak bevezetésével, a rugalmas órakerettel és az alternatív tankönyvek használatának lehetőségével kapcsolatos véleményekre fókuszálunk.

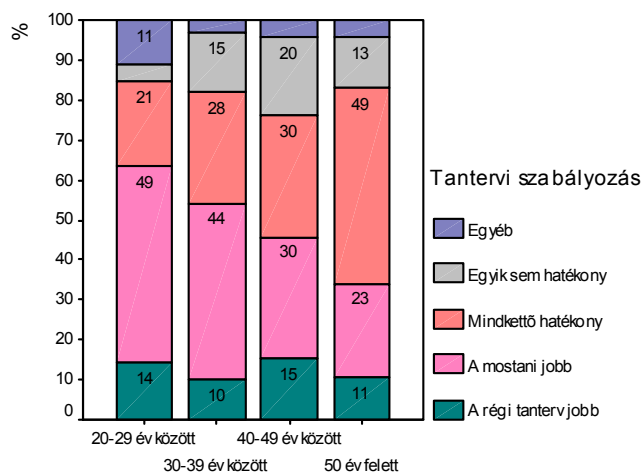
3. 2. 3. 1. A tantervi szabályozás változásairól

1990-től egészen 1998-ig nem változtak jelentősen a tervezés szintjei: domináns és kizárólagos jelentősége az oktatáspolitikai centrum által kidolgozott előíró tantervnek (plan de învățământ) és tantárgyi programoknak (programe școlare) megmaradt. Az 1998-as alaptanterv eredményezett jelentős mértékű tantervi decentralizációt. A pedagógusok tantervi szabályozással kapcsolatos véleményének feltárásában, romániai viszonylatban, vizsgálatunk nem az első. Az Országos Curriculum Tanács és a Nevelés 2000+ Csoport által végzett országos reprezentatív felmérés eredményei nem biztatóak. A tantervi reformhoz való viszonyulásuk alapján a pedagógusokat három kategóriába sorolták, így megkülönböztetve a *reformistákat*, *ingadozókat* és *érdekteleneket*. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a megkérdezettek egyharmada tájékozott és elkötelezett az alaptanterv alkalmazása kapcsán. Azonban úgy tűnik, hogy ezek a pedagógusok nem kapnak elég bátorítást ebben a vonatkozásban. A megkérdezettek további 40%-a az ingadozók csoportját képezi. Ők nem tiltakoznak, de nem is alkalmazzák a tantervi reformból adódó innovációs lehetőségeket. A megkérdezettek majdnem egyharmada pedig elutasítja az új román alaptantervet (*Școala la răscruce, 2001*).

Ezzel szemben a Harghita megyei magyar tanítók pozitívan vélekedtek a ***tantervi szabályozás decentralizációs jellegű módosításáról***. A régebbi hagyományos, adagoló tantervvel való összehasonlításban, a pedagógusok több mint egyharmada (36,1%) a mostani tantervet tartja

jobbnak, továbbá majdnem egyharmada (27,2%) mindkét tantervről pozitívan vélekedik. Ezt a két kategóriát összesítve: a pedagógusok 63,3%-a legalább megfelelőnek tartja a mostani tantervet (M. 24. táblázat). Ez azt jelenti, hogy a tantervi szabályozás vonatkozásában sikerült a pedagógusokat „megnyerni” a változásoknak. A pedagógus-vélemények kapcsán, arra is érdemes odafigyelni, hogy a megkérdezettek egyötöde, összesen 20,9%-a, sem a régi, sem a mostani tantervet nem tartja megfelelőnek (11,4%), vagy nem nyilatkozik a kérdésről (9,5%). Ennél a kérdésnél elég magas a nem válaszolók aránya. Mindezek arra engednek következtetni, hogy mégsincs minden rendben a tantervi szabályozás körül. Ugyanakkor, ha úgy vesszük, hogy a mindkét tantervről pozitívan vélekedők nem látnak, vagy nem tulajdonítanak jelentőséget a két tanterv közti alapvető műfajbeli különbségeknek, akkor valószínű, hogy nem is használják ki az új alaptantervhez kötődő innovációs lehetőségeket. Így ezek a tanítók a tantervfejlesztés szempontjából az országos felmérésben megjelölt ingadozók csoportjába sorolhatók. Ebben a megvilágításban pedig nem is annyira pozitívak az eredmények.

A *tantervi szabályozásról* alkotott vélemény a *pedagógusok életkorával* és az *iskolai település típusával* mutat szignifikáns összefüggést. Az életkor növekedésével nő a mindkét tanterv, és csökken a mostani tanterv elfogadására vonatkozó vélemények aránya (M. 25. keresztábra). A fiatalabb korosztály a mostani, az idősebb korosztály pedig mindkét tantervet választja ($p < 0,009$). Az idősebb tanítók, mindkét tanterv elfogadásával tulajdonképpen, lehet, hogy a szokások rabjaként, de a régi állapotok konzerválására törekednek.



A pedagógusok életkor szerinti megoszlása

13. ábra: A pedagógusok életkori megoszlásának és a tantervről alkotott véleményének összefüggései (N=286)

A kisebb települések iskoláiban tanítók a mostani tantervet tartják jobbnak (41, 8%), amíg a nagyobb települések pedagógusai inkább elutasítóbbak, kritikusabbak (25, 7%) mindkét tantervvel szemben ($p=0,000$, M. 26. keresztábra). Ezen a ponton vizsgálatunk eredményei ellentmondanak az említett országos felmérés ez irányú eredményeinek. Ott ugyanis a fiatalabbak és idősebbek, valamint a falusi környezetben tanítók mutattak érdektelenséget a mostani tanterv iránt.

Egyéb háttérváltozók vonatkozásában nem találtunk szignifikáns összefüggést. Így hipotézisünk csak részben igazolódott be, mivel a tantervi szabályozásról alkotott pedagógus-vélemények nem teljesen függetlenek az általunk vizsgált háttérváltozóktól.

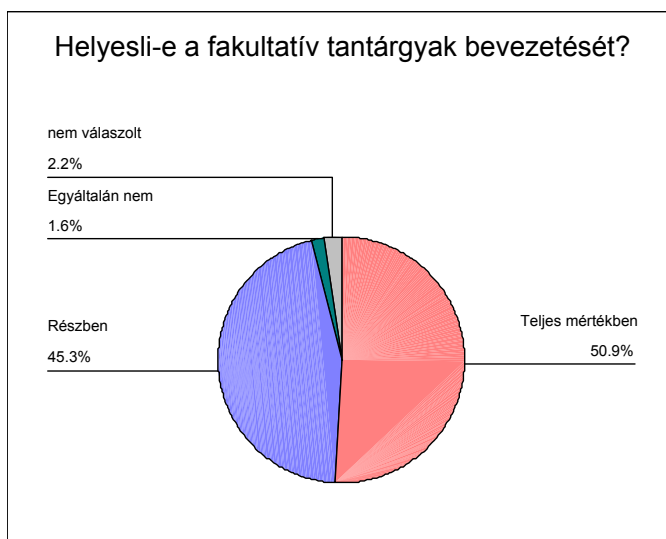
3. 2. 3. 2. A választható tantárgyakról

Az addigi egységesen kötelező tantárgyakba foglalt oktatási tartalom: kötelező törzsanyagra és kiegészítő anyagra differenciálódik, és a választható tárgyak a kiegészítő anyag szerves részét képezik. Itt az oktatási tartalom gazdagodásáról és bővüléséről beszélhetünk. Több elemző is utal a választható tárgyak körüli sajátos ellentmondásra. Ezek a tárgyak választhatóak, jellegük tekintetében, azonban kötelezőek abban a vonatkozásban, hogy minden tanuló számára félévenként kötelező legalább egy, vagy két választható tárgy tanulmányozása (Sarivan, 2000; Ciolan, 2000). A választható tárgyakra vonatkozó központi szabályozás I-IV. osztályban heti 1, V-VIII. osztályban pedig heti 2 órát ír elő minden tanuló számára, amit kötelezően a választható tárgyakra kell fordítani. A helyi tantervek választható tárgyakat tartalmazó szegmense „a képzési kínálat rugalmasságának objektivációja” (Sarivan, 2000, 13). A választható tárgyak szerepe nem lehet csupán „ballaszt” jellegű. Minden választható tárgy akkor éri el igazi rendeltetését, ha valóban a tanulói igényeknek megfelelő időtöltéssé válik, ugyanakkor, ha a szülőket és tanulókat a választás előtt megfelelően tájékoztatják a lehetőségekről.

A választható tárgyak vonatkozásában érvényesül leginkább a fogyasztói kontroll, és valósul meg az oktatás egy szűk szegmensének „piacosítása”. E tárgyak választására vonatkozó döntésekben a tanulók és szülők is egyaránt részt vesznek. Feltevődik a kérdés: milyen tárgyakat, vagy miből választhatnak a tanulók? A választható tárgyakra az 1998/4224-es minisztériumi rendelet vonatkozik, ugyanakkor a romániai alaptanterv módszertani javaslatokat tartalmazó részében a választható tárgyak egyfajta listáját találhatjuk (4. melléklet). Ha ezek a lehetőségek nem nyerik el sem a pedagógusok, sem a tanulók tetszését, akkor a tanárok, tanítók maguk is

kidolgozhatnak hasonló tárgyakat. Ezek bevezetésének feltétele a kötelező tantárgyakéhoz – műfajukban és szerkesztésmódjukban – hasonló tantárgyi tantervek kidolgozása, amit a bevezetés előtt a megyei tanfelügyelőségek szakembereinek kell jóváhagyniuk. A választható tárgy tantervének alegységei a következők: a tárgy fontosságának indoklása, fejlesztési követelmények és tanulási tevékenységek, tematika, és az ellenőrzés-értékelés módozatai. A választható tárgyak tantárgyi programjainak tanfelügyelőségi jóváhagyatása a rendszerváltás előtti hangulatot idézi. Az előírások ebben a vonatkozásban, a minőség megőrzésére hivatkoznak.

Örvendetes, hogy a megkérdezett pedagógusok fele (50,9%) teljes mértékben, a pedagógusok további 46,3%-a pedig részben helyesli a fakultatív tantárgyak bevezetését. Elenyésző azok száma, akik nem tartják hatékonnak az oktatási tartalom decentralizálásának ezt a módját (1,6%), vagy nem nyilatkoznak a kérdésben.



14. ábra: A fakultatív tantárgyak bevezetésének fogadtatása a pedagógusok körében (N=309)

A pedagógusok *fakultatív tantárgyáról alkotott véleménye egyértelműen pozitív*, és nem hozható összefüggésbe az általunk vizsgált háttérváltozókkal (M.29-33. kereszttábla). A különböző pedagógusrétegek (életkor, nem, az iskola településtípusa, szakmai tapasztalat) közt nem tapasztalható különbség a fakultatív tantárgyak helyeslésének vonatkozásában. Kivételt képeznek a szakképesítés nélküli pedagógusok, akik arányukban jóval kevesebben helyeslik *teljes mértékben* (11, 1%) a fakultatív tantárgyak bevezetését, mint társaik (M. 32. kereszttábla). Ezek az eredmények összhangban vannak egy, a szintén romániai magyar pedagógusok (tanárok) körében végzett, minőségkonceptióval kapcsolatos vizsgálat részeredményeivel. A

tanárok pozitívan viszonyulnak a választható tárgyakhoz, amelyek tanterven belüli arányát egyértelműen növelnék, és kisebb csoportokban tanítanak (Papp Z.A., 2004).

A helyi tantervek kidolgozási módszertanának megfelelően minden oktatási intézmény még az előző tanév végén állítja össze a helyi tantervet. E dokumentum kidolgozásakor, a tantervfejlesztéssel megbízott szakcsoport, ritkábban a pedagógusok és a vezetőség, a tanulók és szülők igényeire alapozva, és figyelembe véve az iskola anyagi, emberi erőforrásait, alakítják ki a következő tanév kerettervét. Ez a kötelező törzsanyagot túlmenően, a választható tárgyakat és a hozzájuk rendelt óraszámokat tartalmazza. Ezt a kerettervet „*képzési kínálat*”-ként emlegeti a vonatkozó román nyelvű szakirodalom.

A választható tárgyak három kategóriába sorolhatók. Így beszélhetünk: az adott tantárgyterületen belüli, egy adott műveltségi területen belüli és több műveltségi területet érintő választható tárgyról. Ezek közül bármelyik bevezethető a közoktatás bármilyen szintjén. A két utóbbi kategóriában jobban érvényesül az interdiszciplinaritás, így ezek megtervezése, kidolgozása problematikusabb lehet, több erőfeszítést, szaktudást és innovációt igényel a pedagógus részéről. A választható tárgyak alkalmazásának is megvannak a központilag előírt feltételei, amelyek minden évfolyamra és iskolatípusra érvényesek.

Például a választható tárgyból legalább kétszer annyi ajánlatnak kell lennie, mint amennyit a tanulói kötelezettség szerint választani kell. Ez konkrétan azt jelenti, hogy I. osztályban minden tanulónak legalább egy választható tárgyat kell tanulnia, ugyanakkor lehetőséget kell biztosítani minden I. osztályosnak, hogy legalább két tárgy közül választhasson. Egy másik központi követelmény, hogy minden műveltségi területen belül legyen ajánlat választható tárgyra. Az előbbi példákra visszatérve, ez ideális esetben azt jelentené, hogy I. osztályban legalább 6 ajánlat közül választhatna minden tanuló egy olyan tárgyat, amely leginkább felkelti az érdeklődését, és amelynek a tanulmányozását a szülők a leghasznosabbnak találják. Ez a választás konkrétan a beiratkozáskor történik. Ennyire széleskörű „választék” azonban csak kivételes esetekben érvényesül, mivel a választható tárgyak kijelölésében az adott oktatási intézmény emberi és anyagi erőforrásaira kell alapozni. Tehát iskolánként csak annyi választható tárgy kerülhet be az oktatási intézmény „képzési kínálatába”, amennyinek a tanítására megfelelően képzett és azt vállaló tanerővel rendelkezik. Láthattuk, hogy csak ideális esetekben érvényesülnek elsősorban a tanulói igények a választható tárgyak kijelölésében. Ez a terület egy másik jó példája annak, hogy a hivatalos szándékok és retorika, valamint a nevelési gyakorlat között jelentős távolság van. Ezt példázza az előbb említett, romániai magyar pedagógusok

körében végzett vizsgálat is, amelyben a pedagógusok arról számolnak be, hogy a választható tárgyak kijelölésében elsősorban az adott osztály szakja, másodsorban az iskola személyi erőforrásai (megfelelő szakember), és csak harmadik és negyedik helyen jelenek meg a tanulói igények és a tantárgy népszerűsége (Papp Z.A., 2004). Ez a helyzet önmagában nem is lenne probléma, ha a választható tárgyakat pontosan nem a tanulói igények figyelembe vételének és az oktatás tanulóközpontúvá tételének szándékával vezették volna be.

3. 2. 3. 3. A rugalmas órakeret (keretterv) kialakításának lehetőségéről

A romániai tantervi decentralizáció, az addig iskolatípusonként, évfolyamonként és tantárgyanként központilag meghatározott, kötött óraszám „fellazulásában” is megnyilvánult. Ez az oktatási intézmények vezetősége és az elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok számára, bizonyos keretek között (műveltségi területek, tantárgyak, életkor, minimális és maximális óraszám), az ún. *rugalmas órakeret* (keretterv) kialakítását teszi lehetővé. A keretterv kialakításának lehetőségéről kérdezve a pedagógusokat, az előbbiekhöz hasonló eredményekhez jutottunk. A megkérdezettek majdnem fele (46, 8%) *nagyon jónak*, és ismét ugyanannyian (46, 2%) *megfelelőnek* tartják a kerettervek kialakításának lehetőségét. Ehhez viszonyítva, kevesen vannak, akik ennek hátrányait is tapasztalták (2,5%), nem helyeslik, vagy nem nyilatkoznak a kérdésben. A pedagógusok *flexibilis órakeretről alkotott véleménye egyértelműen pozitív*, és az általunk vizsgált háttérváltozókkal nincs szignifikáns összefüggésben (M. 34-38.kereszt tábla).

A pedagógusok pozitív viszonyulása alapján az elfogadó vélemények indoklásának értelmezését tartottuk célszerűnek. A pedagógusok alapvetően kétféleképpen indokolnak. A flexibilis órakerettel lehetővé válik a *tanulók teljesítményszintjének figyelembe vétele* (47,2%) és a *pedagógus*, bizonyos keretek között, *szabadon dönthet az óraszámokról* (30,1%). A további indoklások száma elenyésző az előbbi kettőhöz képest (14. táblázat).

<i>Miért jó a rugalmas órakeret?</i>	Az indoklások %-os és gyakorisági megoszlása
• az osztály és a tanulók teljesítményszintjének figyelembe vétele	47, 2% (149)
• a pedagógus szabadon dönthet az óraszámokról	30, 1% (95)
• a helyi adottságok figyelembe vehető	7, 9% (25)
• szükség szerint használhatók ezek az órák	6, 6% (21)
• a tananyag elmélyíthető (a maximális órással)	4, 4% (14)
• több gyakorlásra van lehetőség (a maximális órással)	3, 2% (10)
• jobb időbeosztásra van lehetőség	2, 2% (7)
• gyermekközpontúbb	2, 2% (7)
• szabadabbak a tanórai tevékenységek	1, 6% (5)

14. táblázat: *A rugalmas órakeret elfogadásának indoklása a pedagógus-vélemények alapján* (N=308)

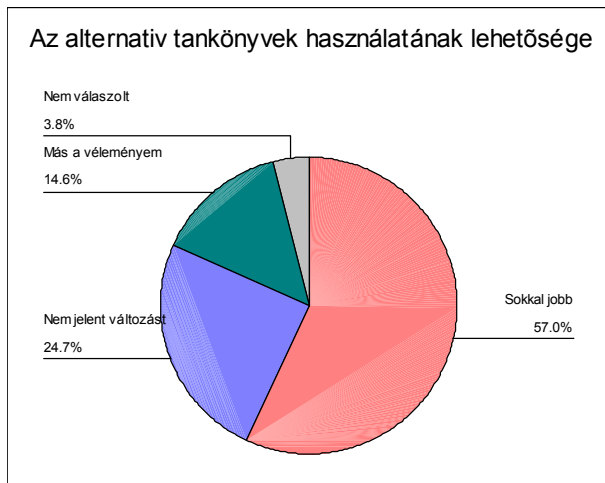
Az eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógusok értékelik a kerettervek kialakításának lehetőségét. A rugalmas órakeret szerinti tervezésben elsősorban az *osztály* és a *tanulók teljesítményszintjének figyelembe vételét* tartják fontosnak. A válaszok majdnem felében megjelenik, hogy a rugalmas órakeret kialakítása által a tanítási-tanulási folyamatot nagyobb mértékben lehet a tanulói igényekhez igazítani. A válaszok további egyharmadában megjelenik, hogy nagyon jó, ha a pedagógus bizonyos keretek között szabadon dönthet az óraszámokról. Ebben a véleményben a tanulóközpontú felfogás csirái mutatkoznak meg. Ez is bizonyítja, hogy a pedagógusok mentalitásában jelentős az elmozdulás a rendszerváltás előtti állapotokhoz képest. Értékelik a számukra biztosított nagyobb döntési szabadságot, felelősséget, autonómiát. A kerettervek kialakításával kapcsolatos pedagógus-vélemények arra utalnak, hogy a megkérdezettek rugalmas, alkotó módon alkalmazkodnak a megváltozott feltételekhez.

3. 2. 3. 4. Az alternatív tankönyvek használatáról

A centralizált tantervi szabályozás megszűnésével az egységes tankönyveket alternatív tankönyvek váltották fel. Az alternatív tankönyvek használatának lehetősége a romániai oktatásügy decentralizációjának egyik nyilvánvaló bizonyítéka. Ez az a terület, ahol a gyakorló pedagógusoknak is lehetőségük van (vagy lenne) szakmai döntések meghozatalában. Az alternatív tankönyvek az alaptantervek fontos „tartozékai”. Azonban egy megfelelően működő tankönyvpiac hiányában a lehetőségek és valóság ismét nagyon távol állnak egymástól. Ez a rendszerváltás utáni, és sajnos, a jelenlegi helyzetre is, teljes mértékben érvényes. A rendszerváltás előtti egységes tankönyveket, a kilencvenes évek közepétől alternatív tankönyvek váltották fel. A tankönyvi reform igényének megfogalmazása után rohamos fejlődésnek indult a tankönyvírás és -kiadás Romániában. A „gomba módra” megjelenő alternatív tankönyvek egy jelentős része viszont minőségi szempontból nem felelt meg az elvárásoknak. Ez a tankönyvpiacon túlkínálatot eredményezett. A rohammunkában megírt és gyakran az iskolai év kezdésekor kiadott tankönyvek tulajdonképpen nem adtak lehetőséget átolvasásra, szelektálásra. A kialakult helyzet nem szolgálta az oktatás hatékonyságának növelését. Így a 2001/2002-es tanévtől kezdődően a szaktárca rendelettel „vetett véget” a tankönyvpiacon kialakult helyzetnek, úgy, hogy három tankönyvet engedélyezett egy tantárgyból osztályonként. Jelenleg az Oktatási

és Kutatási Minisztérium pályáztatja a tankönyveket, és csak a „sikeresek” használhatók a közoktatásban. Ezzel viszont nem szűntek meg a problémák a tankönyvpiacra. Gyakran hallani a tankönyvlicitek kétes eredményeiről. Ugyanakkor a kialakuló tankönyvpiacba történő bürokratikus beavatkozás eredménye, vagyis, hogy tantárgyanként és osztályonként csak három alternatív tankönyvből lehet választani, hatalmas üzletet jelent a tankönyvírók és kiadók egy része számára. Ezen kívül a magyar tannyelvű oktatás számára még most sem oldódott meg a tankönyvek kérdése. A magyar iskolák tankönyveinek jelentős része fordítás, ugyanakkor a tankönyvek kiadása is problémát okoz, mivel az országos szinthez viszonyított kis példányszám kiadása veszteséges a kiadók számára.

Több elemző is úgy látja, hogy az alternatív tankönyvek megjelenése nagyon sok vitára adott okot az elmúlt évek folyamán. Vass (2002) szerint a romániai magyar gyakorló pedagógusok egy része megkérdőjelezi ezek hasznosságát és hatékonyságát. A pedagógusok alternatív tankönyvektől való idegenkedésének a hátterében, valószínű az is áll, hogy a régi megszokott tankönyvek helyett, az új, még ismeretlen, alternatív tankönyvekből való tanítás tanári többletmunkát igényel. Ezért is tartottuk fontosnak, hogy az alternatív tankönyvek használatáról is megkérdezzük a pedagógusokat.



15. ábra: Az alternatív tankönyvek használatának fogadtatása a pedagógusok körében

A Hargita megyei magyar tanítók több mint fele egyértelműen *pozitívan vélekedik* az alternatív tankönyvek használatának lehetőségéről. Viszont Vass (2002) megállapításait is igazolták részben az eredmények, mivel a megkérdezettek negyede (24,7%) szerint az alternatív tankönyvek használatának lehetősége nem jelent különösebb változást az addigi helyzethez képest. Elgondolkodtató, hogy a megkérdezettek majdnem egyötöde (összesítve 18, 4%) „más

véleményen van”, vagy nem nyilatkozik a kérdésről. A tankönyvekről alkotott vélemény az általunk vizsgált háttérváltozó egyikével sem mutat szignifikáns összefüggést, sőt a *pedagógusrétegek különböző kategóriáiban nagyon hasonló a vélemények megoszlása*. Valószínű, hogy a pedagógusok nem az alternatív tankönyvek használatától vagy a választási és döntési lehetőségtől idegenkednek. Az okot a lehetőség és valóság, vagyis az elgondolás és valódi gyakorlat közti disszonanciában kell keresnünk (M. 39-43. keresztábra).

A *tankönyvválasztásban közrejátszó tényezőkről* alkotott vélemények önmagukért beszélnek. Annak ellenére, hogy az alternatív tankönyvek használatában pontosan az alternativitás, vagyis a több lehetőség közül szabad választás biztosítása a lényeg, a megkérdezetteknek csupán 15, 2%-a gondolja, hogy érvényesült a döntési és választási szabadsága ezen a téren. A tanítók fele (46,9%) szerint csak részben érvényesült a választási szabadság, további 37,5% pedig úgy gondolja, hogy a nem volt lehetősége választani. A válaszok indoklásánál nagyon megoszlának a vélemények, ami arra utal, hogy nagyon sok tényező akadályozza az elvileg megfogalmazott szabad tankönyvválasztást. Az indoklásokat az alábbiakban foglaljuk össze (15. táblázat).

Milyen tényezők befolyásolták a tankönyvválasztásban?	Az indoklások %-os és gyakorisági megoszlása
• Szegényes a tankönyvkínálat.	8,5% (27)
• Nem a választott és megrendelt tankönyveket küldik.	7,6% (24)
• Az előző évekről megmaradt tankönyveket használják.	7,3% (23)
• Bizonyos tantárgyakból nincsenek új tankönyvek.	4,7% (15)
• Nincs lehetőség a tankönyvek közvetlen megismerésére a választás előtt.	3,8% (12)
• Nem küldenek elegendő példányt a tankönyvekből.	3,5% (11)
• A kollegák véleménye befolyásolta.	2,5% (8)
• A tanulók véleménye befolyásolta.	2,2% (7)
• A szülők véleménye befolyásolta.	1,6% (5)
• Nem küldik időben a tankönyveket.	0,9% (3)

15. táblázat: *A tankönyvválasztást befolyásoló tényezők indoklása pedagógus-vélemények alapján*

A gyakoribb indoklások jelentős része a makroszintű tényezőkhöz kötődik. Ezek részben a kiépülőben levő tankönyvpiac hiányosságaiból, működési problémáiból adódnak. A *szegényes tankönyvkínálat* a tankönyvpiacba való bürokratikus beavatkozás (tankönyvek pályáztatása, 3 tankönyv tantárgyanként/osztályonként) következménye is lehet. Az is lehetséges, hogy a többségi iskolák pedagógusai számára ez nem jelentene problémát, itt a fordításból és a kis példányszámú tankönyvek kiadásából adódó nehézségek állnak e szempont háttérében. Ezt megerősíti egy másik indoklástípus is, nevezetesen az, hogy *bizonyos tantárgyakból nincsenek új tankönyvek*. Az indoklások egy másik része félreértésekhez és olyan működésbeli

sajátosságokhoz kötődik, amelyek azt sugallják, hogy a tankönyvpiac működése bizonyos szintig formális, és a döntések jelentős részét a felsőbb szinteken hozzák meg. Az oktatási intézményeknek és a pedagógusoknak pedig ezeket a döntéseket el kell fogadniuk. Például, hiába választanak tankönyvet, mert nem azt küldik, vagy nem küldenek elegendő példányt belőle, esetleg nincs lehetőség a tankönyvek közvetlen megismerésére a választás előtt. A tankönyvválasztás ismét egy olyan terület, amellyel kapcsolatosan kijelenthetjük, hogy hatalmas a szakadék az elvi nyilatkozatok és a megvalósuló konkrét gyakorlat között. A tankönyvválasztást befolyásoló tényezőkről alkotott véleményt nem befolyásolják az általunk vizsgált háttérváltozók, a pedagógusok különböző csoportjaiban nagyon arányos a vélemények megoszlása. Ezt azt jelenti, hogy ebben is egyetértenek a Hargita megyei magyar tanítók.

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy oktatási reformról alkotott negatív véleményük ellenére, a Hargita megyei magyar tanítók általában pozitívan vélekednek a tantervi változások egyes területeihez kötődő – nagyobb szabadságot, döntési felelősséget és alternativitást biztosító – lehetőségekről. A megkérdezettek többnyire pozitívan vélekednek a tantervi reformról, azonban a pedagógusok egyharmada mindkét tantervet (a régit és újat) megfelelőnek találja. A fiatalabb korosztály és a kisebb települések iskoláiban tanítók a mostani tantervet jobban elfogadják. A fakultatív tantárgyak bevezetése az oktatási tartalom gazdagodását, ugyanakkor a pedagógusok döntési felelősségének és szakmai önállóságának növekedését eredményezte. A megkérdezettek pozitívan vélekednek a fakultatív tantárgyak és a rugalmas órakeret bevezetéséről, tehát hipotézisünk erre vonatkozó része beigazolódott. Ebben egyetértenek a különböző pedagógusrétegek, mivel nem találtunk szignifikáns összefüggést a háttérváltozók egyikével sem. A megkérdezettek majdnem kétharmada az alternatív tankönyvek használatáról is pozitívan vélekedik, azonban úgy tűnik, hogy a tankönyvválasztásra vonatkozó előírások és a valódi gyakorlat még nagyon messze áll egymástól.

3. 2. 4. Az iskolai munka feltételei az oktatási reform folyamatában

Itt elsősorban az állt érdeklődésünk középpontjában, hogy a „rendszerben levő” pedagógusok hogyan vélekednek szakmájuk gyakorlásának feltételeiről, milyennek látják helyzetüket az oktatásügy működésében, az oktatási reform módosított-e ezeken a feltételeken. Az oktatási reform jelentős mértékben kibővítette a pedagógusok tevékenységi körét, többletfeladatok elé állította a pedagógusokat. Szakmai körökben és oktatáspolitikai szinten is felfigyeltek arra, hogy

egyre égetőbbé válik a pedagógusok tevékenységi feltételeinek javítása. Ennek kapcsán az is érdekelt, hogy a pedagógusok tapasztaltak-e valamilyen mértékű javulást az iskolai tevékenységi feltételekben, érzik-e, hogy a reform következtében kibővült a tevékenységi kör, és, maradéktalanul meg tudnak-e felelni ennek. A felmerült kérdéskörben az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

1. A pedagógusok tevékenységi feltételeinek javítási igénye, a 2001-2004-es időszakban prioritásként jelenik meg a román oktatáspolitikában. Ez viszont nem tükröződik a Hargita megyei magyar tanítók véleményében, akik általában nem elégedettek az iskolai tevékenységi feltételekkel.

2. A pedagógusok tapasztalják az oktatási reform következtében kibővült tevékenységi kört és véleményük szerint többnyire megfelelnek ezeknek a követelményeknek.

3. A pedagógusok reform-felkészítőn való részvétele pozitívan befolyásolja az oktatásügyi változások feltételeiről, valamint a pedagógusnak az oktatási folyamatban betöltött szerepéről alkotott véleményét.

4. Az reformbeli új kihívásokkal szembenező és nagyobb szakmai önigényességgel rendelkező, vagyis a munkaköri feladatokon kívül többlettevékenységet vállaló és a szakmai továbbképzéseken részt vevő pedagógusok sajátos véleménnyel rendelkeznek az oktatási reform alatti iskolai feltételekről.

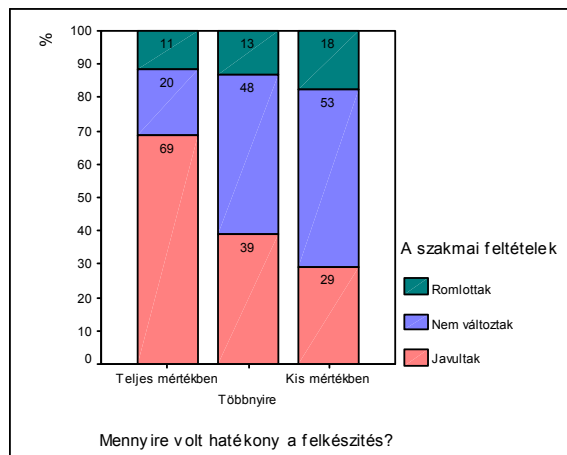
Ennél a kérdéskörnél elsősorban az érdekelt, hogy az oktatási reform óta, a pedagógusok *milyen irányú és mértékű változást* tapasztaltak az *iskolai munka feltételeiben*. Így, arról kérdeztük őket, hogy az oktatási reform óta változtak-e a pedagógusok iskolai tevékenységi feltételei. A megkérdezettek majdnem fele (45, 6%) szerint az oktatási reform tulajdonképpen nem változtatott ezen. Öröndetes, hogy további 40, 1% *javulást* és csupán 14, 3% tapasztalt *romlást* szakmája gyakorlásának feltételeiben. Ebben a kérdésben egyetértenek a pedagógusok, nem találtunk szignifikáns összefüggést a vizsgált háttérváltozók (életkor, nem, iskolai végzettség, iskolai településtípus, szakmai tapasztalat) egyikével sem.

A pedagógusok reformra való felkészítését érdekes módon képelték el a tervezők. Ez a felkészítési forma a „képzők képzése” (formarea formatorilor) nevet viseli. Egy olyan piramis-jellegű rendszer, amelyben a reformra való felkészítésben a pedagógusok egy rétegének is fontos szerepet szántak. Ebben a képzési formában, fentről lefele haladva minden képző az „alatta”

levőknek adja át az információt. Ebben a folyamatban az információk átadásának a következő „szintjei” vannak: külföldi és román szakértők, 60 nemzeti képző, 1374 megyei és helyi képző, 27.480 továbbképzésért felelős pedagógus és a gyakorló pedagógusok. Itt fennállhat az információk eltorzulásának és egyéni értelmezésének veszélye, így tulajdonképpen nem lehet tudni, hogyan jutott el az információ a gyakorló pedagógusokhoz, vagyis azokhoz, akik gyakorlatba ültetik a tervezett változásokat. Hargita megye magyar tanítóinak jelentős része (88, 2%) részesült, oktatási reformmal kapcsolatos felkészítésben. A felkészítés hatékonyságáról azonban megoszlanak a vélemények. A megkérdezettek majdnem kétharmada (59, 5%) *többnyire* és 11, 7%-a *teljes mértékben* látja hatékonynak a felkészítést. Elgondolkodtató viszont, hogy a pedagógusok egyötöde csupán *kis mértékben* elégedett a felkészítésnek ezzel a formájával.

A pedagógusoknak az iskolai munka reform alatti tevékenységi feltételeiről alkotott véleményét csakis a ***reformmal kapcsolatos felkészítéssel*** összefüggésben tárgyalhatjuk. Így mindegyik kérdésnél azt is megvizsgáltuk, hogy vettek-e részt a pedagógusok reform-felkészítőn, és mennyire találták hatékonynak azt. Az eredmények arra utalnak, hogy a ***reformmal kapcsolatos felkészítőn való részvétel*** pozitív irányba befolyásolja a pedagógusok ***iskolai tevékenységi feltételeiről*** alkotott véleményét, mivel szignifikáns a két változó közti összefüggés ($p < 0, 05$). A felkészítőn részt vett pedagógusok úgy érzik, hogy javultak a szakmai feltételek (42, 9%), amíg a részt nem vevők körében nagyobb arányban jelennek meg a szakmai feltételek *változatlanságára* (59, 4%) és *romlására* (21, 9%) utaló válaszok (M. 44.1. keresztábra).

A ***felkészítő hatékonysága*** és az oktatási reform alatti iskolai ***szakmai feltételeiről*** alkotott pedagógus-vélemények közt is szignifikáns az összefüggés (M. 44.2. keresztábra). Úgy tűnik, hogy minél hatékonyabbnak tartják a reformra való felkészítést a pedagógusok, annál inkább javulást érznek a szakmai feltételekben. Ugyanakkor, akik *kis mértékben* érezték hatékonynak a felkészítést, azok szerint *nem változtak* a szakma gyakorlásának feltételei ($p < 0, 005$). A szakmai feltételek *romlását* tapasztalók arányában nincs jelentős eltérés a három csoportban.



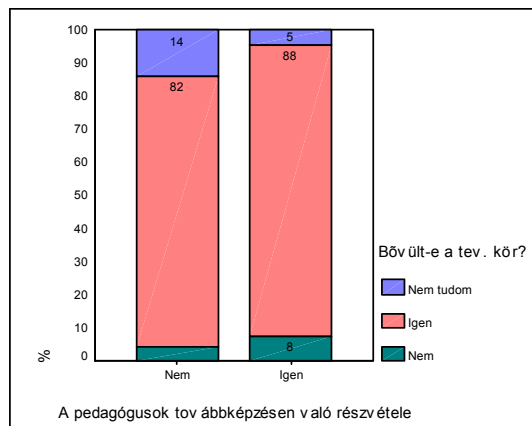
16. ábra: A reform-felkészítő hatékonyságáról és a szakmai feltételek változásáról alkotott vélemények összefüggései (N=291)

Úgy tűnik, hogy a reform-felkészítők bizonyos szempontból célt értek, mivel az azokon való részvétel pozitív irányba befolyásolta a pedagógusok iskolai feltételekről alkotott véleményét. Sőt, akik ezeket a továbbképzési formákat hatékonyak ítélik meg, a pedagógusok szakmai feltételeiről is pozitívabban vélekednek. Ennél az összefüggésnél mentalitásbeli tényezők is szerepet játszhatnak, vagyis egyesek általában pozitívabban vélekednek az iskolai feltételekről a reform folyamatában.

Az is érdekelt, hogy a Hargita megyei magyar tanítók milyenek látják saját **helyzetüket az oktatási folyamatban**, mennyire érzik magukat fontos szereplőknek az átalakulás folyamatában. A megkérdezettek majdnem fele (47,8%) szerint *nem változott a pedagógusok helyzete*, amíg további egynegyede (26, 3%) úgy látja, hogy *háttérbe szorult*, és 22, 5%-a szerint a pedagógusok *fontosabb szereplői* lettek az oktatási folyamatnak. A pedagógusok oktatási folyamatban betöltött helyéről többnyire megegyeznek a vélemények. A vizsgált háttérváltozók közül az adott kérdés, csak a **szakmai tapasztalattal** mutat szignifikáns összefüggést ($p < 0,005$). Amíg a 6-10 év közötti szakmai tapasztalattal rendelkezők szerint *háttérbe szorultak* a pedagógusok (38%), addig a hosszabb ideje pályán levők úgy gondolják, hogy alapvetően *nem változott a pedagógusok helyzete* (57, ill. 52%). Ugyanakkor az említett pedagóguscsoportokban oszlanak meg legarányosabban a vélemények, mivel ők azok, akik leginkább úgy érzik, hogy a pedagógus *fontosabb szereplője* lett az oktatási folyamatnak (M. 45.1. keresztábra).

Ez a kérdéskör a **reformmal kapcsolatos felkészítő hatékonyságáról** vallott véleménnyel is összefüggésben van. Akik *teljes mértékben* tartják hatékonynak a felkészítőt, azok 42, 4%-a *fontosabb szereplőnek* érzi magát az oktatási folyamatban, mint társaik, akiknek csak 21, 1%, ill. 17, 6%-a gondolkozik hasonlóan ($p < 0,05$). Akik csupán *többnyire* tartják hatékonynak a felkészítőt, azok úgy vélik, hogy *nem változott* a pedagógusok helyzete, akik pedig *kis mértékben* gondolják hatékonynak, azok szerint inkább *háttérbe szorultak* a pedagógusok az oktatási folyamatban. A megkérdezettek körében, a felkészítő hatékonyságáról és a pedagógusok oktatási folyamatban betöltött helyzetéről vallott vélemény párhuzamosan változik. A pedagógusok minél hatékonyabbnak tartják a felkészítőt, annál inkább úgy érzik, hogy az oktatási reformmal a pedagógus fontosabb szereplője lett a folyamatnak (M.45.2. keresztábra).

A Hargita megyei magyar tanítók jelentős része (87%) tapasztalta, hogy az oktatási reform **kibővítette a pedagógusok tevékenység- és feladatkörét**. Ezt akár tényként is elfogadhatjuk, mivel ebben nagymértékben megegyeznek a vélemények. Nem találtunk szignifikáns összefüggést az általunk vizsgált alapváltozók (életkor, nem, iskolai végzettség, iskolai településtípus, szakmai tapasztalat) egyikével sem. Úgy tűnik, azonban, hogy a pedagógusok szakmai igényessége, vagyis szakmai **továbbképzőkön való részvétele** összefüggésben van az ilyen irányú véleményükkel ($p < 0, 05$).

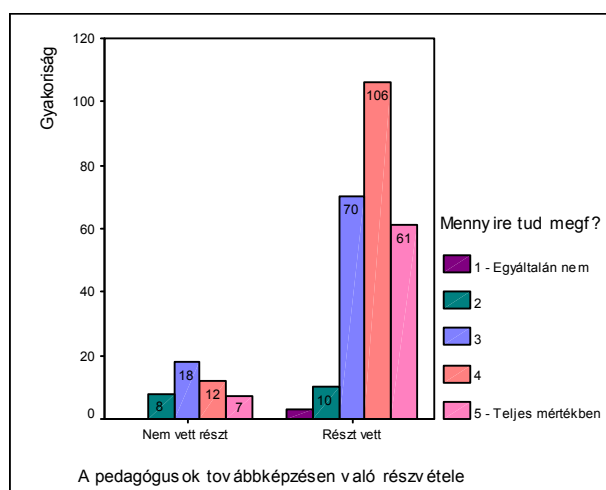


17. ábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és az oktatási reform következtében kibővült tevékenységi körről alkotott vélemények összefüggései (N=316)

A továbbképzéseken részt vevő pedagógusok inkább tapasztalták a kibővült feladatkört, ugyanakkor jóval tájékozottabbak e kérdésben, mint az ezeken részt nem vevő társaik. Ugyanis az utóbbiak 14%-a a kérdésre „nem tudom”-mal válaszolt (M. 47 keresztábra).

A kibővült feladatkör tudatosítása mellett, a Hargita megyei magyar tanítók jelentős része érzi úgy, hogy megfelel az *oktatási reform pedagógusokkal szembeni kihívásainak*. Az oktatási reform kihívásaival szembeni megfelelésüket egy 1-től 5-ig terjedő skálán átlagosan 3, 78-ra helyezték a megkérdezettek. Öröndetes, hogy a pedagógusok 39, 9%-a 5-sel, és 23, 3%-a 4-sel értékelte saját megfelelési szintjét. Ez egyben azt is jelenti, hogy a megkérdezettek majdnem kétharmada (63, 2%) az átlagnál magasabbnak ítéli meg saját megfelelését, további egyharmad (29, 7%) pedig átlagosnak tartja azt. Ez pozitív önképre és egyfajta szakmai öntudatra is utalhat. Így elenyésző azok száma, akik nem elégedettek saját szakmai tevékenységükkel ezen a téren. Ebben a kérdésben is megegyezik a megkérdezettek véleménye, nem találtunk szignifikáns összefüggést az általunk vizsgált alapváltozók egyikével sem (M.46.1-46.4.).

A pedagógusok szakmai *továbbképzéseken* való részvétele és *többlettevékenység* vállalása összefüggésben van a kihívásokkal szembeni megfelelésről alkotott véleménnyel ($p < 0,005$).



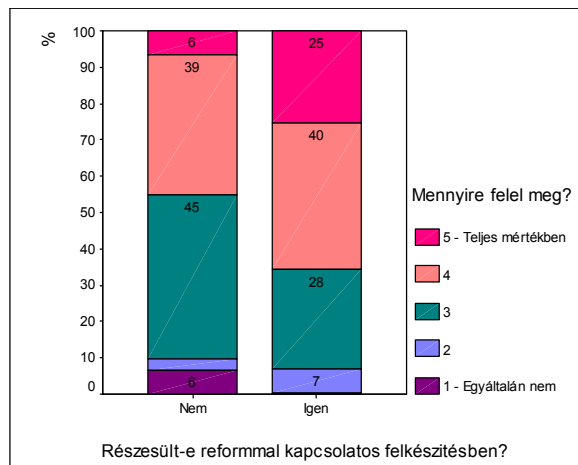
18. ábra: *A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és az oktatási reform pedagógusokkal szembeni kihívásainak való megfelelése* (N=295, $p < 0,005$)

A továbbképzéseken részt vett tanítók úgy érzik, hogy inkább megfelelnek az oktatási reform velük szemben támasztott követelményeinek, mint társaik. Ezt bizonyítja, hogy ebben a

csoportban jóval többen helyezték 4-re (106 fő) vagy 5-re (61 fő) saját megfelelési szintjüket, mint a továbbképzéseken részt nem vevő társaik (M.46.5. keresztábra).

A reform új kihívásainak megfelelő, vagyis **többletvevékenységet vállaló** pedagógusok szintén úgy érzik, hogy jobban megfelelnek az oktatási reform elvárásainak, mint az azt nem végző társaik ($p < 0,05$). Amíg a többletvevékenységet végző pedagógusok 29,1%, addig az azt nem végzők csoportjának csupán 15,4%-a vallja, hogy *ő teljes mértékben megfelel* a kihívásoknak. Ugyanakkor, amíg az előbbieket közül senki sincs, aki saját bevallása szerint *egyáltalán nem* felel meg az elvárásoknak, addig a többletvevékenységet nem végzők csoportjában összesen 12 fő gondolja ezt magáról (M.46.6. keresztábra).

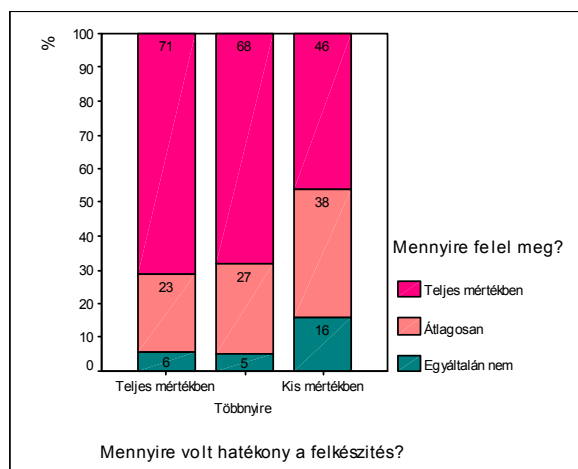
Az oktatási reform elvárásainak való megfelelést csakis **az oktatási reformra való felkészítéssel** összefüggésben tárgyalhatjuk. A pedagógus-vélemények alapján többnyire hatékonynak mondható a felkészítésnek ez a formája, mivel szignifikáns összefüggést találtunk a tanítók **reformmal kapcsolatos felkészítőn** való részvétele és a **reform követelményeinek való megfelelésről** vallott véleménye között ($p < 0,005$).



19. ábra: A pedagógusok reform-felkészítőn való részvétele és a reform követelményeinek való megfelelésről vallott vélemény közti összefüggés (N=292)

Az eredmények arra utalnak, hogy a reform-felkészítőn részt vett tanítók egynegyede (25,3%) érzi úgy, hogy *teljes mértékben megfelel* az elvárásoknak, amíg ez az arány a felkészítésen részt nem vevők körében csupán 6%-ot jelent. Az utóbbiak köréhez tartozók majdnem fele gondolja, hogy *középszinten* tud megfelelni a követelményeknek, 3-ra helyezve saját megfelelési szintjét. Ugyanakkor, ha kevesen is (2 fő), de ebben a csoportban vannak, akik úgy érzik, hogy *egyáltalán nem felelnek meg* a követelményeknek (M. 49. keresztábra).

Szintén szignifikáns az összefüggés a *reformra való felkészítés hatékonyságáról* és a *követelményeknek való megfelelésről* vallott vélemény között ($p < 0,05$). Azok a pedagógusok, akik hatékonyabbnak érezték a reformmal kapcsolatos felkészítést, úgy gondolták, hogy jobban megfelelnek a követelményeknek. Így a felkészítésnek ezt a formáját teljes mértékben hatékonynak tartó pedagógusok 71,4%-a érzi, hogy megfelel a követelményeknek, amíg ez az arány, a felkészítéssel csak *kis mértékben* elégedettek csoportjában 46%. Az utóbbiak inkább *középszintűnek* érzik megfelelési szintjüket, mivel 38,1%-uk erre voksol, továbbá 15,9% saját bevallása szerint *egyáltalán nem felel meg* az oktatási reform pedagógusokkal szembeni követelményeinek (M.48. keresztábra).



20. ábra: A reform-felkészítő hatékonyságáról és a követelményeknek való megfelelésről vallott vélemények közti összefüggés (N=277)

A vizsgált pedagógusréteg véleménye alapján, mintegy összegzésként megállapíthatjuk, hogy az oktatási reform alapvetően nem változtatott a szakma gyakorlásának feltételein. Ugyanakkor többen tapasztaltak kis mértékű javulást, mint romlást a feltételekben. A pedagógusnak az oktatásban betöltött szerepe vonatkozásában megoszlanak a vélemények: a megkérdezettek fele szerint nem változott a helyzete. A fennmaradtak fele szerint háttérbe szorultak a pedagógusok, a másik fele pedig az oktatási folyamat fontosabb szereplőjének érzi magát. Hipotézisünk, mely szerint háttérváltozók nem befolyásolják a pedagógusok tevékenységi feltételekről alkotott véleményét beigazolódt, mivel a háttérváltozók egyikével sincs szignifikáns összefüggésben.

A reformmal kapcsolatos felkészítés, a pedagógusok ilyen irányú véleménye alapján hatékonynak bizonyult. A felkészítőn való részvétel és hatékonyságának megítélése pozitív

irányba befolyásolja a szakma feltételeiről és a pedagógusok oktatási folyamatban betöltött szerepéről alkotott véleményeket. A kistérség magyar tanítói valóban tapasztalták, hogy az oktatási reform kibővítette az iskolai feladatkörüket, mindezzel együtt, jelentős részük érzi úgy, hogy megfelel a reform pedagógusokkal szembeni kihívásainak. Nyilvánvaló, hogy a reformmal kapcsolatos felkészítón való részvétel a kihívásoknak való megfelelésről alkotott véleményeket is pozitív irányba befolyásolja. A reformbeli kihívásokkal szembenező és szakmai továbbképzéseken részt vevő pedagógusok a reformbeli elvárásoknak való megfelelési szintjüket magasabbra helyezik társaiknál.

3. 2. 5. Romániai magyar tanítók szakmai önképe az oktatási reform folyamatában

Aránylag kevés pedagógus-kutatás vizsgálja a pedagógusok énképét, szakmai értékrendjét, szerepfelfogását, szakmai önképét. Ez egy olyan terület, amely objektív tényekkel nehezen írható le, mivel inkább szubjektív véleményekből, meggyőződésekből, érzésekből tevődik össze. Ezek a pedagógusléthez kötődő ún. „puha” tényezők (Szabó, 1998, 145) legalább annyira befolyásolják a pedagógusok tevékenységét, mint a tantervek, tankönyvek, vagy az iskolai infrastruktúra. A pedagógusok szakmai önképét megcélzó kérdéskörnél az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. A romániai oktatásügy „átmeneti periódusa” ellenére a Hargita megyei magyar tanítók megfelelő szakmai önképpel rendelkeznek. Ennek természetes részeként a szakma örömei mellett megjelennek a nehézségek, sőt a pályaelhagyás gondolata is.

2. Az innovatívabb, többtevékenységet vállaló pedagógusok, pozitívabb szakmai önképpel rendelkeznek, mint az ezt nem vállaló társaik.

3. Azoknál a pedagógusoknál, akik pozitívabban vélekednek az oktatási reform változásairól és elvárásairól gyakoribb lesz a pozitív szakmai önképre vonatkozó vélemény, mint azoknál, akik negatív előjelű kihívásként élik meg a változásokat.

4. A pedagógusoknál fellelhető szerepfeszültségek okainak jelentős része az oktatási reform pedagógusokkal szembeni kihívásaival, az oktatásügyben tapasztalható stabilitáshiánnyal, bizonytalansággal és a pedagógusok gyenge anyagi megbecsülésével hozható összefüggésbe.

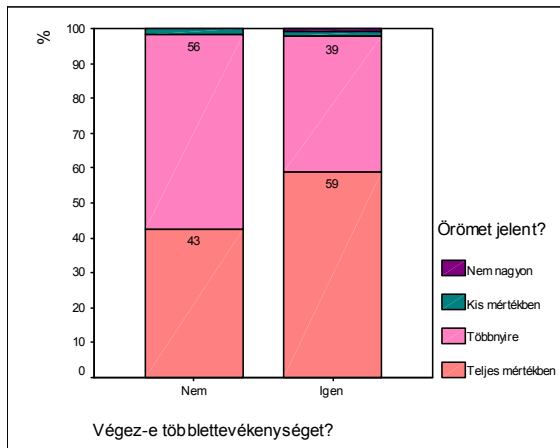
A pedagógusok szakmai önképét a következő összetevők mentén vizsgáljuk: örömforrás, a szakmai tevékenységgel való elégedettség, nehézségek és megterheltség, valamint a pályaelhagyás. Annak feltárását tűztük ki célul, hogy a Hargita megyei magyar tanítók szakmai önképe milyen összetevőkből épül fel. Mindegyik területen azt is vizsgáljuk, hogy az adott terület összefüggésbe hozható-e háttérváltozókkal (életkor, nem, végzettség, szakmai tapasztalat, iskola településtípusa, valamint többlettevékenység végzése, és szakmai továbbképzés) és az oktatási reform pedagógusokra gyakorolt hatásaival.

3. 2. 5. 1. Örömeik és elégedettség a szakmában

A pedagógusok jelentős része *szereti szakmáját, örömet* jelent számára a tanítás, vagy ennek ellenkezőjét sem önmagának, sem másoknak nem vallja be. Legalábbis a kérdést érintő pedagógus-kutatások erre utalnak (Ferge et al, 1972). Ez nyilvánvaló, mivel a pedagógusé egy olyan értelmiségi pálya, amellyel kapcsolatosan a társadalmi elvárások nem engedik meg ennek ellenkezőjét (Szabó, 1998). Az viszont bizonyos, hogy a pedagógusok jelentős részének kedvelnie kell szakmáját, mivel többségük esetében a pályaválasztást nem annyira racionális – mivel ezek „lebeszelnék” a pályára irányulót erről – inkább emocionális tényezők határozzák meg. A szakmai örömeik alapvető területeiként a gyerekekkel való foglalkozást vagy a konkrét tanórai tevékenységhez kötődő cselekvéseket jelölik meg a pedagógusok. Általában kevésbé szeretnek számon kérni és fegyelmezni (Ferge et al, 1972; Szabó, 1998).

A megkérdezett romániai magyar tanítók jelentős része szereti (nagyon vagy többnyire) szakmáját. Majdnem felének (49,8%) *teljes mértékben*, valamint majdnem ugyanannyinak *többnyire* jelent örömet szakmája gyakorlása. Ezekben az eredményekben nyilvánvalóan szerepet játszik az a tény is, hogy adott esetben nem könnyű erre a kérdésre „nem”-mel válaszolni. Vizsgálatunkban 6 fő vallja be, hogy *kevésbé*, vagy *nem jelent örömet* szakmája gyakorlása számára, ami a kérdésre nem válaszolókkal együtt, a megkérdezettek csupán 4, 1%-át teszi ki. A Hargita megyei magyar tanítók szeretik hivatásukat. A tanári munka mint örömforrás nincs összefüggésben az általunk vizsgált alapváltozók egyikével sem (M. 50.1.-50.5. keresztábra).

Szignifikáns összefüggést találtunk viszont a **szakmai öröm** mértéke és a pedagógusok **többlettevékenység végzése** között ($p < 0,05$). Az innovatívabb, vállalkozóbb, a munkaköri feladatokon kívül többlettevékenységet végző tanítók számára inkább örömet jelent szakmájuk gyakorlása, mint az ezt nem vállaló társaiknak (20. ábra).



21. ábra: A pedagógusok szakmai örömeinek és a többlettevékenység végzésének összefüggései (N=309, $p < 0,05$)

Egyértelmű, hogy a nagyobb mértékű szakmai öröm pozitívabb szakmai önképet eredményez, tehát az erre vonatkozó hipotézisünk részben beigazolódott (M.50.6. keresztábra).

Továbbá azt is vizsgáltuk, hogy a **szakmai öröm** a pedagógusok tevékenységének mely **területeihez** kötődik leginkább. A megkérdezetteknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük a különböző tevékenységeket, az ahhoz kötődő szakmai öröm mértéke függvényében.

A szakmai tevékenység területei	N	Átlagok
Gyerekekkel való foglalkozás	288	4. 70
A tanítási tevékenység	296	4. 51
A tehetséges tanulókkal való foglalkozás	277	4. 44
A tanulók érdeklődése, szorgalma	291	4. 32
Szülők elismerése	293	4. 23
A tanulók kiváló teljesítménye	287	4. 14
A kollégákkal való kapcsolattartás	276	4. 11
Szakmai sikerek elérése	277	4. 05
A problémás tanulók felzárkóztatása	294	3. 91

Tanórán kívüli feladatok	276	3. 90
Tanórákra való felkészülés	281	3. 86
A vezetőség elismerése	267	3. 56
Az önmegvalósítás	314	3. 55
A kollégák elismerése	273	3. 54
Az értékelés	278	3. 18

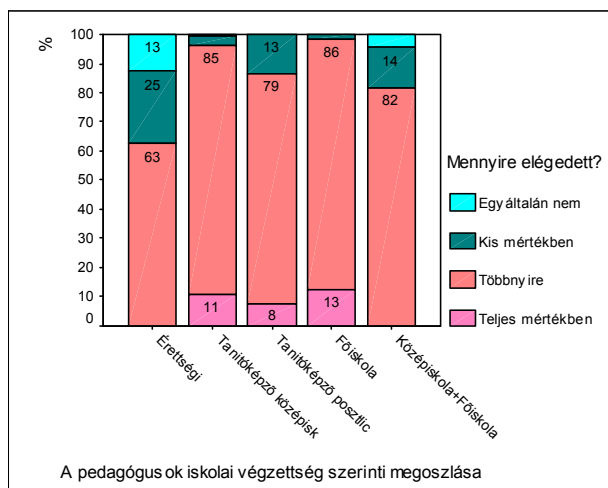
16. táblázat: *A szakmai öröm területei pedagógus-vélemények alapján*

Az eredmények arra utalnak, hogy *leginkább* a *gyerekekhez kötődő* olyan tevékenységek jelentenek örömet, mint a gyerekekkel való foglalkozás, a tanítási tevékenység, a tehetséges tanulókkal való foglalkozás, valamint a tanulók érdeklődése és szorgalma. Ezek egyike sincs összefüggésben a reformfolyamatokkal, ugyanis ezek olyan tényezők, amelyeket az oktatási reform a legkisebb mértékben érintett. Az eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusok pályaválasztását általában nem külső, hanem belső motivációs tényezők határozzák meg. Ezek közül a legfontosabbak a gyerekek szeretete, a tanulók érdeklődése, szorgalma, a gyerekekkel való foglalkozás.

Ugyanakkor *legkevésbé* az *önmegvalósításhoz*, az *értékeléshez*, valamint a *mások* (vezetőség, kollegák), és *külső elismeréséhez* kötődő tényezők jelentenek örömet. E tényezők közül csupán az értékelés módosult jelentős mértékben az utóbbi időben. Az oktatási reform, tulajdonképpen az értékelési és vizsgarendszert is megváltoztatta. Ennek következtében a jegyekkel (1-től 10-ig) történő értékelésről a minősítések általi értékelési formára tértek át az elemi oktatásban. Így ezek megszokásának hiánya, valamint a minősítéssel történő értékeléstől való idegenkedés is okozhatja, hogy a legkevésbé kedvelt tevékenységek közé került. Azonban az is lehet, hogy egyszerűen az értékeléstől idegenkednek. A vélemények egy része korábbi pedagógus-kutatások eredményeivel is összecseng. Klasszikusnak mondható pedagógus-kutatásokban is megjelenik, hogy a pedagógusoknak nem szerez örömet a számonkérés (Ferge et al, 1972).

A szakmai tevékenységgel való elégedettség szintén a szakmakép részét képezi. A Hargita megyei magyar tanítók jelentős része (83,6%) *többnyire*, 9,6% pedig *teljes mértékben elégedett* saját szakmai tevékenységével. Ehhez viszonyítva elenyésző azok száma, akik *kis mértékben*, vagy *egyáltalán nem* elégedettek. Ezek, összesítve a megkérdezettek 6,8%-át

teszik ki. Ebben a kérdésben is többnyire egyetértés van a megkérdezettek között. A saját szakmai tevékenységgel való elégedettség és az általunk vizsgált háttérváltozók között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Ennek ellenére bizonyos irányultságok megfigyelhetők. A pedagógusok végzettsége és szakmai tapasztalata vonatkozásában hasonlóan, csupán tendencia jellegű irányultságok figyelhetők meg. A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők úgy tűnik, hogy elégedettebbek saját szakmai tevékenységükkel, mint a pályán kevesebb időt eltöltött társaik. A szakképzetlen és a kettős végzettséggel (közép- és főiskola) rendelkező pedagógusok közül senki sem elégedett *teljes mértékben* saját szakmai tevékenységével. Ugyanakkor szintén ezekben a csoportokban jelenik meg legnagyobb mértékben az ún. szakmai önkritika, mivel ezekből a rétegekből kerülnek ki nagyobb arányban az *egyáltalán nem elégedettek* is. A szakmai tevékenység szempontjából nem elhanyagolható, hogy a szakképesítés nélküli pedagógusok több mint egyharmada (38%) nem elégedett (kis mértékben, vagy egyáltalán nem) saját szakmai tevékenységével (M. 51.3. keresztábra).



22. ábra: A pedagógusok iskolai végzettségének és a saját szakmai tevékenységükkel való elégedettség összefüggései (N=311)

Ezek az eredmények a szakképesítés nélküli pedagógusok problematikájának többtényezős jellegét húzzák alá. Sem az oktatás hatékonysága, sem a pálya presztízse szempontjából nem a legjobb, ha egy adott országban lehetőség van arra, hogy szakképesítés nélküli pedagógusok taníthassanak. A romániai oktatásügynek ez nem jelentéktelen problémája. Elemzők szerint a romániai pedagógusok 14-20%-át szakképesítés nélküliek teszik ki (Murvai, 2000). Ez az arány, oktatási szintenként, vidékenként és időszakonként változik. Az

eredmények azonban arra utalnak, hogy a szakképesítés nélküli tanítók kevésbé elégedettek saját szakmai tevékenységükkel, mint a megfelelő szakmai végzettséggel rendelkező társaik.

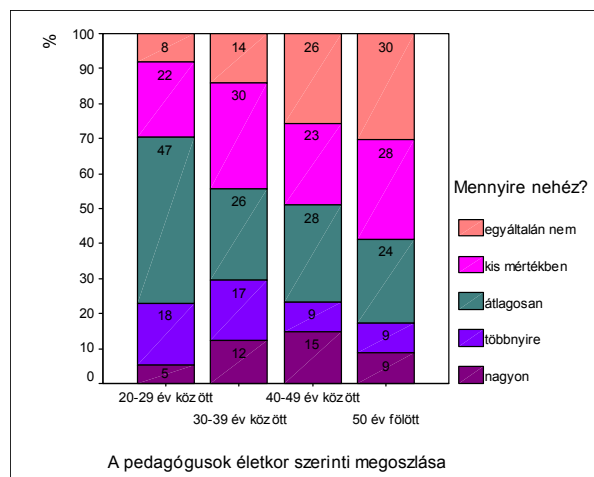
Az innovatívabb, a munkaköri feladatokon kívül többlettevékenységet vállaló és nagyobb szakmai önigényességgel rendelkező pedagógusok elégedettebbek saját szakmai tevékenységükkel. Ugyanis szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusok ***továbbképzésen való részvétele, a többlettevékenység végzése és saját szakmai tevékenységükkel való elégedettsége*** között. A továbbképzéseken részt vett pedagógusok, jóval nagyobb arányban elégedettek *teljes mértékben és többnyire* saját szakmai tevékenységükkel (10,3%, és 85,1%), mint a képzéseken részt nem vevők ($p < 0,005$). Az utóbbiaknál viszont jóval nagyobb arányban jelennek meg az elégedetlenségre utaló válaszok (M.51.1. keresztábra). Az innovatívabb, munkaköri feladatokon kívül többlettevékenységet vállaló és végző pedagógusok elégedettebbek saját szakmai tevékenységükkel, mint az ezt nem vállaló társaik ($p < 0,05$). Erre utal a *teljes mértékben elégedett* válaszok nagyobb (13,6%), valamint a *kis mértékben elégedett* válaszok kisebb aránya. A többlettevékenységet nem végző pedagógusok között akadnak olyanok is (2 fő), akik egyáltalán nem elégedettek saját szakmai tevékenységükkel (M. 51.2. keresztábra).

3. 2. 5. 2. Nehézségek és megterheltség a szakmában

A szakmai öröm mellett, vizsgálatunkban a pedagóguspálya „árnyoldalaira”, vagyis a ***szakma nehézségeire*** és a vizsgált pedagógusréteg ***megterheltségére*** is rákérdeztünk. A megkérdezett pedagógusok középszinten érzik nehéznek szakmájukat, mivel egy 1-től 5-ig terjedő skálán átlagosan 3,25-re helyezték szakmájuk nehézségét. A megkérdezettek majdnem egyharmada (31,5%) *középszinten*, egynegyede (24,4%) *kis mértékben* és 17%-a *egyáltalán nem* érzi nehéznek a pedagógusi szakmát. Örvendetes, hogy a pedagógusoknak csupán 10,4%-a tartja *nagyon*, és 14,5%-a *többnyire nehéznek* szakmáját. Összesítve az eredmények arra utalnak, hogy a Hargita megyei magyar tanítók háromnegyedének nem jelentenek különösebb problémát a pálya nehézségei.

A ***szakma nehézségeiről*** vallott vélemények és az általunk vizsgált háttérváltozók kapcsolatát vizsgálva érdekes eredményekhez jutottunk. A ***pedagógusok életkora*** és a ***szakma nehézségének mértékéről*** vallott véleménye között találtunk szignifikáns

összefüggést ($p < 0,008$). Az életkor növekedésével arányosan növekszik a szakmát *kis mértékben* vagy *nehéznek egyáltalán nem* valló válaszok aránya (M.52. keresztábra). Például amíg e válaszok a 20-29 éveseknél 8%, ill. 22%, addig az 50 év fölöttiek körében ez 30%, ill. 28%-ot képeznek. Tehát minél idősebb egy pedagógus, annál kevésbé nehéz számára a szakmája gyakorlása. A fiatalok (20-29 év között) pedig *középszinten* tartják *nehéznek* szakmájukat, mivel 47,3%-uk ezt jelöli meg (20. ábra).



23. ábra: A pedagógusok életkori megoszlása és a szakma nehézségéről alkotott vélemények összefüggései (N=289)

A pedagógusok adott kérdésről vallott véleménye és a *pályán eltöltött idő* közti szignifikáns összefüggés ($p < 0, 05$) ugyanezt a tendenciát húzza alá. Minél több ideje van egy pedagógus a pályán, annál *kevésbé* érzi *nehéznek* és minél kevesebb a szakmai tapasztalata, annál inkább érzi *középszintűnek* a szakma nehézségeit (M. 54. keresztábra). Úgy tűnik, hogy az *iskola településtípusa* is meghatározza a szakma nehézségéről vallott véleményt, mivel e változók között is szignifikáns az összefüggés ($p < 0,05$). A nagyobb településeken levő iskolák pedagógusai közül arányukban többen, vagyis 16, 7% tartják *nagyon nehéznek* a szakmát, amíg ez a „közepes” és kisebb települések pedagógusai esetében alig 7,6%, ill. 7,8% (M. 53. keresztábra). Továbbá úgy tűnik, hogy nincs összefüggés a pedagógusok többletvevékenység végzése, továbbképzésen való részvétele és a szóban forgó kérdés között (M.55., 56. keresztábra).

Továbbá azt is vizsgáltuk, hogy a mindennapi iskolai munkán belül melyek azok a *területek*, amelyek leginkább *nehézséget okoznak* a Hargita megyei magyar tanítók számára. A

pedagógusoknak 1-től 10-ig kellett sorrendbe állítaniuk a különböző területeket, 1-sel jelölve, ami leginkább, és 10-sel jelölve, ami legkevésbé okoz nehézséget számukra. Az eredményeket az alábbiakban foglaljuk össze (17. táblázat).

A szakmai tevékenység területei	N	Rangsorátlagok
Anyagi bizonytalanság	243	3. 52
Az oktatási reformhoz kötődő új kihívások sokasága	219	3. 92
A szakma alacsony presztízse	208	4. 15
A pedagógusokkal szemben támasztott elvárások sokasága	221	4. 16
Tárgyi feltételek, didaktikai eszközök hiánya	203	4. 47
Az állandó időhiány	170	4. 59
Az állandó megmérettetés	154	4. 87
Fölösleges értekezletek	160	5. 16
A folyamatos készülés szükségessége	147	5. 61
A magánéleti és szakmai elvárások összeegyeztetésének a nehézsége	142	6. 02
A gyermekekért érzett felelősség	96	6. 48
Szakmai továbbképzés	101	6. 54
Kapcsolattartás a szülőkkel	92	6. 79
Tanórán kívüli tevékenységek	91	7. 22
Kollégákkal való kapcsolattartás	76	7. 24
A gyerekekkel való közös tevékenység	43	9. 49

17. táblázat: *A szakmai nehézségek területei pedagógus-vélemények alapján*

Hipotéziseink e téren beigazolódtak, mivel a szakmai nehézségek rangsorában az első és harmadik helyen az *anyagi bizonytalanság* és a *szakma alacsony presztízse* áll. A második helyre pedig az *oktatási reformhoz kötődő kihívásokat* helyezték a megkérdezettek. A vizsgált pedagógusréteg esetében a szakmai nehézségek részben a pedagógusi pálya alacsony anyagi és társadalmi megbecsültségével, másfelől pedig az oktatási reform következtében megjelenő elvárások sokaságával és szakmai bizonytalansággal hozhatók összefüggésbe. Ezekre az elvárásokra még nincs megfelelően felkészülve és felkészítve a pedagógustársadalom. Ezek az eredmények többirányú következtetések levonását teszik lehetővé számunkra.

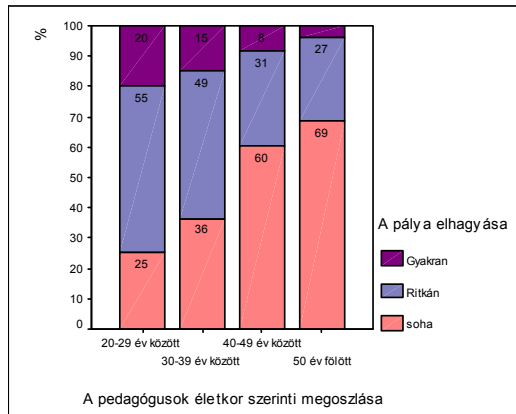
Egyrészt úgy tűnik, hogy a Hargita megyei magyar tanítóknál is számolhatunk azzal, amit már több elemző is leírt. Az új, változó kihívások által okozott belső feszültségek (Deák, 1990) erősítik a pedagógusok terhelését, és adott esetekben túlterheléshez is vezethetnek (Horváth-Szabó, 1990). A megkérdezettek esetében, az anyagi bizonytalanságon túlmenően, az oktatási reformhoz kötődő kihívások sokasága okoz leginkább nehézséget. A Hoyle (1992) által leírt kiterjesztett szerepelvárások a romániai magyar pedagógusok vonatkozásában, tulajdonképpen a reformhoz kötődő új elvárásokban, követelményekben realizálódnak. Ez a vizsgált pedagóguspopulációnál elsősorban a *tantervi változásokhoz* kötődő teendőket (helyi tanterv kidolgozásában való részvétel, választható tárgyak kidolgozása, a számukra új, tanulói teljesítményközpontú tantárgyi programok használata, az új, minősítésekkel történő értékelés, az alternatív tankönyvek használata), másfelől pedig az oktatáson belüli *felelősségi rendszer átalakulását* (nagyobb döntési felelősség, a használói és fenntartói kontroll erősödése) jelentik. Ferenczi (1998) szerint, az oktatással szembeni megnövekedett társadalmi igények, valamint az oktatási reformok a pedagógusok szerepnövekedéséhez vezetnek. A változó és sokasodó feladatok jelentős belső feszültségeket okozhatnak.

Másfelől pedig úgy tűnik, hogy a vizsgált megye magyar tanítói sem képeznek kivételt az empirikus kutatásokkal felszínre került (Ferge, 1972; Horváth-Szabó, 1990, Deák, 1998), lassan evidenciaként kezelhető tény alól, mely szerint a pedagógusok szakmai nehézségeiben, feszültségokozó tényezői között a pálya alacsony társadalmi és anyagi megbecsültsége játszik a legjelentősebb szerepet.

3. 2. 5. 3. A tanítók és a pályaelhagyás

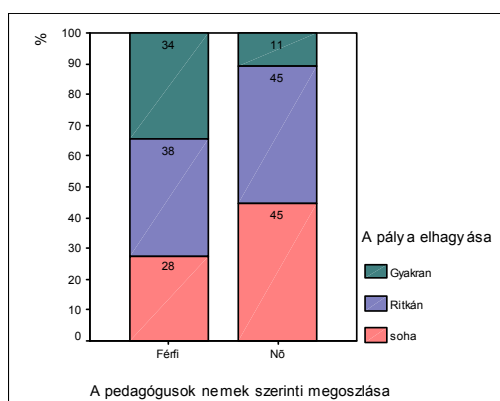
A megterheltség ellenére a Hargita megyei magyar tanítók jelentős hányadát *soha* (42,8 %), vagy csak *ritkán* (44, 1%) foglalkoztatta a pálya elhagyásának gondolata. Azonban érdemes figyelni azokra is, akik gondolatban *gyakran* foglalkoztak ezzel a kérdéssel, mivel ezek a válaszadók 13,2 %-át teszik ki. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a pálya elhagyásáról vallott véleményt jelentős mértékben meghatározzák az általunk vizsgált háttérváltozók. Ugyanis szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusok életkora, neme, pályán eltöltött ideje és e kérdéssel alkotott véleménye között.

A *pedagógusok életkora* és a *pályán eltöltött ideje* egyértelműen meghatározza a pályaelhagyásról alkotott véleményt. Minél idősebb egy pedagógus, annál kevésbé és minél fiatalabb, annál inkább foglalkozik gondolatban e kérdéssel ($p=0,000$). A kérdésnek a szakmai tapasztalattal való összefüggése ugyanezt a tendenciát húzza alá. (M. 57, M. 59. keresztábra)



24. ábra: *A pedagógusok életkorának és a pályaelhagyás szándékának összefüggései* (N=304)

Ezen kívül a férfi pedagógusokat sokkal inkább foglalkoztatja a pályaelhagyás gondolata, mint a nőket ($p < 0,005$). Ennek hátterében a férfiak hagyományos családfenntartó szerepe és a pálya gyenge anyagi megbecsültsége is állhat. Amíg a Hargita megyei magyar tanítóknak 34%-át gyakran foglalkoztatja a pálya elhagyásának gondolata, addig a tanítónők csupán 11%-ának hasonló a véleménye e kérdéssel (M. 58. keresztábra). A megkérdezett tanítónők majdnem fele (45%), bevallása szerint, *soha* nem foglalkozott ezzel a kérdéssel (22. ábra).



25. ábra: *A pedagógusok nembeli megoszlásának és a pályaelhagyás szándékának összefüggései* (N=304)

Ezen kívül szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a szóban forgó kérdésről alkotott véleménye közt ($p < 0,05$). A továbbképzéseken részt vevő pedagógusokat kevésbé foglalkoztatja a pálya elhagyásának gondolata, mint társaikat (M.60. keresztábra).

Eredményeink arra utalnak, hogy a Hargita megyei magyar tanítók szakmai önképe megfelelő. A megkérdezettek jelentős része szereti szakmáját és többnyire elégedett saját szakmai tevékenységével. Bár ezek a kérdések a vizsgált alapváltozókkal (életkor, nem, iskolai végzettség, szakmai tapasztalat) nincsenek összefüggésben, úgy tűnik mégis, hogy a pedagógusok továbbképzésen való részvétele és többlettevékenység végzése pozitív irányba befolyásolja a szakma szeretetéhez és az elégedettséghez kötődő véleményeket. A Hargita megyei magyar tanítók háromnegyedének nem jelentenek különösebb problémát a pedagógusi pálya nehézségei. Minél idősebb és minél több ideje van a pályán egy pedagógus, annál kevésbé érzi nehéznek szakmáját. A szakmai nehézségek ellenére a kistérség magyar tanítóinak jelentős hányadát soha, vagy csak ritkán foglalkoztatta a pálya elhagyásának gondolata. A fiatalabb, kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező és a férfi pedagógusok inkább foglalkoznak gondolatban ezzel a kérdéssel.

Hipotézisünk, mely szerint az oktatási reform változásainak elfogadása pozitív szakmai önképpel korrelál, nem igazolódott be, mivel nem találtunk szignifikáns összefüggést a reform változásaihoz való hozzáállás és a szakmai öröm, nehézség, elégedettség és pályaelhagyásról alkotott vélemény között. A pedagógusoknak nehézséget okozó tényezők sorában első helyeken az oktatási reformmal vagy a gyenge anyagi megbecsültséggel kapcsolatosak állnak. A pedagógusok úgy érzik, hogy munkájukat makroszintű tényezők hátráltatják. Az anyagi bizonytalanság, a reform kihívásainak sokasága, a szakma alacsony presztízse, a tárgyi feltételek hiánya mind-mind olyan tényezők, amelyek elsősorban nem a pedagógusoktól és nem az iskoláktól függenek. Tehát úgy tűnik, hogy a Hargita megyei magyar tanítóknál fellelhető szerepfeszültségek okainak jelentős része az oktatásügyben tapasztalható bizonytalansággal (kiemelt helyen az anyagi bizonytalanság), stabilitáshiánnyal, az oktatási reformhoz kötődő elvárásokkal és a szakma alacsony presztízisével van összefüggésben.

3. 2. 6. Romániai magyar tanítók szakmai tevékenységének értékelése

Az a tény, hogy a tanárok értékelésének kérdésköre az utóbbi évtizedekben az oktatáspolitikák egyik központi kérdésévé vált, a területen zajló paradigmaváltásról árulkodik (Nagy, 1999). Az oktatási rendszerek történetében a többféle fenntartó egymástól független szempontrendszer szerinti alkalmazási és bérezési gyakorlatát, a huszadik század elejére a közszolgálati jelleg váltotta fel, amely többek között a pedagógusok nagymértékű állásbiztonságával is együttjárt. Nagy (uo.) szerint, a tanári munka minőségéhez és értékelhetőségéhez köthető oktatáspolitikák jelentős része pontosan a pálya közszolgálati jellegének módosítására irányul. Ennek lehetőségei a minőségi bérezés bevezetése, a pályaalkalmasság előtérbe kerülése, rugalmasabb előre jutási rendszerek kidolgozása és egyebek.

Az értelmiségi szakmák között sajátos a pedagógus helyzete, mivel tevékenysége során, a felettesein és a tanulókon kívül a szülőkkel mint a társadalom egyéb képviselőivel is kapcsolatba kerül. Az utóbbiak szintén közvetlen formában értékelik őt, pozitív vagy negatív véleményt alkotva róla (Háber, 1986). Tehát nemcsak és nem feltétlenül szakemberek bírálják a pedagógusok munkáját. Mintha napjainkra a pedagógusi munkával szemben egyre inkább igényné válna, hogy a társadalom tagjai számára is követhetővé, értékelhetővé és láthatóvá váljék a munka lényege (Nagy, 1999). Walsh (1987) szerint nem hatékony a pedagógusok ún. védekező jellegű stratégiája, amely során a tanári munka mérhetőségének lehetetlenségét a munka személyes jellegére hivatkozva próbálják bizonyítani (idézi Nagy, 1999, 511).

Hasonlóan más európai országok gyakorlatához, a romániai pedagógusok is közalkalmazottak. A pályán való előre jutás és szakmai értékelés az ún. szenioritási rendszeren alapul, mivel alapvetően a pályán eltöltött időhöz és a végzettséghez kötött. A romániai pedagógusok pályán való előrejutását és szakmai professzionalizációjának lehetőségeit nagymértékben meghatározzák a – még a rendszerváltás előttről fennmaradt – szakmai vizsgák. A tanárok szakmai értékelésének és a pályán való előrejutás lehetőségeinek jogi háttérét a hatályos oktatási törvény, valamint az 1997/128-as *Tanügyi személyzet státusztörvénye* biztosítja. Mint említettük,

a 2001-2004-es periódusban a román oktatáspolitikai a pedagógusok szakmai professzionalizációját és tevékenységi feltételeinek javítását, valamint a pálya presztízsének emelését jelöli meg prioritásaként (2.5.3. fejezet). Ennek ellenére, meggyőződésünk, hogy a konkrét nevelési gyakorlatban és a szakmai professzionalizáció lehetőségei vonatkozásában nem sokat változott a pedagógusok helyzete Romániában.

Az előbbiekre alapozva fogalmazódott meg bennünk a kérdés, hogy a vizsgált megye magyar tanítói hogyan vélekednek a pedagógusok értékelésének jelenleg is érvényben levő rendszeréről. Mindezek alapján az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. A Hargita megyei magyar tanítók igénylik a reális szakmai értékelést, ugyanakkor nem elégedettek a román tanügyben jelenleg érvényben levő értékelési módokkal.

2. A pedagógusoknak az értékelésre vonatkozó kritériumokról alkotott véleményét bizonyos mértékig meghatározzák az általunk vizsgált háttérváltozók.

Vizsgálatunkban a pedagógusok szakmai értékelésével kapcsolatos kérdéskört több területhez kötve tártuk fel. Az értékelés szükségességéről alkotott véleményen túlmenően, az értékelők személye és az értékelés kritériumai vonatkozásában is vizsgáltunk.

3. 2. 6. 1. Az értékelés szükségessége és az értékelő személyek

A Hargita megyei magyar tanítók jelentős része (88%) szükségét érzi munkája értékelésének. Ez az arány nagyon hasonló egy 1996-os magyarországi reprezentatív, az Országos Köznevelési Intézet Kutatási Központja által végzett empirikus pedagógus-kutatás eredményeihez, ahol a tanítói végzettségűek 86%-a igényelte az értékelést. A Hargita megyei magyar tanítók körében lenne igény a szakmai tevékenység reális értékelésére, ugyanakkor eredményeinkben az is elgondolkodtató, hogy a megkérdezettek 7,9%-a nem tartja magát kompetens személynek ebben a kérdésben, mivel „nem tudom”-mal válaszol. Ennek hátterében a centralizált, ideologizált, szakmai szempontokat ritkán előtérbe helyező rendszerváltás előtti oktatásügy pedagógusokra gyakorolt hatása is állhat. Emellett a megkérdezettek elenyésző hányada, 3,8% gondolja, hogy nincs szükség a pedagógusok szakmai tevékenységének reális értékelésére.

A vizsgált pedagógusréteg különböző csoportjaiban megegyeznek a vélemények az értékelés szükségessége vonatkozásában. Az adott kérdés az általunk vizsgált háttérváltozók közül csak a

pedagógusok **nembeli megoszlásával** van szignifikáns összefüggésben ($p < 0,002$). A tanítók kevésbé tartják fontosnak a szakmai értékelés szükségességét, mint a tanítónők. A megkérdezett pedagógusok közül a nők 89,4%-a tartja fontosnak az értékelés szükségességét, ami a férfiak esetében csak 78,1%-ot jelent. Így a tanítók 15,6%-a nem tartja szükségesnek a szakmai értékelést, amíg ez az arány a nők esetében csupán 2,5% (M. 61. keresztábra).

A már említett magyarországi pedagógus-kutatás eredményei szerint a tanárok különböző csoportjai nem egyforma mértékben voltak nyitottak az értékelés iránt. Ezzel szemben vizsgálatunkban, a nembeli megoszláson kívül, egyéb háttérváltozó és a szakmai tevékenység értékelésének szükségességéről vallott vélemény között nem találtunk szignifikáns összefüggést. A magyarországi kutatásban például a tanítók jóval nagyobb arányban igényelték a szakmai értékelést, a középiskolai tanárok pedig kevésbé. Ugyanakkor a levelező vagy esti tagozaton végzetek is inkább, mint a nappali tagozatosak (Nagy, 1998). Bár vizsgálatunkkal csupán tanítókat céloztunk, mégis a romániai helyzet sajátosságainak megfelelően, mintánkban öt különböző végzettségű kategória képviseltette magát. Ettől függetlenül a pedagógusok szakmai értékelés szükségességéről vallott véleménye és iskolai végzettsége között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Azonban, ha a különböző pedagógus csoportok ilyen irányú véleményét megvizsgáljuk, akkor bizonyos irányultságokat felfedezhetünk. Például a fiatalabb korosztály, a 6-10 év közötti szakmai tapasztalattal rendelkező, a nagyobb települések iskoláiban tanító (20.000 lakos fölötti) és továbbtevékenységet végző pedagógusok igénylik jobban az értékelést, amíg a pályakezdők és az idősebb korosztály kevésbé.

Az értékelő személyek kapcsán, vizsgálatunk két irányba is kiterjedt. Egyrészt kíváncsiak voltunk, hogy a vizsgált pedagógusréteg **kinek/kiknek az értékelésével elégedett**, és az elégedettség milyen mértékű, másfelől pedig, véleményük szerint, **kiknek kellene értékelniük** pedagógusok szakmai tevékenységét.

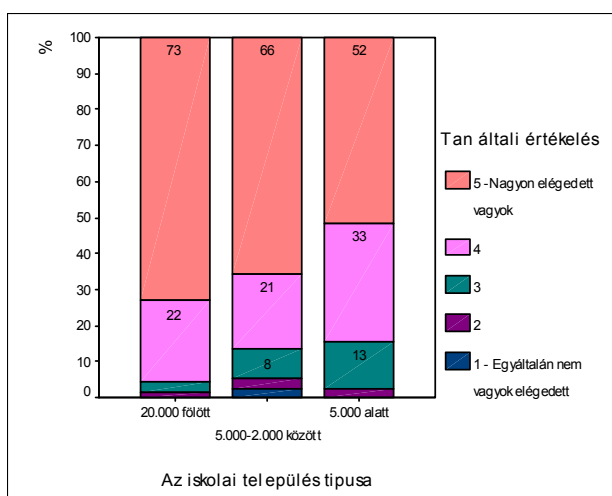
A Hargita megyei magyar tanítók **leginkább a tanulók és szülők**, legkevésbé a **tanfelügyelőség** szakembereinek **értékelésével elégedettek**. A saját szakmai tevékenységük reális értékelésével kapcsolatosan a megkérdezetteknek egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett elhelyezniük a különböző személyeket, annak függvényében, hogy milyen mértékben elégedettek az értékelésükkel.

Kik értékelik reálisan az Ön szakmai tevékenységét?	Rangsorátlag
Tanulók	4,44
Szülők	4,11
Igazgató	3,91
Kollégák	3,85
Tanfelügyelőség	3,41

18. táblázat: *A pedagógusok szakmai tevékenységének különböző „személyek” általi értékelése (1-től 5-ig terjedő rangsorátlagokban)*

Ezek az eredmények főleg akkor elgondolkodtatóak, ha az oktatáson belüli felelősségi rendszer változásával összefüggésben vizsgáljuk. Mint már említettük (2.3. fejezet), az oktatásirányítás decentralizációja romániai vonatkozásban többnyire dekoncentrációt jelentett. Az Oktatási és Kutatási Minisztérium a döntési jogok egy részét nem az oktatási intézmények, hanem a megyei tanfelügyelőségek szintjére helyezte át. Ennek következtében, ahogy több román elemző is utal rá (Miroiu, 1998; Ivan et al, 2000), túlságosan megnövekedett a tanfelügyelőségek döntési jogköre, ugyanakkor, adott esetekben értékelésük nem reális, esetenként visszaélnék a helyzetükkel (Ivan et al, 2000). A Hargita megyei magyar tanítók véleménye is ezekkel a meglátásokkal cseng össze. Itt most nem arra utalunk, hogy a tanfelügyelőségek szakfelügyelői nem az előírásoknak megfelelően végzik munkájukat. Az viszont tény, hogy a megkérdezettek, az összes szereplő közül a tanfelügyelőség szakembereinek értékelését tudják a legkevésbé elfogadni. A tanfelügyelőség szakembereivel szembeni távolságtartás, úgy tűnik, hogy nemcsak a Hargita megyei tanítókat, hanem a romániai pedagógusokat általában jellemzi. A már többször említett romániai, országos reprezentatív felmérés eredményei is erre utalnak (*Școala la răscruce, 2001*). Sőt, minél nagyobb a hierarchián belüli távolság, annál erősebb mértékű az elutasítás. A távolságtartás oka sokféle lehet. Magyarázható a már említett román iskolakultúra egyik alapvető sajátosságával, vagyis a hatalomtól való nagyfokú távolságtartással (Iosifescu et al, 2001), amely a hosszas oktatási centralizáció következménye. De sugallhatja a tanfelügyelőségi szakmai értékelések szemléletmódbeli megváltozásának igényét is.

Az viszont, hogy a megkérdezettek a tanulók és szülők értékelésével elégedettek a leginkább, arra utal, hogy a Hargita megyei magyar tanítók számára nem jelent különösebb problémát a használói kontroll erősödése, el tudják fogadni a tanulókat és szülőket értékelőjüként. Tehát nem „zártak” a munkájuk „külső” értékelése vonatkozásában sem. Ebben a kérdésben a különböző háttérváltozók vonatkozásában is vizsgáldtunk, azokat emelve ki, akiknek minősítésével a pedagógusok leginkább vagy legkevésbé elégedettek. Mint az előbbieken láttuk, a tanítók **a tanulók értékelésével** a legelégedettebbek. A reális értékelés szempontjából átlagosan 4,44-re helyezték őket. A tanulók általi értékelésről alkotott vélemény úgy tűnik, hogy az iskolai település típusával van szignifikáns összefüggésben.

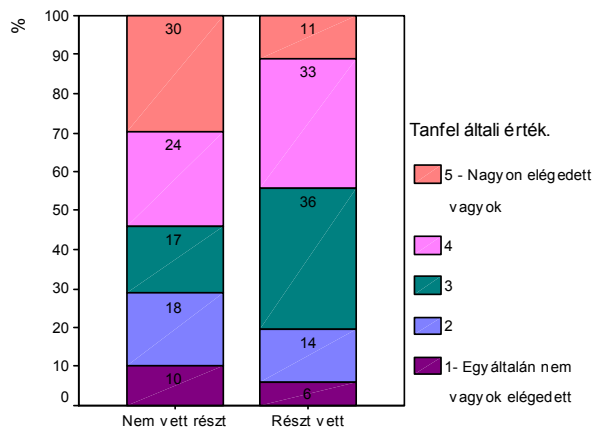


26. ábra: Az iskola településtípusa és a pedagógusoknak a tanulók értékeléséről vallott nézeteinek összefüggései (N=316)

A nagyobb települések iskoláinak tanítói elégedettebbek a saját szakmai tevékenységük tanulók általi értékelésével, mint a kisebb településeken tanító kollegáik ($p < 0,05$). Más háttérváltozók vonatkozásában nem találtunk szignifikáns összefüggést. Továbbá a továbbképzéseken részt nem vevő pedagógusok elégedettebbek a saját szakmai tevékenységük tanulók általi értékelésével (69,4%), mint az azokon részt vevő társaik (55,8%), akik egy része egyáltalán nem elégedett a tanulók értékelésével (M.62. keresztábra).

A megkérdezettek a **tanfelügyelőség szakembereinek** saját szakmai tevékenységükre vonatkozó **értékelésével** általában nem elégedettek. Ugyanis az „értékelő személyek” közül a tanfelügyelőség szakembereit az utolsó helyre tették. Azonban ez nem feltétlenül jelent teljes elutasítást, mivel az 1-től 5-ig terjedő skálán átlagosan 3,41-re helyezték őket a tanítók. Ebben a

kérdésben megegyezik a megkérdezettek véleménye, mivel az alapváltozók egyikével sem szignifikáns az összefüggés. Az eredmények azt mutatják, hogy az egyéb háttérváltozók közül is csupán a pedagógusok továbbképzésen való részvétele hozható összefüggésbe a tanfelügyelői értékelésről alkotott véleménnyel (24. ábra).



A pedagógusok továbbképzésen való részvétele

27. ábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a tanfelügyelőség értékeléséről alkotott vélemények összefüggései (N=225, p=0,000)

A továbbképzéseken részt nem vevő pedagógusok majdnem egyharmada, összesítve 28%-a *elégedetlen* a szakmai tevékenység értékelésével. Ugyanakkor ebből a csoportból kerülnek ki azok is, akik *nagyon elégedettek* ezen a téren (30%). A továbbképzéseken részt vevők inkább *középszinten* elégedettek (36%) a tanfelügyelőség szakembereinek értékelésével (M.63. kereszttábla).

Az **értékelést végző személyek** elfogadásának vonatkozásában is vizsgáltunk. A tanítóknak 1-10-ig tartó skálán kellett értékelniük személyeket és szervezeteket (10-sel jelölve azt, akiknek leginkább, és 1-gyel jelölve azt, akiknek legkevésbé kellene értékelniük), annak függvényében, hogy meglátásuk szerint, kiknek kellene értékelniük a pedagógusok szakmai tevékenységét. A már többször említett magyarországi pedagógus-kutatásban a tanárok leginkább az iskolaigazgatót és a kollegákat tartják értékelésre legalkalmasabb személyeknek. A „külső” személyek értékelésében (szaktanácsadó, önkormányzat, értékelő cég) kevésbé bíztak a megkérdezettek (Nagy, 1998). A Hargita megyei magyar tanítók teljesen másképp vélekednek erről a kérdéstről (19. táblázat).

Értékelő személyek	Rangsorátlag
--------------------	--------------

Kollegák	7,28
Tanulók	6,82
Szülők	6,31
Értékeléssel foglalkozó cégek	6,16
Önkormányzat	5,71
Tanfelügyelőség szakemberei	5,52
Vezetőtanács	4,81

19. táblázat: *Kiknek kellene értékelniük a pedagógusok szakmai tevékenységét?* (1-től 10-ig terjedő rangsorátlagokban)

A pedagógusok *leginkább a kollegákat*, a tanulókat és szülőket, *legkevésbé* pedig a *vezetőtanácsot*, a tanfelügyelőség szakembereit, valamint az önkormányzatot fogadják el értékelőként. Jelenlegi romániai viszonylatban, mint már említettük, a tanfelügyelőségek alapvető feladatai közé a pedagógusok szakmai tevékenységének értékelése is tartozik. Az előbbieket, közvetve azt jelentik, hogy a pedagógusok a jelenleg érvényben levő rendszerrel nem értenek egyet. Az értékelő személyek elfogadása vonatkozásában egyfajta „nyitottság” jellemzi a megkérdezetteket. Úgy tűnik, „külső” személyeket is inkább elfogadnának a pedagógusok (szülők, értékeléssel foglalkozó cégek), mint a kollegákból és igazgatókból álló vezetőtanácsot, vagy a funkciójából adódóan, erre is szakosodott tanfelügyelőség (felügyeleti rendszer) szakembereit. A Kogan-féle hármassági modellel vetve össze az eredményeket, megállapíthatjuk (Kogan, 1996, idézi Nagy, 1999, 509), hogy a Hargita megyei magyar tanítók inkább a *fogyasztói (consumerist) modellel* értenek egyet, amely szerint az oktatásban az „elszámolás” a szülők, esetleg a tanulók, egyszóval a fogyasztók előtt történik. Legkevésbé pedig a *közszolgálati kontrollt* (public control) tudják elfogadni, amely szerint mindenki közvetlen felettesének tartozik elszámolással. Ugyanakkor a vizsgált pedagógusréteg számára az ún. „kereszt-kontroll” a legelfogadhatóbb, mivel a pedagógusok az értékelő személyek sorába első helyre a kollegákat helyezték.

A pedagógusok két utóbbi kérdésre adott válaszai (Kiknek az értékelésével elégedettek?/Kiknek kellene értékelniük a pedagógusok tevékenységét?) bizonyos szempontból „egybecsengnek”. Azoknak kellene értékelniük a pedagógusok tevékenységét, akinek az értékelésével a leginkább elégedettek. Ezen túlmenően a véleményekből két biztos pont körvonalazódik: leginkább a

tanulók és kollegák, legkevésbé pedig a szakfelügyeleti rendszer szakembereinek és a vezetőtanácsnak az értékelésével elégedettek. Ezekben a véleményekben egy alapvető ellentmondás is felfedezhető. A megkérdezettek a kollegákat elfogadnák értékelőjüként, azonban a vezetőtanácsot, amelyben tulajdonképpen kollegák is részt vesznek, kevésbé. Ez eddigi következtetéseinket erősíti meg. Úgy tűnik, hogy a rendszerváltás előtti teljes mértékű centralizáltság eredménye, hogy a pedagógusok nem, vagy már nagyon nehezen tudják elfogadni a közszolgálati, vagyis a hierarchikusan felépülő irányítást és kontrollt, de az is lehet, hogy a decentralizációs szándékok és elméleti megfogalmazások ellenére, a pedagógusok még mindig túl centralizáltak tartják a romániai tanügyi rendszert.

Egyes elemzők szerint a romániai oktatási reform egyik fő kihívása pontosan a tanfelügyelőségek hagyományos szerepének feloldása, újrafogalmazása lenne. Az iskolák és tanárok reális értékeléséhez, összehasonlíthatóságához standardizált mutatókat és eljárásokat kellene kidolgozni, ugyanakkor a felügyelet tulajdonképpeni adminisztratív funkcióit az iskolákra kellene átruházni. A tanfelügyelőségek reformjának célja az lenne, hogy az „egyes tanárok megítélésétől elmozduljanak az intézmények és a folyamatok értékelése felé, valamint, hogy az iskolák erős és gyenge pontjait azonosítsák annak érdekében, hogy azok javítani tudják az általuk nyújtott szolgáltatás színvonalát, és növelni tudják tanulóik teljesítményi szintjét” (Ivan et al, 2000, 238). Tehát fontos lenne a tanfelügyelőségek részéről a központi elvárások közvetítésén túlmenően, az igazi szakmai irányítás és segítség felvállalása. Elmozdulás az ún. megállapító és ítélkező jellegű értékelésről a fejlesztői jellegű értékelés irányába (Nagy, 1999).

3. 2. 6. 2. A pedagógusok szakmai értékelésének kritériumai

Vizsgálatunkban a szakmai értékelés kritériumaival kapcsolatosan is kikértük a tanítók véleményét. Ez azért is érdekelt, mivel Romániában nagyon szegényes és elavult a pedagógusok szakmai tevékenységének értékelési kritériumrendszere. Ugyanakkor ebben sem kapnak megfelelő helyet a szakmai szempontok. A Hargita megyei magyar tanítóknak az értékelési kritériumokról alkotott véleményét az alábbiakban foglaljuk össze (20. táblázat).

A pedagógusok szakmai tevékenységének értékelési kritériumai	A választások %-os megoszlása
Tanórai megfigyelések	60,1 %
Tanulók részére szervezett tanórán kívüli tevékenységek	54,7 %
Szakmai önképzés, továbbképzésen való részvétel	54,4 %
Tanulói teljesítmény külső mérése (tantárgytesztek)	46,5 %
Tanulói teljesítmény (jegyek, minősítések)	46,2 %
Tanulói tantárgyverseny és felvételi eredmények	39,2 %
Pályán eltöltött idő	37,0 %

Szakmai vizsgák (véglegesítő, II. és I. fokozat)	32,6 %
Szakmai, tudományos szempontok (konferenciák, publikációk)	20,3 %

20. táblázat: *A pedagógusok szakmai tevékenységének értékelési kritériumai a pedagógusok véleménye alapján*

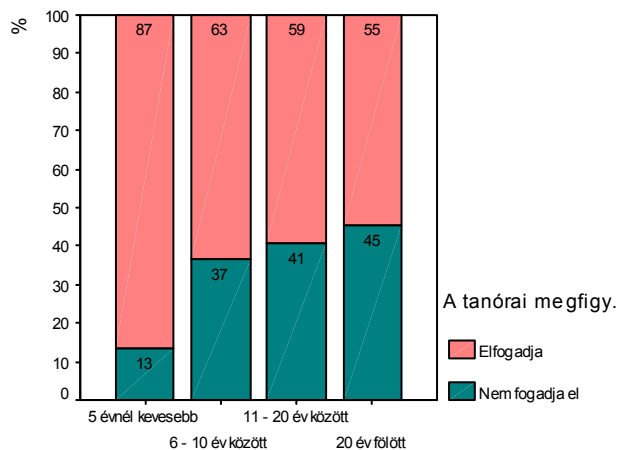
A megkérdezettek a *tanórai munka közvetlen megfigyelését* (1.), a *tanórán kívüli tevékenységeket* (2.), valamint a *szakmai önképzést* (3.) tartják legelfogadhatóbb értékelési kritériumoknak. A legkevésbé elfogadhatók között pedig néhány – a romániai oktatásügyben jelenleg értékelési kritériumként érvényben levő – jelenik meg. Ezek közül a *pályán eltöltött idő* és a *szakmai vizsgák* a legfontosabbak. A vizsgált pedagógusréteg értékelési kritériumként legkevésbé a szakmai-tudományos szempontot fogadja el.

A már említett 1996-os magyarországi pedagógus-kutatásban (Nagy, 1998) igényelt értékelési kritériumként az óramegfigyelést, utána pedig a tanulói tudás belső, iskolai mérését nevezik meg a pedagógusok. Anélkül, hogy bármilyen következtetés levonására vállalkoznánk, meg kell említenünk, hogy a magyarországi kutatásban legkevésbé elfogadott értékelési szempont éppen a *továbbképzési teljesítmény*, ami vizsgálatunkban a harmadik legelfogadottabb szempontként jelenik meg. Amíg a magyarországi felmérésben az értékelés kritériumai vonatkozásában is „belső” szempontok dominálnak, addig a Hargita megyei magyar tanítók körében ez nem jellemző. Itt ugyanis a tanulói teljesítmények külső és belső mérése egymás után jelenik meg, majdnem egyforma százalékos megoszlással. Érdekes, hogy második kritériumként egy olyan – tanulók számára fontos – értékelési szempont jelenik meg (tanórán kívüli tevékenységek), amelynek az objektív mérése nagyon nehezen képzelhető el.

A továbbiakban a *leginkább* (tanórai megfigyelések) és *legkevésbé fontosnak tartott* (szakmai-tudományos) értékelési szempontok vonatkozásában vizsgálódunk. Ezen túlmenően két – a jelenlegi romániai tanügyben, szinte kizárólagos értékelési szempontként megjelenő – kritériumra: a *pályán eltöltött időre* és a *szakmai vizsgákra* is kitérünk. E kritériumok mindegyikénél megvizsgáljuk, hogy összefüggést mutatnak-e az általunk vizsgált háttérváltozókkal (életkor, nem, iskolai végzettség, szakmai tapasztalat, iskolai település típusa). Ugyanakkor azt is megnézzük, hogy a pedagógusok szakmai továbbképzésen való részvétele és a többlettevékenység vállalása befolyásolja-e a megkérdezettek ilyen irányú véleményét.

A Hargita megyei magyar tanítók számára a *tanórai megfigyelések* képeznék a legelfogadottabb értékelési szempontot. A megkérdezettek mintegy kétharmada (60,1%) fogadná el ezt értékelési

szempontként. Ebben többnyire megegyezik a vizsgált pedagógusréteg véleménye, a háttérváltozók közül csupán a **szakmai tapasztalattal** van szignifikáns összefüggésben ($p < 0,05$). A nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők kevésbé, a kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők pedig inkább elfogadják a tanóra megfigyeléseket (M. 65. keresztábra). A pedagógusok minél több időt töltenek el a pályán, annál kevésbé fogadják el a tanórai megfigyelést mint értékelési szempontot (25. ábra).



A pedagógusok szakmai tapasztalat szerinti megoszlása

28. ábra: A pedagógusok szakmai tapasztalata és a tanórai megfigyelések értékelési szempontként való választásának összefüggései (N=315)

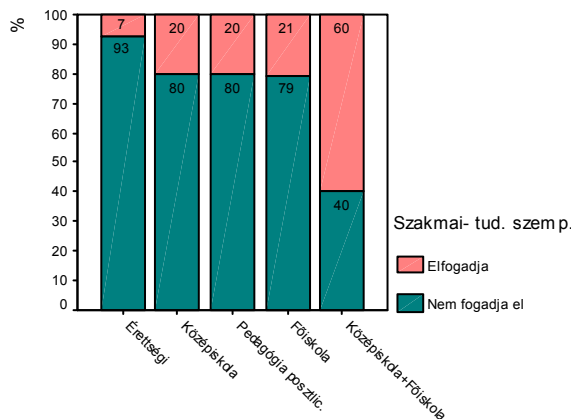
A pedagógusok *életkora* vonatkozásában – bár szoros összefüggésben van a szakmai tapasztalattal – mégsem találtunk szignifikáns összefüggést, csupán egy tendencia-jellegű irányultságot. A fiatalabb és idősebb korosztályok inkább, amíg a 40-49 év közöttiek kevésbé fogadják el a tanórai megfigyelést értékelési szempontként.

A legkevésbé elfogadott az ún. **tudományos-szakmai** szempont. A megkérdezetteknek csupán egyötöde (20,3%) fogadná el értékelési kritériumként. Annak ellenére, hogy kizárólag szakmai szempont, mégis a legelutasítottabb értékelési kritérium a Hargita megyei magyar tanítók körében. Ezért is tartottuk fontosnak e szempont részletesebb elemzését. Másfelől pedig érthető e szemponttól való elhatárolódás. Háber (1986), az 1970-es empirikus pedagógus-kutatás eredményeként megjegyzi, hogy a budapesti tanárok nem folytatnak sem pedagógiai, sem más jellegű tudományos tevékenységet, vagyis elenyésző azok száma, akik igen. Bár a kutatói és oktatói tevékenység szükségszerűen nem zárja ki egymást, mégis merev munkamegosztás van e két tevékenység között. Szerinte, a pályán belüli viszonyok következménye, hogy a két

tevékenység gyakorlatilag összeegyeztethetetlen. Így éppen a szellemileg legaktívabbakat, a legjobb felkészültségűeket vonják el más jellegű pályák (Háber, uo.).

A vizsgált kistérség magyar tanítóinak majdnem kétharmada (59%) végez többlettevékenységet, amelyből elenyésző a tudományos tevékenységet végzők aránya. A megkérdezettek 3,33%-a tankönyvszerző, 1,66%-a jelenik meg konferenciákon előadóként és további 1,66%-a folytat publikációs tevékenységet. Ezért tulajdonképpen nem marasztalhatjuk el őket. Védelmükre olyan okokat sorolhatunk, mint: a pálya kötöttségei és túlterheltsége, a pedagógusokkal szembeni kihívások sokasága, a foglalkozás hivatásjellege, amely jóval több időt és energiát emészt fel, mint amennyi valójában az órák száma. Ezen túlmenően jelentős szerepe lehet annak is, hogy Romániában a középfokú tanítóképzésnek vannak hagyományai. Egy középszintű (érettségivel záruló) végzettséggel rendelkező egyén számára jóval korlátozottabbak a tudományos érvényesülés lehetőségei, mint a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számára. 1999-től kezdődően főiskolai szinten is beindult a tanítóképzés Romániában. Azonban a helyzetből adódóan, egész romániai viszonylatban a pályán levő tanítók jelentős része csupán középszintű végzettséggel rendelkezik. Így a vizsgált pedagógus-réteg több mint fele (53,2%) középszintű végzettséggel rendelkezik, és csupán egyharmadának (27,3%) felsőfokú a végzettsége. Mindezek mellett az is lehetséges, hogy a Hargita megyei magyar tanítókra is jellemzőek a Darvas (1993) által leírtak, amely szerint a rendszerváltás előtti, a tanárookra gyakorolt bürokratikus, külső kontroll szakmai identitásuk gyengüléséhez és feladásához vezetett. Így a kistérség magyar tanítóinak tudományos igényű tevékenysége a különböző szakmai továbbképzéseken való részvételben merül ki. A megkérdezettek mintegy 84,2% az elmúlt öt évben részt vett valamilyen szakmai jellegű továbbképzésen.

A **tudományos-szakmai szempont** értékelési kritériumként való elfogadása vagy elutasítása a tanítók **iskolai végzettségével** és az **iskolai település típusával** van szignifikáns összefüggésben ($p < 0,05$). Bár a szakmai tudományos szempontot általában elutasítják a megkérdezettek, az elutasítás mértéke nem egyforma a Hargita megyei tanítók különböző csoportjaiban (26. ábra).



A pedagógusok iskolai végzettsége

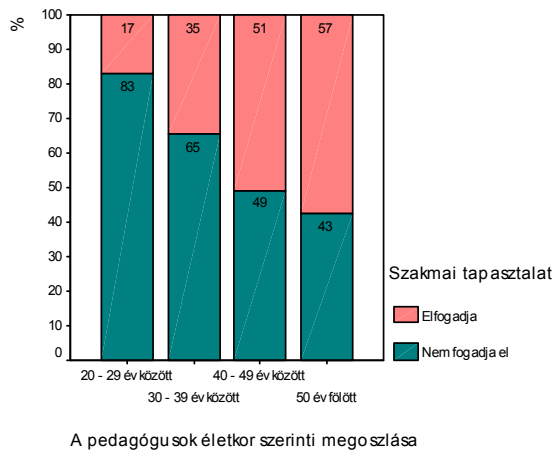
29. ábra: A pedagógusok iskolai végzettségének és a szakmai–tudományos szempont elfogadásának összefüggései (N=315)

A kettős, vagyis közép- és főiskolai végzettséggel egyaránt rendelkező tanítók kevésbé utasítják el a szakmai tudományos szempontot, mint más végzettséggel rendelkező társaik ($p < 0,05$). Amíg a kettős végzettségűek közül csak 40%, addig a szakképesítés nélküli pedagógusok körében 88,8% utasítja el a szakmai tudományos szempontot (M.67. keresztábra). Ez az álláspont bizonyos fókig érthető, ha arra gondolunk, hogy a kettős végzettségűek köréből kerülnek ki a legnagyobb szakmai önigényességgel rendelkezők. Ők már a főiskola elvégzése előtt rendelkeztek középfokú tanítói diplomával. Így számukra a főiskola elvégzése nem a pályán való megmaradás feltétele, hanem az egyéni szakmai megvalósítás záloga. Ez az összefüggés csak erősíti előbbi következtetésünket, mely szerint a felsőfokú végzettséggel rendelkezők nyitottabbak a szakmai-tudományos kritériumok vonatkozásában.

Minél nagyobb településen tanít egy pedagógus, annál kevésbé utasítja el a szakmai-tudományos szempontot, vagyis annál nyitottabb ezen a téren (M. 66. keresztábra). Amíg a nagyobb települések (20.000 lakos fölötti) tanítóinak 30,7%-a, addig a kisebb települések pedagógusai közül csupán 13,8% fogadná el ezt az értékelési szempontot. Egyéb háttérváltozók vonatkozásában csupán tendencijellegű irányultságok figyelhetők meg.

A **pályán eltöltött idő** és a **szakmai vizsgák** a pedagógusok szakmai értékelésének alapvető szempontjait képezik a romániai oktatásügyben. A megkérdezett tanítók értékelési szempontjai között az utolsó, vagyis 8., ill. 9. helyet foglalják el. Ez mindenképpen arra utal, hogy a megkérdezettek nem elégedettek a jelenlegi helyzettel ezen a téren. A **pályán eltöltött időt** a megkérdezettek egyharmada (37%-a) fogadja el, tehát kétharmada elutasítja. Ahogy várható volt,

ez a szempont, a **pedagógusok életkorával** és **szakmai tapasztalatával** van szignifikáns összefüggésben. A megkérdezettek nem tudnak elvonatkoztatni saját helyzetüktől. Minél idősebb és minél több szakmai tapasztalattal rendelkezik egy pedagógus, annál kevésbé utasítja el a szakmai tapasztalatot mint értékelési kritériumot (M.72. keresztábra).

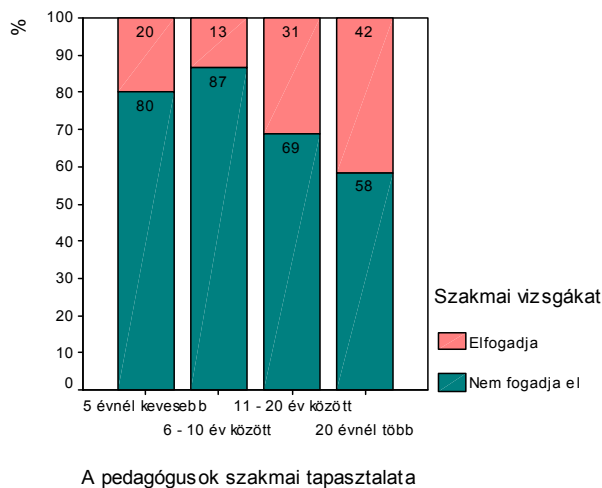


30. ábra: A pedagógusok életkorának és a szakmai tapasztalat értékelési kritériumként való elfogadásának összefüggései (N=315, p=0, 000)

A **pályán eltöltött idő** vonatkozásában is hasonló eredményekhez jutottunk. Minél kevesebb ideje van a pályán egy pedagógus, annál kevésbé és minél több ideje, annál inkább elfogadja a **szakmai tapasztalatot** értékelési kritériumként (p=0,000). Amíg az 5 évnél kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők 83, 3%-a nem fogadja el ezt értékelési szempontot, addig ez az arány a pályán 20 évnél több ideje levő pedagógusok esetében csupán 46,2%. Az utóbbiak 53,8%-a elfogadja a pályán eltöltött időt, értékelési szempontként. Az 5 évnél kevesebb ideje pályán levő pedagógusok esetében e szempontot csupán 16, 7% fogadja el (M. 73. keresztábra). A pedagógusok továbbképzésen való részvétele, valamint a többlettevékenység végzése nincs különösebb összefüggésben, a szóban forgó kritérium értékelési szempontként való elfogadásával.

Amint a romániai pedagógusok szakmai professzionalizációjának lehetőségeivel foglalkozó részben (2.5.3. fejezet) bemutattuk, a romániai oktatásügyben bizonyos időközönként kötelező szakmai továbbképzésen vesznek részt, és szakmai vizsgákat tesznek a gyakorló pedagógusok. A legfontosabb szakmai vizsgák és ennek megfelelő szakmai fokozatok Romániában: a véglegesítő, a II. fokozat, és az I. fokozat. A **pedagógusok szakmai vizsgái** közül a véglegesítő kötelező, a többi letétele pedig „javasolt” a jelenlegi romániai oktatásügyben. Ennél a kérdésnél is a **pedagógusok életkorával** és **szakmai tapasztalatával** találtunk szignifikáns összefüggést. A

szakmai tapasztalat növekedésével (a 6-10 évig) először növekszik, majd csökken a szakmai vizsgák elutasításának aránya. (M.75. keresztábra). Minél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezik egy pedagógus, annál kevésbé utasítja el a szakmai vizsgát értékelési kritériumként ($p < 0,008$). Amíg a pályakezdők, vagyis az 5 évnél kevesebb ideje pályán levők 80%-a, addig a 20 évnél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők 58,5%-a utasítja el a szakmai vizsgák értékelési kritériumként való felhasználását (28. ábra).



31. ábra: A pedagógusok pályán eltöltött ideje és a szakmai vizsgák értékelési kritériumként való elfogadásának összefüggései (N=315)

Az életkor vonatkozásában is hasonló összefüggésre bukkantunk. Minél fiatalabb egy pedagógus annál inkább és minél idősebb, annál kevésbé utasítja el a szakmai vizsgák értékelési szempontként való felhasználását ($p < 0,05$, M. 74. keresztábra). Ez logikus, hisz a vizsgákra fordított időt, energiát – akik már ezen túl vannak – nem tekinthetjük semmisnek, akik még ezek előtt vannak – azt jobbnak látnák elkerülni.

A szakmai értékeléssel kapcsolatos adataink arra utalnak, hogy a Hargita megyei magyar tanítók igénylik/igényelnék a reális szakmai értékelést. A tanítóknak nem jelent különösebb gondot, hogy mindennapi munkájuk során a szülők és a tanulók is közvetlenül értékelik őket, mivel az értékelő személyek vonatkozásában az ő értékelésükkel a legelégedettebbek. Ez az ún. fogyasztói modellre történő „ráhangolódást” jelenti. Valószínű, hogy egyfajta „múltbeli örökség” eredménye, hogy a megkérdezettek nehezen tudják elfogadni a hierarchikusan felépülő felső kontrollt, erre utal az a tény, hogy azon szakmai szerv (tanfelügyelőség) értékelésével a legkevésbé elégedettek, amelynek alapvető feladatai közé tartozik a pedagógusok értékelése.

A Hargita megyei magyar tanítók nem elégedettek az értékelés jelenlegi kritériumaival. Nyitottak egy teljesebb körű értékelésre, amelyben nemcsak a tanulók eredményei (a tanulói teljesítmény külső és belső mérése), hanem elsősorban a tanítás körülményei (tanórai megfigyelések), a tanulókkal való tanórán kívüli foglalkozás és a szakmai önképzés képeznék az alapvető szempontot. A jelenlegi értékelési kritériumok: a pályán eltöltött idő és szakmai vizsgák majdnem az utolsó helyekre kerültek. A kistérség tanítói a szakmai önképzést a szakmai továbbképzéseken való részvétellel látják megvalósulni, mivel a legelutasítottabb értékelési kritériumként a szakmai-tudományos szempont jelenik meg. Ez az ellentmondás, a szakmai önfejlesztés vonatkozásában a pedagógusok egyfajta merev, a rendszerváltás előttről átörökített zárt felfogásában gyökerezik. Jól megérik, hogy a szakmai önfejlesztés a szakmai értékelés lényeges szempontját képezheti, azonban ennek nem része a tudományos konferenciákon való aktív részvétel vagy a publikálás. A pedagógusok értékelési kritériumokkal kapcsolatos véleményét befolyásolják az általunk vizsgált háttérváltozók. Az érvényben levő értékelési szempontok (pályán eltöltött idő és szakmai tapasztalat) vonatkozásában nem meglepőek az eredmények. A szenioritáson alapuló értékelési rendszer inkább az idősebb korosztálynak és a több ideje pályán levőknek kedvez. A pedagógusok elvileg nyitottak a teljesebb körű, minőségbiztosítási alapú értékelési rendszerre, azonban erre vonatkozó felfogásuk ellenmondásokról sem mentes.

3. 2. 7. A romániai magyar tanítók társadalmi megbecsültségéről

A tanári szakma társadalmi megbecsültsége – mint, ahogyan a szakértő megítéli – egyike a „*legérdekesebb, legfontosabb, ugyanakkor egzakt módon alig vizsgálható kérdéseknek*” (Háber, 1986, 20). A társadalmi megbecsülés fogalma nehezen definiálható, főleg, hogy maga a fogalom több területre „bontható”, ugyanakkor a mindennapi szóhasználatban is különböző megfogalmazások „élnek”. A pedagógusok társadalmi megbecsülését is érintő kutatásokban elkülönülnek az „anyagi”, „erkölcsi” és a szélesebb értelemben vett „társadalmi” megbecsülés (Háber, 1986). Mások pedig az ún. „hivatalos” társadalmi megbecsülésről és a szülők megbecsüléséről alkotott pedagógusvéleményeket vizsgálják (Szabó, 1998).

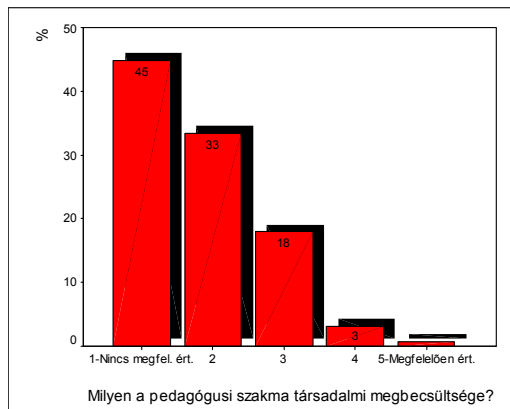
Empirikus kutatások sora bizonyítja, hogy a pedagógusok általában nem elégedettek társadalmi megbecsülésük szintjével, és ezt jóval rosszabbnak ítélik meg, mint más értelmiségi csoportok (Ferge, 1972; Háber, 1986; Szabó, 1998). Ennek anyagi vonatkozása is van. A tanári pályán levők a más értelmiségi szakmánál alacsonyabb fizetésüket hiányos társadalmi megbecsülésük kifejezésének tartják. Itt nyilvánvalóan nem csak arról van szó, hogy a pályán levők hogyan tudnak megélni a keresetükből, hanem arról is, hogy a jövedelmi viszonyoknak szimbolikus jelentése van. Ezzel érzékelik az egyes társadalmi csoportok, hogy a társadalom mennyire értékeli munkájukat. A pedagógusok esetében általában szokatlanul nagy a távolság az anyagi és társadalmi megbecsülés tényleges és igazságosnak ítélt helyzete között. (Háber, 1986). Ez a helyzet összefüggésbe hozható a vizsgált értelmiségi csoport társadalmi közérzetével, amit Ferge Zsuzsa „*egységes, elkeseredést tükröző csoporttudat*”-ként emleget (Ferge, 1972, 201). Bár a pedagógusok pályájuk társadalmi megbecsültségét általában gyengébbnek ítélik meg a más értelmiségi rétegekénél, ebből a szempontól az egyes pedagógus-csoportok közt is különbségek vannak. A megbecsülés az iskolatípusnak és szintnek tulajdonított presztízzsel is összefügg. Így a pályán levők gondolkodásában is – a pedagógusi pályák sorában – az egyetemi tanár a leginkább és az óvodapedagógus pedig a legkevésbé megbecsült.

Vizsgálatunkban a Hargita megyei magyar tanítóknak a pálya társadalmi megbecsültségéről, a megbecsülés különböző területeiről alkotott véleményét is feltártuk. A tanári pálya

társadalmi megbecsültségének csak a tanítók általi megítélése vonatkozásában vizsgáldtunk. Nem volt célunk annak felmérése, hogy a pálya társadalmi megbecsültsége milyen megítélésnek örvend a köztudatban. Valószínű, hogy a köztudatban nem annyira rossz a tanári pálya társadalmi megbecsültsége, mint ahogyan maguk a pedagógusok gondolják azt. Az is érdekelt, hogy a tanítók milyen szintűre helyezik saját pályájuk megbecsültségét más értelmiségi szakmákkal összefüggésben. Ebben a kérdéskörben az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. A Hargita megyei magyar tanítók nem elégedettek szakmájuk társadalmi megbecsültségével, és az elégedetlenség hasonló mértékű a pedagógusok különböző csoportjaiban.
2. A Hargita megyei magyar tanítók más értelmiségi szakmákhoz viszonyítva alacsony szintűre helyezik a szakma társadalmi megbecsültségét.

Eredményeink azt igazolják, hogy a Hargita megyei magyar tanítók általában *nem elégedettek szakmájuk társadalmi megbecsültségével*, mivel egy 1-től 5-ig terjedő skálán átlagosan 1,8-ra helyezték azt. Ha a válaszok százalékos megoszlását vizsgáljuk, akkor a kapott kép sokkal érzékletesebb (29. ábra).



32. ábra: A szakma társadalmi megbecsültsége a pedagógusok véleménye alapján (N=290, 1-től 5-ig terjedő rangsorátlagokban)

A megkérdezettek majdnem fele (44, 8%-a) 1-re, további egyharmada (33, 4%) pedig 2-re helyezte a pedagógusok társadalmi megbecsültségének mértékét. Ha összesítjük az előbbi kategóriákat, akkor láthatjuk, hogy a pedagógusok mintegy 78,2%-a szerint *nem megfelelően értékelt* a szakma, vagyis annak szintjét középszint alattinak érzékelik. Ehhez viszonyítva elenyésző azok száma, akik elégedettek, vagyis középszint felettinek tartják a szakma társadalmi megbecsültségét. Ez a kép talán még egy „árnyalattal” sötétebb, mint más, magyarországi

kutatásokban megjelenő eredmények. Például az 1970-es pedagóguskutatásban a pedagógusok társadalmi megbecsültségüket egy hétfokú skálán átlagosan 3,1-re tették (Ferge et al, 1972), egy 1991-es országos felmérésben pedig a tanároknak kevesebb, mint fele (38%) érzi úgy, hogy az esetek többségében megbecsülik munkájukat (Junghaus, 1993). A szakma gyenge társadalmi megbecsültsége vonatkozásában egyetértenek a Hargita megyei pedagógusok. Ebben a kérdésben és az általunk vizsgált háttérváltozók között nem találtunk szignifikáns összefüggést (M. 81-87. keresztábra).

A szakma általános társadalmi megbecsültségének egyes területeit külön is vizsgáltuk. A szakma **megbecsülésének** az alábbi **területeit** határoltuk el (21. táblázat). Más vizsgálatoktól eltérően nem határoltuk el külön az *anyagi megbecsülést* (Ferge, 1972; Szabó, 1998). Mint már említettük, a romániai pedagógusok alulfizetettsége evidenciaként kezelhető (2.5.1. fejezet). Így már kezdetben nyilvánvaló volt számunkra, hogy a pedagógusok elégedetlenek gyenge anyagi megbecsültségükkel. Ezért nem tartottuk fontosnak, hogy az anyagi megbecsültséggel való elégedettség vonatkozásában külön is vizsgálódjunk. Így a pedagógusok megbecsültségének területein belül a tanulók és szülők általi, valamint az erkölcsi és szakmai megbecsültség dimenzióira is rákérdeztünk. Az erkölcsi megbecsültség vonatkozásában más presztízs-vizsgálatokhoz hasonlóan (Ferge et al, 1972; Szabó, 1998), mi is kikértük a tanítók véleményét. A szakmai megbecsültség általunk vizsgált területeivel kapcsolatos elégedettség mértékét, a Hargita megyei magyar tanítók körében, az alábbiakban foglaljuk össze (21. táblázat).

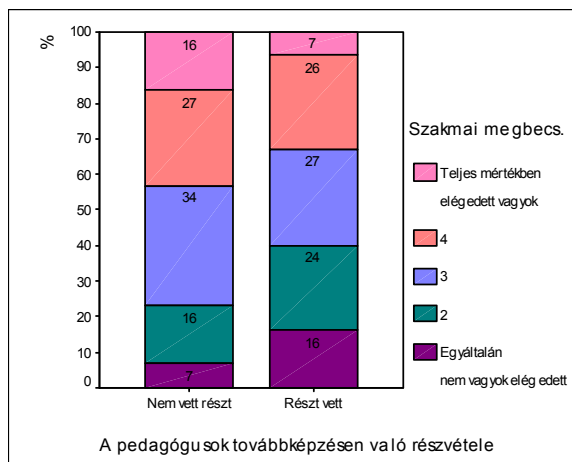
A szakma megbecsültségének területei	Rangsorátlagok
Tanulók általi megbecsültség	4, 07
Szülők általi megbecsültség	3, 43
Általános erkölcsi megbecsültség	3, 07
Szakmai megbecsültség	3, 02
Általános társadalmi megbecsültség	1, 81

21. táblázat: *A pedagógusi szakma megbecsültségének területei* (1-től 5-ig terjedő rangsorátlagokban)

A szakma *tanulók és szülők általi megbecsültségével a leginkább, a szakmai és általános társadalmi megbecsültséggel pedig a legkevésbé elégedettek* a megkérdezettek. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a Hargita megyei magyar tanítók sem társadalmilag, sem szakmailag nem érzik nagyra becsültnek a tanári munkát. Tulajdonképpen szakmájuk „hivatalos” megbecsülésével nem elégedettek, mivel az általános társadalmi megbecsülés mellett, a szakmait sem tartják megfelelőnek. Úgy tűnik, hogy éppen azon „szakmai szervek” értékelésével elégedetlenek (tanfelügyelőség, igazgatók, vezetőtanács), akiknek ez feladatuk lenne. A magyarországi viszonylatban klasszikusnak mondható pedagógus-kutatás (Ferge et al, 1972)

eredményeihez hasonlóan, a szülők megbecsülésével jóval elégedettebbek a Hargita megyei magyar tanítók, mint az általános társadalmi megbecsültséggel. Az, hogy a szülők és a tanulók megbecsülését kielégítőnek tartják, arra utal, hogy a kevésbé formális kapcsolatok vonatkozásában, a tanulókkal végzett mindennapi iskolai tevékenység vonatkozásában nincs probléma. Továbbá vizsgáltuk a megbecsültség területeihez társult vélemények különböző háttérváltozókkal való összefüggését is. A tanulók, szülők általi, ill. az erkölcsi megbecsültség vonatkozásában, megegyeznek a pedagógus-vélemények. Nem találtunk szignifikáns összefüggést a megjelölt területekhez kötődő pedagógus-vélemények és a különböző háttérváltozók között.

A szakmai megbecsültség vonatkozásában eltér a mintán belüli különböző pedagógus csoportok véleménye. Szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusok **továbbképzésen** való részvétele, **többlettevékenység** vállalása és a pedagógusok **szakmai megbecsüléséről** alkotott **véleménye** között (mindkét változó esetén $p < 0,05$). A továbbképzéseken részt vevő pedagógusok elégedetlenebbek ezen a téren (M.88. keresztábra), mint az azokon részt nem vevő társaik (30. ábra).



33. ábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a pedagógusi pálya szakmai megbecsüléséről alkotott vélemény közti összefüggés (N=270)

Amíg a továbbképzéseken részt vevő pedagógusok 16,2%, ill. 24%-a *nem elégedett* a pedagógusok szakmai megbecsülésével, addig ez az arány, a továbbképzéseken részt nem vevők esetében 6,7%, ill. 16,3%. Az utóbbiak 16,3%-a *teljes mértékben elégedett* a pedagógusi pálya szakmai megbecsülésével. Az innovatívabb, többlettevékenységet végző pedagógusok szintén elégedetlenebbek a pálya szakmai megbecsülésével. Az ő körükben 15,4%, ill. 23,9% az

elégedetlenek aránya. Ez az arány a többlettevékenységet nem végző társak esetében csupán 10, 9%, ill. 19% (M. 89. keresztábra).

Számos magyarországi presztízsvizsgálat bizonyította, hogy a pálya megbecsültségét más értelmiségi pályákhoz viszonyítva alacsony szintűnek tartják a pedagógusok, sőt a különböző értelmiségi pályák rangsorában általában az utolsó helyekre teszik (Ferge et al, 1972; Háber, 1986; Albert, 1988; Salamon-Széphalmi, 1988; Szabó, 1998). Így arra is kíváncsiak voltunk, hogy a Hargita megyei magyar tanítók milyennek látják saját **szakmájuk társadalmi megbecsültségét** a más **értelmiségi szakmák** sorában. A társadalmi megbecsülés megítélése függvényében, a megkérdezetteknek 1-től 10-ig kellett értékelniük a különböző szakmákat, 1-gyel jelölve a leginkább és 10-zel pedig a legkevésbé megbecsültet. Az eredmények önmagukért beszélnek (22. táblázat).

Értelmiségi szakmák	Rangsorátlagok
Jogász	2, 71
Informatikus	3, 91
Orvos	3, 98
Menedzser	4, 17
Közgazdász	4, 23
Média - szakember	5, 12
Lelkész	5, 41
Egyetemi tanár	6, 65
Mérnök	7, 47
Művész	8, 30
Középiskolai tanár	8, 33
Tanító	8, 88
Óvodapedagógus	9, 29

22. táblázat: *Néhány értelmiségi foglalkozás társadalmi megbecsültségének megítélése a pedagógusok körében (N=270, 1-től 10-ig terjedő rangsorátlagokban)*

A kistérség magyar tanítói nem érzik társadalmilag megbecsültnek szakmájukat. A megkérdezettek majdnem mindegyik szakma társadalmi megítélését jobbnak tartják a

pedagógusénál. A megnevezett 13 értelmiségi szakma között az egyetemi tanár kivételével, a többi tanári szakmát az utolsó, vagyis 11., 12. és 13. helyekre tették. Ezek az eredmények nagyon is hasonlítanak az 1996-os magyarországi pedagóguskutatás eredményeihez, amelyben szintén majdnem az utolsó helyekre kerülnek a különböző tanári foglalkozások. A különböző pedagóguscsoportok megbecsülésének, a kistérség tanítói általi megítélése, a közoktatás különböző szintjein való tevékenykedésnek felel meg: az egyetemi tanár a leginkább, az óvodapedagógus pedig a legkevésbé megbecsült.

A szakma társadalmi megbecsültségén túlmenően, arra is rákérdeztünk, hogy a megkérdezettek milyen módjait látják a *szakmai presztízs növelésének*. Így közvetetten arra is fény derült, hogy a megkérdezettek milyen okoknak tulajdonítják a szakma alacsony társadalmi megbecsültségét. A Hargita megyei magyar tanítók a szakma presztízsének növelését elsősorban *finanszírozási* (82,3%), *oktatáspolitikai* (58,4%), valamint a pedagógusok *továbbképzésével* (37,4%) kapcsolatos problémák megoldásában látják. Az erre vonatkozó véleményeket az alábbiakban foglaljuk össze. Nem véletlen, hogy a lehetőségek közül az oktatás jobb finanszírozásával kapcsolatos vélemények (82,3%) „messze” vezetik a listát.

Presztízsnövelési lehetőségek	A választások %-os megoszlása
Finanszírozás	82,3 %
Oktatáspolitikai	58,4 %
Pedagógusok továbbképzése	37,4 %
Oktatásirányítás	29,7 %
Pedagógusképzés	29,4 %

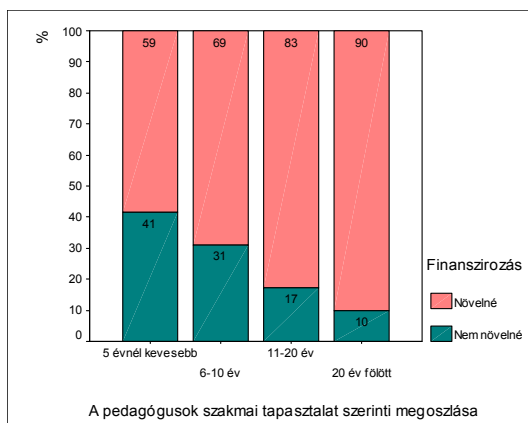
23. táblázat: *A tanári szakma presztízsnövelési lehetőségei a pedagógusok megítélése alapján* (N=310)

A legfontosabbnak tulajdonított tényezőket a háttérváltozókkal összefüggésben is vizsgáltuk. A presztízsnövelési lehetőségek sorában az oktatáspolitikai (58,4%), a finanszírozás után a második helyre került. Ebben megegyezik a megkérdezettek véleménye: oktatáspolitikai változások növelnék a szakma presztízsét. Ezen a területen nem találtunk szignifikáns összefüggést az általunk vizsgált háttérváltozók egyikével sem.

A finanszírozással és a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatosan viszont megoszlának a vélemények. A választások alapján (82,3%) egyértelmű, hogy a kistérség tanítónak jelentős része a tanügy jobb *finanszírozásában* a szakma presztízsének növelési lehetőségét látja. Azonban az érdekes, hogy bár a Hargita megyei magyar tanítók jelentős része a tanügy jobb finanszírozásában látja szakmája presztízsének növelési lehetőségét, a mintán belüli különböző

pedagóguscsoportok eltérően vélekednek ebben a kérdésben. Eredményeink azt bizonyítják, hogy a pedagógusok *életkora* és *szakmai tapasztalata* meghatározza a finanszírozásról alkotott véleményüket. Amíg a fiatalabb korosztály (20-29 év) majdnem egyharmada (29,7%) gondolja úgy, hogy a jobb anyagi megbecsültséggel nem lehet növelni a szakma presztízsét, addig az idősebb korosztály esetében (40-49, valamint 50 év fölöttiek) ez az arány csupán 10,9%, ill. 10,6%. Az 50 év fölöttiek jelentős része (89,4%) szerint a szakma presztízsének növelése anyagilag megoldható ($p < 0,05$). Összegezve tehát, minél idősebb egy pedagógus, annál inkább az oktatás jobb finanszírozásában látja a szakma presztízsének növelési lehetőségét (M. 90. keresztábra).

A pedagógusok *szakmai tapasztalata* és a finanszírozásról alkotott véleménye között hasonló, de még szorosabb összefüggést találtunk ($p = 0,000$). Amíg a pályakezdők 41,1%-a szerint a jobb finanszírozás növelné a pálya presztízsét, addig a 20 évnél több ideje pályán levőknek csupán 9,9%-a gondolkodik hasonlóan. A több ideje pályán levők (11-20 év, 20 év fölött) jelentős része (90,1%, ill. 82,6%) szerint a jobb finanszírozás növelné a pálya presztízsét (31. ábra).



34. ábra: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és az oktatás jobb finanszírozásáról, mint a pedagógusi szakma presztízs-növelési lehetőségéről alkotott véleményének összefüggései (N=310)

Minél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezik egy pedagógus, annál inkább hisz abban, hogy az oktatás jobb finanszírozása az igazi lehetőség a pedagógusok presztízsének növelésére (M. 91. keresztábra). Ezen kívül szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusok *többletvegyenység végzése* és a kérdésről alkotott véleménye között ($p < 0,005$). Az innovatívabb, a munkaköri feladatokon kívül *többletvegyenységet* végző pedagógusok szintén a tanügy jobb finanszírozásában látják a szakma presztízsének növelési lehetőségét (M.93. keresztábra).

Összegzésként megállapíthatjuk, hogy első hipotézisünk, amely szerint a romániai oktatásügy „átmeneti időszakában” tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy rétege nem elégedett a szakma társadalmi megbecsültségével, beigazolódott. A szakma általános társadalmi megbecsültsége kérdésében egyetértés van a különböző pedagóguscsoportok között, mivel nem találtunk szignifikáns összefüggést a vizsgált háttérváltozók egyikével sem. A szakma megbecsültségének különböző területeire vonatkozó az eredmények azt bizonyítják, hogy a pedagógusok inkább a „hivatalos”, vagyis az általános társadalmi és szakmai megbecsültséggel elégedetlenebbek, amíg a tanulók és a szülők általi megbecsülés vonatkozásában nincsenek problémák. Ebben a kérdésben is egyetértés van a tanítók körében. Ez alól a szakmai megbecsülés képez kivételt. A nagyobb szakmai önigényességgel rendelkező és többlettevékenységet végző pedagógusok elégedetlenebbek a szakmai megbecsültséggel, mint kevésbé ambíciózus társaik.

Az eredmények arra is utalnak, hogy a pedagógusok saját szakmájuk társadalmi megbecsültségét alacsonyabb szintre helyezik más értelmiségi szakmákhoz viszonyítva. Így második hipotézisünk is beigazolódott. Az is egyértelművé vált számunkra, hogy a különböző tanári szakmák társadalmi megbecsültségének pedagógusok általi megítélése az oktatás különböző szintjein való tevékenykedéssel is összefüggésben van. A kistérség magyar tanítói a szakma presztízsének növelését elsősorban finanszírozási, oktatáspolitikai és a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos kérdések megoldásában látják. Az oktatáspolitikai vonatkozásában teljes mértékben megegyeznek a különböző pedagóguscsoportokon belüli vélemények, azonban az oktatás jobb finanszírozását inkább az idősebb, nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező és többlettevékenységet végző pedagógusok látják elsődleges megoldásnak a szakma presztízsének növelésére. Két hipotézisünk beigazolódása arra enged következtetni, hogy a hivatalos retorika és a gyakorlat között itt is jelentős az eltérés, így a pálya presztízsének növelése, csupán elméleti megfogalmazás maradt.

4. ÖSSZEGZÉS

4. 1. Romániai magyar tanítók az oktatásügyi változások folyamatában.

Következtetések hipotéziseink szerint

Az oktatási reformok, a célkitűzéseikben megjelölt területeken át (szerkezeti reformok, irányítási reformok, tantervi reformok, vizsgarendszer reformja) és ezeken túlmenően, az adott időszakban rendszerben levőkre, így a pedagógusokra is jelentős hatást gyakorolnak. Az oktatás megújításának igénye Romániában jelentős rendszerszintű oktatási reformot indított el, amely a pedagógusok helyzetét sem hagyta érintetlenül. Kutatásunk alapvető kérdése, amelyre a dolgozattal választ kerestünk az, hogy *az utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy részére.* A pedagógusok – helyzetükkel, szakmájukkal és a reformmal kapcsolatos – véleményének értelmezéséhez egy szélesebb értelmezési keretre is szükségünk volt, ezért terjedt ki vizsgálatunk a romániai oktatásügyi változások rendszerszintű elemzésére is. Ennek megfelelően, dolgozatunk összegző-befejező részében, hipotéziseink bizonyításával vagy elvetésével párhuzamosan a romániai oktatás rendszerszintű elemzéséből származó következtetéseinket is taglaljuk.

1. A romániai oktatásügy utóbbi másfél évtizedében a teljes mértékben centralizált, bemeneti szabályozású, vertikális irányítású oktatási rendszer a decentralizáció irányába mozdult el. Ez az elmozdulás a reform hivatalos dokumentumaiban (oktatási törvény, hatályos határozatok és rendeletek, reformtervezetek, Nemzeti Curriculum) decentralizációs, rendszerszintű, európai irányokhoz illeszkedő folyamatként jelenik meg.

A területhez kötődő első hipotézisünk, mely szerint a kistérség tanítóinak az oktatási reformmal kapcsolatos általános nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő, a reformfolyamatok jellegére vonatkozó elméleti megfogalmazásokkal, beigazolódott. A Hargita megyei magyar tanítóknak csupán kétharmada látja az európai trendekhez való igazodás szándékát, és csak egyharmada látja decentralizációs folyamatnak az oktatásügy változásait. Következő hipotézisünk, amely szerint az oktatási reformmal kapcsolatos véleményeket meghatározzák az általunk vizsgált háttérváltozók, csupán részben igazolódott be. Így e hipotézis érvényességét részenként vizsgáljuk. Az európai változási irányokhoz való

kapcsolódás és az oktatásügyi decentralizáció vonatkozásában a pedagógusok körében jelentős a tájékozatlanság. A továbbképzéseken részt vevő pedagógusok és részt nem vevő társaik tájékozottsága közt szignifikáns a különbség ezen a téren. Úgy tűnik, hogy a pedagógus-továbbképzések beváltották a hozzájuk fűzött remények egy részét, amely szerint alapvető feladatuk pontosan a pedagógusok szakmai tájékozottságának emelése lenne. Ennél a kérdésnél nem találtunk más háttérváltozók vonatkozásában szignifikáns összefüggést.

A változás irányáról vallott vélemények és a pedagógusok életkora, szakmai tapasztalata és neme között találtunk szignifikáns összefüggést. Az idősebb, nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező és nő pedagógusok inkább *decentralizációs folyamat*ként élték meg a változásokat.

A pedagógusok aktivitása és motiváltsága is befolyásoló tényezőként jelenik meg. A reformbeli elvárásoknak megfelelően többlettevékenységet végző tanítók tájékozottabbak, mint passzívabb társaik. Ebben a vonatkozásban is szignifikáns különbséget találtunk a két pedagóguscsoport között. Valószínű, hogy a romániai oktatásügy utóbbi évtizedében tapasztalt állandó és következetlen változtatás bizonytalanná tette a tanítókat. Ezért értenek egyet teljes mértékben, egy kérdésben: nem látják indokoltnak a gyakori tanügyi változásokat, és ha tőlük függne, szűkebb körű oktatási változásokat vezetnének be.

2. Az oktatási reform rövid távú negatív hatásai a pedagógusok körében a romániai oktatásügy aktuális helyzetéről való negatív nézetrendszerben tükröződnek. Így e területhez kötődő első hipotézisünk beigazolódott. A Hargita megyei magyar tanítók többnyire negatív véleménnyel vannak az oktatásügy aktuális helyzetéről, és pesszimisták az oktatás európai követelményekhez való felzárkózása vonatkozásában. Ebben többnyire egyetértés van a mintán belüli különböző pedagógus-csoportok között. A tanítóknak az oktatásügy aktuális helyzetéről kialakult véleménye nem hozható összefüggésbe az általunk vizsgált háttérváltozókkal, így ezek a vélemények teljes egészében az oktatási reform rövid távú negatív hatásainak tudhatók be.

Az oktatásügy helyzetének javítását az eszközökkel való jobb ellátottságban, a következetesebb módosításokban, a pedagógusok jobb szakmai feltételeinek biztosításában és az erősebb stabilitásban látják a megkérdezettek. Ezek a vélemények nem meglepőek, és valamilyen szinten „egybecsengnek” a romániai oktatásügy utóbbi másfél évtizedének sajátos helyzetével. A decentralizációs folyamatok elindultak, de maga a folyamat befejezetlen maradt és ellentmondásokat hozott a felszínre. Egyes elemzők szerint a reformfolyamatok elindulása után oktatásügyet (Codiță – Pasti, 1998; Miroiu, M. 1998; Ivan, 1998) még sokáig bizonytalanság, átmenetiség és instabilitás jellemezte.

3. A romániai oktatás a tantervi reformok terén mondhatja magáénak a legjelentősebb változásokat. A tantervi reformok majdnem minden szempontból illeszkednek a tantervi változások európai irányvonalaival. Az 1998-ban megjelenő román alaptanterv (Nemzeti Curriculum) teljes áttörést jelentett az azelőtti, hagyományos, „adagoló”, tartalomközpontú tantervhez képest. Műfaji vonatkozásban keretjellegű ez az alaptanterv. Így az európai irányvonalnak számító közös műveltségi alap, valamint a helyi szintű tervezés erősödése egyaránt jellemzi. Ezen kívül a tantárgyi programok és az alaptanterv – szakítva a tananyagközpontúsággal – teljesítményközpontúnak mondhatók. A tantervi reform pedagógusokra gyakorolt hatásai közvetlenek és jelentősek. Ilyen előzmények mellett feltételeztük azt, hogy a Harghita megyei magyar tanítók általában pozitívan vélekednek a tantervi változások olyan lehetőségeiről, amelyek számukra nagyobb döntési szabadságot, felelősséget és alternatívitást biztosítanak. Az eredmények igazolták feltételezéseinket.

A megkérdezettek általában pozitívan vélekednek a tantervi változások egyes területeihez kötődő – nagyobb szabadságot, döntési felelősséget és alternatívitást biztosító – lehetőségekről. Többnyire pozitívan fogadják a tantervi decentralizációt, a választható tárgyak, a rugalmas órakeret bevezetésének és az alternatív tankönyvek használatának lehetőségét. A választható tárgyak, a flexibilis órakeret és az alternatív tankönyvek vonatkozásában egyetértés van a tanítók között, mivel nem találtunk szignifikáns összefüggést a háttérváltozók egyikével sem. A régi és az új tanterv választása viszont összefüggésben van a pedagógusok életkorával és az iskolai település típusával. A fiatalabb korosztály és a kisebb települések iskoláiban tanítók tartják jobbnak a mostani tantervet, az idősebbek mindkét tantervvel elfogadóbbak. A megkérdezettek jelentős része jól fogadta a tantervi önállóság számukra biztosított új lehetőségeit.

4. Az iskolai munka feltételeihez kötődő hipotéziseink többirányúak. Ennél a kérdéskörnél az érdekelt, hogy a tanítók meglátása szerint változott-e az oktatásban betöltött helyzetük, érzik-e, hogy a reform következtében kibővült a feladatkörük, ugyanakkor meg tudnak-e felelni a reform velük szemben támasztott kihívásainak (többletvekenység, többlettájékozódás). Ezt azzal összefüggésben vizsgáltuk, hogy a romániai oktatáspolitikai 2001-2004-es periódusban a pedagógusok tevékenységi feltételeinek javítását jelöli meg egyik prioritásaként. A megkérdezettek tapasztalják az oktatási reform következtében kibővült tevékenységi kört. A pedagógusnak az oktatásban betöltött szerepe vonatkozásában megoszlanak a vélemények, tehát nem rajzolódott ki egy egységes kép. Hipotéziseink, amelyek szerint a pedagógusok

továbbképzéseken és a reform-felkészítőn való részvétele befolyásolja a reform kihívásainak való megfelelést és a pedagógusnak az oktatásban betöltött szerepéről alkotott véleményét, csak részben igazolódott be. A továbbképzéseken és reform-felkészítőn részt vevő tanítók magasabbra helyezik követelményeknek való megfelelési szintjüket, mint társaik. Itt a két pedagógus-csoport véleménye között szignifikáns a különbség. A továbbképzésen való részvétel viszont nem befolyásolja a tanítóknak az oktatási folyamatban betöltött helyzetükről vallott véleményét.

5. A pedagógusok szakmai önképével kapcsolatosan szubjektív vélemények, meggyőződések, érzések és értékítéletek feltárását tűztük ki célul. Hipotézisünk, mely szerint a romániai oktatásügy „átmeneti periódusa” ellenére, a Hargita megyei magyar tanítók megfelelő szakmai önképpel rendelkeznek, beigazolódott. A megkérdezettek négyötöde szereti szakmáját, és majdnem ugyanannyian, többnyire elégedettek saját szakmai tevékenységükkel. Hipotézisünk, mely szerint az oktatási reform változásaihoz való elfogadó hozzáállás pozitív szakmai önképpel korrelál, viszont nem igazolódott be. Nincs szignifikáns összefüggés a reform változásainak elfogadása és a szakmai öröm, nehézség, elégedettség, ill. a pályaelhagyásról alkotott vélemény között. A pedagógusok szakmai önképéhez kötődő utolsó feltételezésünk szintén bizonyítást nyert. A Hargita megyei magyar tanítók számára a szakmai nehézséget okozó tényezők sorában első helyeken állnak az oktatási reformmal vagy a pálya gyenge anyagi megbecsültségével kapcsolatos összetevők.

6. A pedagógusok szakmai értékeléséről, valamint a szakma társadalmi megbecsüléséről alkotott véleményeket a szakmai professzionalizáció romániai lehetőségeivel összefüggésben vizsgáltuk. A romániai pedagógusok is közalkalmazottak. A pályán való előrejutás és szakmai értékelés szenioritási rendszeren alapul, mely alapvetően a pályán eltöltött időhöz és a végzettséghez kötött. A romániai pedagógusok pályán való előrejutását és szakmai professzionalizációjának lehetőségeit nagymértékben meghatározza a már elavult, de még érvényben levő fokozati vizsgák (véglegesítő, II. és I. fokozat) rendszere. Ehhez a területhez kötődő első hipotézisünk beigazolódott. A kistérség magyar tanítói igénylik/igényelnék a reális szakmai értékelést, ugyanakkor nem elégedettek a jelenlegi romániai tanügyben fellelhető értékelési módozatokkal. Az értékelők személyére és az értékelési kritériumokra vonatkozó adataink bizonyították, hogy a megkérdezett tanítóknak nem jelentene gondot a használói kontrollra való ráhangolódás (szülők, tanulók), ugyanakkor a kereszt-kontroll is megfelelne, mivel kollégáikat is elfogadnák értékelőként. Valószínű, hogy a centralizált oktatási rendszer, valamint a bürokratikus szabályozás következménye, hogy nehezen tudják elfogadni a

hierarchikusan felépülő kontrollt. Éppen azon szakmai szerv (tanfelügyelőség) értékelésével a legkevésbé elégedettek, amelynek alapvető funkciói közé tartozik a szakmai értékelésük. A tanítóknak az értékelési kritériumokkal kapcsolatos véleményét nagymértékben befolyásolják az általunk vizsgált háttérváltozók, tehát második ezirányú feltételezésünk is beigazolódott. Az érvényben levő, szenioritáson alapuló értékelési, előrejutási rendszert az idősebb korosztály, és a több ideje pályán levők tudják elfogadni, és ez nyilvánvaló, hisz nekik kedvez.

7. A Hargita megyei magyar tanítók nem elégedettek szakmájuk társadalmi megbecsültségével. Ebben a kérdésben teljes mértékű az egyetértés a mintán belüli különböző pedagóguscsoportok között. A megbecsültség különböző területei vonatkozásában is megegyeznek a vélemények. Az eredmények azt bizonyítják, hogy a szakma „hivatalos”, vagyis általános társadalmi és szakmai megbecsülésével kevésbé elégedettek a tanítók, míg a tanulók és szülők értékelését kielégítőnek tartják. Az ehhez a területhez kötődő második hipotézisünk is beigazolódott. A megkérdezettek saját szakmájuk társadalmi megbecsülését rosszabbnak ítélik meg más értelmiségi szakmákénál. Eredményeink arra utalnak, hogy a hivatalos retorika szintjén megfogalmazott oktatáspolitikai prioritás, amely a pedagógusok státuszának növelését tűzte ki céljául, nem változtatott a pedagógusok helyzetén, legalábbis a Hargita megyei magyar tanítók meglátása szerint.

Felállított hipotéziseink igazolódása vagy cáfolódása megerősítette kiinduló feltevésünket, amely szerint az oktatási reformok jelentős mértékben meghatározzák a rendszerben levők tevékenységét és helyzetét, így a tanítókra is jelentős hatást gyakorolnak. Bár a romániai oktatáspolitikai koherenciájának hiánya több ponton is nehezítette a pedagógusok tevékenységét, a reform pozitív vonzatai sem elhanyagolhatóak. A román tantervi szabályozás illeszkedik az európai irányvonalhoz és követelményekhez, ugyanakkor a Hargita megyei magyar tanítók, saját bevallásuk szerint szembe tudnak nézni saját tantervi önállóságuk kihívásaival.

4. 2. Összegzés, avagy hogyan tovább romániai oktatás?

A romániai oktatásügyi változások röviddel a rendszerváltás után indultak el, és több mint másfél évtizedes „átmeneti időszak” után, még napjainkban is folyamatban vannak. Mivel a rendszerváltás előtti romániai oktatási rendszer egyike volt a legcentralizáltabbaknak Európában, így a változás iránya nem is volt kérdéses. A romániai oktatásügyi decentralizáció külső és belső okok sajátos összjátékának eredménye. Ez egyfelől a rendszerváltás után jelentkező gyors

gazdasági, szociális, politikai változásokkal van összefüggésben. Ebből a szemszögből a kelet-európai oktatási rendszerekben zajló változások hasonló okokra vezethetők vissza. Másfelől pedig, az oktatási rendszer elmaradottsága, merevsége és belső anomáliái is változást, módosulást, modernizációt sürgettek.

A kilencvenes évek elejétől kezdődően több elemző is azonosítja a romániai oktatás válsághelyzetét (Bîrzea et al, 1993; Cristea, 1993; Miroiu, 1998; Codiță-Pasti, 1998), amelyet a döntéshozatali mechanizmusokhoz, finanszírozáshoz, oktatásszabályozáshoz, emberi erőforrásokhoz és az oktatáspolitikához kötnek. Majdnem egy fél évtizedre volt szükség ahhoz, hogy az oktatáspolitikai változások szükségességének felismerésétől az első bizonytalan lépések megtételéig eljusson. Amíg a kezdeti időszakot improvizatív, véletlenszerűnek tűnő változtatási kísérletek jellemzik, addig 1997-től kezdődően átfogó, rendszerszintű változások korát éli az oktatásügy. A rendszerszintű változások az iskolastruktúrát, az oktatásirányítást, az oktatás tartalmi szabályozását, a pedagógusképzést és vizsgarendszert egyaránt érintették. A romániai oktatásügyi változások nem tekinthetők egységes, egyenes irányú folyamatnak. Amellett, hogy állandó megtorpanások és visszaívelések is jellemzik, a reformfolyamatok bizonyos területeken gyorsabban (tartalmi szabályozás, tankönyvek, nevelési koncepciók), másokon pedig lassabban (törvényi, intézményi háttér) zajlottak.

Az *oktatásügyi decentralizáció* nem teljes mértékben váltotta be a hozzá fűzött reményeket Romániában. A decentralizációs folyamat nem zajlott le következetesen, ugyanakkor az oktatási rendszer számos ellentmondását is a felszínre hozta. Ennek okát elsősorban a következetes, koherens oktatáspolitikai hiányában kereshetjük. Emellett a változásokat fékező, visszahúzó erőkben sem volt hiány. A rendszerváltás előtti bürokratikus és folyamatosan alulfinanszírozott rendszer hatásai nemcsak az infrastruktúra, az oktatásirányítás és az iskolastruktúra szintjén, hanem mentalitásbeli tényezők mentén is éreztették hatásukat. Ezért merült fel kérdésként, hogy egy ilyen közép-kelet-európai oktatási rendszer számára járható út-e a decentralizáció, ugyanakkor ebben a folyamatban milyen útvesztők jelentkezhettek? A romániai oktatás aktuális helyzete, valamint a romániai magyar tanítók körében végzett felmérésünk eredményei azt sugallják, hogy az oktatáspolitikai szintjén nem tettek fel ilyen és ehhez hasonló kérdéseket, így egyértelmű, hogy a válaszok is váratnak magukra.

A hivatalos retorika decentralizációs kinyilatkozásai ellenére nem beszélhetünk egyértelműen oktatási decentralizációról Romániában. Ebből e szempontból az eredmények eltérőek az oktatás

különböző szintjein. Amíg az elmúlt másfél évtizedben a felsőoktatás jelentős lépéseket tett az egyetemi autonómia irányába, addig a közoktatás helyzete nem sokat változott. Az időközben megjelent 1995/84-es Oktatási Törvény a szakminisztériumot továbbra is döntő hatalommal ruházta fel, a centralizációt erősítve ezáltal. Az ezt követő törvénymódosítások és rendeletek, elsősorban nem decentralizációt, hanem dekoncentrációt eredményeztek. Ugyanis a döntési kompetenciák jelentős részét nem az oktatási intézmények, hanem az oktatási minisztériumnak közvetlenül alárendelt megyei tanfelügyelőségek szintjére helyezték át. Így látható, hogy oktatáspolitikai szinten is bizonytalanság és következetlenség van ebben a kérdésben. Az elméleti szinten megfogalmazott helyes irányok csupán látszat-demokratizálódást és látszat-pluralizmust eredményeztek a romániai oktatásban.

Mint már említettük az *oktatásirányítás* decentralizációja csupán a dekoncentrációnál ragadt le. Az oktatási intézmények autonómiája a valóságban nem érvényesül. A decentralizációval összefüggő horizontális információáramlásról sem beszélhetünk, ugyanis az oktatási minisztérium irányából a vertikális, az információk „top-down” módra történő áramlása jellemző. A szaktárca – megyei tanfelügyelőségek – iskolák kapcsolatában többnyire a rendszerváltás előttről átörökített merev viszonyok érvényesülnek. Nincsenek módzatok az információ alulról felfelé történő áramlására. Ezt a kapcsolatrendszert nem lehet igazi partneri viszonyként értelmezni, mivel ebben sem a párbeszéd, sem az együttműködés nem jellemző. Az oktatási intézmények tanfelügyelőségi ellenőrzése a minisztériumi szinten kidolgozott metodológia szerint, többnyire mennyiségi szempontok alapján történik. Az ellenőrzés gyakran bürokratikus, hierarchizált, visszaható jellegű. Így a hivatalos decentralizációs retorika ellenére, az oktatásirányítás még mindig inkább centralizáltnak nevezhető. Ráadásul egyfajta túlszabályozottság is merevíti a rendszert, amelyben a rengeteg minisztériumi rendelet és kormányhatározat nem hatékonyabbá, hanem inkább túlterheltebbé, nehezkesebbé teszi a rendszer működését.

Az oktatásirányítás előbbi feltételei mellett elsősorban oktatáspolitikai szinten kellene dönteni a tanügyi decentralizáció, dekoncentráció, vagy látszat-demokratizálódás vonatkozásában. Amíg az egymást követő és egymásnak ellentmondó határozatok azt jelzik, hogy ezen a szinten is bizonytalanság van ebben a kérdésben, addig az oktatásirányítás alacsonyabb szintjeitől nem is várhatunk nagyobb hatékonyságot. Ilyen feltételek mellett a tanfelügyelőségek szerepének gyökeres átalakítása igazi reformlépést jelentene a romániai oktatásban. A megyei tanfelügyelőségeknek igazi közvetítő szerepet kellene magukra vállalniuk az oktatáspolitikai

centrum és az iskolák között. Ez azt jelenti, hogy nemcsak a minisztériumi elvárásokat közvetítenék az iskolák felé, hanem az oktatási intézmények érdekeit magasabb szinteken is képviselnék. Így vállalhatnának szerepet az iskolák autonómiájának növelésében. Ez nem egyedül a tanfelügyelőségeken múlik, mivel a rendszerváltás előtti bürokratikus ellenőrzés hagyományai mellett, még kiépítetlenek/kiépületlenek az információk alulról felfelé történő áramlásának módozatai. Az oktatási intézmények tanfelügyelőségei általi értékelésében is szemléletváltásra lenne szükség. A többnyire mennyiségi szempontok alapján történő és személyekre fókuszáló értékelést egy minőségibb, intézményekre koncentrált értékelésnek kellene felváltania. Az értékelésbe az oktatási intézményeket is be lehetne vonni, jól kidolgozott önellenőrzési módozatok felhasználásával. Ilyen feltételek mellett talán megváltozna az a hatalomtól való távolságtartó magatartás, amely a Harghita megyei magyar tanítókat és a romániai pedagógusokat általában jellemzi.

Az oktatásügyi változások elmúlt másfél évtizedében a **pedagógusok** helyzete sem változott jelentős mértékben. A pedagógusok az értelmiségiek legszélesebb rétegét képezik Romániában, az aktív lakosság mintegy 2,5%-át teszik ki. A rendszerváltás után jelentkező munkaerő-leépítések ezt a foglalkozási kategóriát nem érintették. Ugyanakkor országszinten stagnált, vagy növekedett a pedagógusok létszáma, a tanulók létszámának csökkenő tendenciája mellett is. Ez a reformintézkedések egyikével magyarázható, amelynek értelmében lehetőség nyílt a nagy létszámú osztályok (35 tanuló) kisebb létszámú osztályokká (25 tanuló) való alakítására.

A romániai pedagógustársadalom két alapvető problémája az *alulfizettség* és a *szakképesítés nélküli pedagógusok magas aránya*. A romániai pedagógusok alulfizetettsége tényként fogadható el. A kilencvenes évek végén az értelmiségiek legrosszabbul fizetett kategóriáját képezték. Egy pályakezdő pedagógus most is majdnem az országos minimálbérnek megfelelő összeget keresi meg, és legalább egy évtizedet kell a pályán eltöltenie a jelentősebb béremelkedéshez. Talán részben ezzel is magyarázható a pályán tevékenykedő szakképesítés nélküli pedagógusok magas aránya (14-20%). A szakképesítés nélküli pedagógusok számára az oktatás sem végleges elhelyezkedési lehetőséget, sem karriert nem jelent. Arányuk az óvodai nevelésben, a szekunder oktatás alsó szintjén (V-VIII. osztály), valamint falusi környezetben a legnagyobb. A szakma presztízse alacsony, a pálya karrierlehetőségei – szakképesített pedagógusok számára is – minimálisak.

A pedagógusok gyenge anyagi és társadalmi megbecsültségéről árulkodik az a tény, hogy a pedagógusok időszakonkénti túlképzése ellenére is, a közoktatáson belüli betöltetlen állások aránya nem csökkent jelentősen az utóbbi időben. Így rejtett pedagógushiánnyal kell számolni a közoktatásban. Ezen kívül nagy a pályán belüli és más pályák irányába történő mobilitás. A szakképesítés nélküli pedagógusok aránya főleg a fiatalok körében magas. Ez arra enged következtetni, hogy a pályakezdők és fiatalok körében magas a pályaelhagyók aránya. Empirikus kutatásunk eredményei szintén ezt húzzák alá. A Hargita megyei tanítók körében a pályaelhagyásról vallott vélemény a pedagógusok életkorával és szakmai tapasztalatával mutat szignifikáns összefüggést. Minél idősebb és minél több ideje van a pályán egy pedagógus, annál kevésbé és minél fiatalabb, annál inkább foglalkoztatja a pályaelhagyás gondolata. Ez rejtetten azt az üzenetet közvetíti, hogy nem érdemes a pályán megőregedni.

A romániai pedagógustársadalom és oktatásügy fent vázolt helyzete alapján, ill. kutatási problémánkkal szoros összefüggésben, tulajdonképpen két kérdés merült fel bennünk. Egyrészt, hogy milyen mértékben sikerült a pedagógusokat megnyerni a változásoknak, és bevonni őket a reformfolyamatokba, másfelől pedig változott-e a pedagógusok helyzete az oktatásügyi változások folyamatában, és ha igen, akkor milyen mértékben? Nem tagadható, hogy az utóbbi időszakban voltak próbálkozások a pedagógusok helyzetének javítására. Azonban ezek egy része az elméleti megfogalmazások szintjén maradt, másik fele pedig nem igazán váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Például a romániai tanítóképzés főiskolai szintűvé emelése, a pedagógusok professzionalizációját elősegítő szakmai standardok elméleti kidolgozása vagy a továbbképzési rendszeren belüli módosítások mind-mind az oktatási reform sikereiként könyvelhetők el.

A pálya presztízsének javításában és a romániai oktatásügy európai integrációs szándékában pozitív lépés a *tanító- és óvóképzés főiskolai szintűre emelése*. Romániában a középszintű tanítóképzésnek vannak hagyományai. Az 1998/3642-es minisztériumi rendelet a tanítóképzés főiskolai szintűvé emelésének jogi hátterét teremti meg. Így az 1999/2000-es tanévtől kezdődően, a BBTE kihelyezett tanítóképző főiskoláin beindult a főiskolai szintű tanítóképzés. A képzési szint emelésével egyrészt integrációs törekvéseket valósítottak meg, másfelől pedig ettől a tanítói szakma státuszának emelését is remélték. Azonban a középfokú tanítóképzés beszüntetése, néhány éven belüli újraindítása, majd a legutóbbi 2006-os tanévtől kezdődő újbóli beszüntetése nemcsak nagyfokú bizonytalanságot eredményezett a tanítóképzésen belül, hanem a tanítóképzés két szinten (közép- és főiskolai) történő párhuzamos működése túlképzéshez vezetett a szakmában. Ez az oktatáspolitikai bizonytalanság és következetlenség még tovább

rontott a szakma helyzetén. A túlképzés ellenére a rejtett pedagógushiány az elemi oktatásban is megnyilvánul. Így például romániai viszonylatban, az elemi oktatásban a tanítók mintegy 15%-a szakképesítés nélkül tevékenykedik a pályán.

A reform kezdeti fázisában az oktatáspolitikai nem tulajdonított jelentőséget a pedagógusok helyzetének. A későbbiekben figyelt fel a pedagógusok reformfolyamatokban beöltött szerepének fontosságára, amikor a 2001-2004-es periódust a pedagógusok szakmai professzionalizációjának, tevékenységi feltételei javításának, valamint pálya presztízsének növelési időszakaként azonosítja az oktatáspolitikai. Ebben az időszakban olyan **szakmai standardok** elméleti **kidolgozására** került sor, amelyek alapját képezhették volna/képezhetnék a pedagógusok szakmai összehasonlításának, és a kiváló tanárok szakmai, akár anyagi értékelésének. A közoktatásban dolgozó pedagógusokat megcélzó reformprojekt keretén belül került sor öt foglalkozási teljesítményszandard (óvodapedagógus, tanító, tanár, szakfelügyelő és iskolaigazgató) kidolgozására. Az összetett szempontokat tartalmazó szakmai standardok elméleti kidolgozása ellenére, ezek gyakorlatban való alkalmazására nem került sor. Így a pedagógusok szakmai értékelése és a pályán való előrelépés jelenleg is szenioritási rendszeren alapul. Ezt pedig a rendszerváltás előttről átörökített, az európai oktatási rendszerek viszonylatában elavultnak tekinthető szakmai vizsgák (végelegesítő, II. és I. fokozat) egészítik ki. Empirikus kutatásunk eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a Hargita megyei magyar tanítók igényelnék munkájuk reális szakmai értékelését, és nem elégedettek a romániai tanügyben jelenleg érvényben levő módzatokkal. A tanítók ilyen irányú véleménye életkorfüggőnek bizonyult. Az érvényben levő rendszert az idősebb korosztály fogadja el a leginkább. A fiatalabbak, ezzel szemben egy összetettebb, több szakmai szempontot is igénybe vevő rendszert szeretnék, amelyben a tanítási tevékenység mellett, a tanórán kívüli tevékenységek és a szakmai önképzés is szerephez jutnának. Tehát a szakmai standardok elméleti kidolgozása egyelőre nem jelent megoldást a tanárok reális szakmai értékelésére, és az eredményes tanárok pályán tartására.

A pedagógusok **továbbképzési rendszerének** felújítására tett próbálkozásokat szintén nem tagadhatjuk. A pedagógusok reformbeli elvárásokra való felkészítését a „képzők képzése” (formarea formatorilor) megnevezésű képzési forma vállalta fel. Ez a forma módszertani szempontból is újításnak számít, mivel a képzés folyamatában, képzőknek kiválasztott pedagógusokra támaszkodik, akik továbbadják a hozzájuk eljuttatott, reformmal kapcsolatos információkat. Ezen kívül minden pedagógusnak, ötévente egy 40 órás továbbképzésen kell részt

vennie. Ezek a megyei tanfelügyelőségek vagy a pedagógus szövetségek által szervezett, és az oktatási minisztérium által akkreditált továbbképzések lehetnek. Ezek a formák, azáltal, hogy újszerűbbek, minőség- és gyakorlat-centrikusabbak, új szint vittek a pedagógusok továbbképzésének addigi merev rendszerébe. Mindezek mellett a pedagógusok továbbképzési rendszere egy ország szinten egységes formát öltő, centralizált, elavult és merev rendszer, amely majdnem változatlan formában a rendszerváltás előttről átörökített.

A romániai oktatás 2001-es *Reformtervezetében* továbbra is központosított formában jelenik meg a továbbképzések rendszere. Tehát úgy tűnik, hogy a hivatalos decentralizációs retorika ellenére, még oktatáspolitikai szándék sincs ennek megváltoztatására. A rendszerváltás előtt is érvényben levő véglegesítő, II. és I. fokozati továbbképzések egyben szakmai vizsgákkal zárulnak, amelyek sikeres letétele a pályán való előbbre jutás feltételét képezi. A továbbképzések és vizsgák tematikája szintén központilag meghatározott és bizonyos tantárgyakból ezek az érettségi tematika ismétlődései. Így e szakmai képzéseken való részvétel, és az ehhez kötődő sikeres vizsgázás nincs összefüggésben a pedagógusok szakmai kompetenciájával és eredményességével. A továbbképzéseken való részvétel a pedagógusok pályán eltöltött idejével van szoros összefüggésben, ugyanis e vizsgák bármelyikére csakis egy bizonyos, pályán eltöltött idő után jelentkezhetnek a pedagógusok (2+5+5 év után). A legjobb esetben is 12 évet kell a pedagógusnak a pályán eltöltenie ahhoz, hogy megszerezze az I. fokozatot, vagyis, hogy a „bérlistán” is jelentőset lépjen előre. Így az érzelmi tényezőkön kívül, semmi sem motiválja a fiatalokat arra, hogy minimális anyagi juttatásért, magas elvárások mellett igényes és hatékony szakmai munkát végezzenek. Az a tudat aztán végképp nem, hogy majd 12 év múlva, talán jobban fognak keresni, és nem lesznek megélhetési gondjaik.

A romániai oktatásügy ismeretében meggyőződésünk, hogy a pedagógusok helyzetében jelentős változásokat csakis a *pedagógusképzési és továbbképzési rendszer* koherens oktatáspolitikai igény szerinti *megújításával*, átalakításával lehetne elérni. Ezen az úton tulajdonképpen már „elindult” a romániai oktatás, mivel már az 1999/2000-es évtől kezdődően beindult a tanítóképzés főiskolai szinten is. Azonban ennek pozitív hatásait, csakis a főiskolai szintű tanítóképzés melletti következetes oktatáspolitikai kiállás és a tanítóképzés helyzetének stabilizálása esetén fogja érezni a pedagógustársadalom. A képzési szint emeléséhez kötődő, következetlen, egymást követő kormányonkénti és miniszterenkénti változtatások mellett jelentős eredményekre egyelőre nem is számíthatunk.

A jelenlegi merev, elavult *továbbképzési rendszer megújítására* és a továbbképzésben levő lehetőségek kiaknázására is szükség van. A továbbképzési rendszer bizonyos fokú decentralizációja, a hagyományos, elavult képzési formák (véglegesítő, II. és I. fokozat) megszüntetése és az alternatív formák képzési rendszerbe való beépítése jelenthetne megoldást. A továbbképzések tematikáját használhatóbbá, gyakorlatorientáltabbá kell alakítani, ugyanakkor ezek a továbbképzések a reformmal kapcsolatos tájékoztatásban is részt vállaljanak. Mindezt erős elméleti megalapozással végezzék. A továbbképzési rendszer megújításában az erre specializálódott továbbképző központok vállalhatnák az oroszlanrészt.

A pedagógusok – szenioritáson alapuló – *szakmai értékelési rendszerének* megbontása, összetett szakmai szempontok szerinti átdolgozása talán legtöbbet javítana a romániai pedagógusok helyzetén. Az elméleti szinten kidolgozott szakmai standardok gyakorlatban való alkalmazásához szükséges feltételek megteremtése képezne az első, ennek a bérezéssel is összefüggő rendszerre alakítása pedig a következő lépést. Ezáltal válna lehetővé a tanárok összehasonlítása, és az eredményes tanárok megfelelő szakmai értékelése. A jelenleg érvényes, kizárólag a szakmai tapasztalattal összefüggő értékelési rendszer napjainkra, főleg az oktatási reform folyamatában már elavultnak tekinthető. Ezzel természetesen nem vonjuk kétségbe a pályán eltöltött időnek értékelési szempontként való elfogadását. Azonban meggyőződésünk, hogy emellett más szempontok (tanulókkal való tevékenység, reformmal kapcsolatos többlettevékenység, tantervfejlesztés, szakmai továbbképzés, tudományos tevékenység, nemzetközi oktatási programokban való részvétel és egyéb) is részét kellene képezzék a pedagógusok szakmai értékelésének és pályán való előrehaladásának. Empirikus adataink is igazolják, hogy a Hargita megyei tanítók nyitottak egy összetettebb, árnyaltabb értékelési rendszer irányába, csupán oktatáspolitikai elhatározásra és gyakorlati kivitelezésre lenne ehhez szükség.

A rendszerváltás utáni romániai oktatás a ***tantervi reform*** terén mondhatja magáénak a legjelentősebb változásokat. Mint már említettük, a tantervi reform eredményeként megjelenő romániai alaptanterv a tananyag- és tanárközpontú oktatásról a tanuló-, teljesítmény- és tevékenységközpontú irányába való elmozdulást tette lehetővé. A romániai alaptantervben a tananyag nem tantárgyanként, hanem műveltségi területek szerint szerveződik, ezáltal is egy bizonyos fokú interdiszciplinaritást biztosítva. Az alaptantervhez rugalmas, keretjellegű óratervek kapcsolódnak, amelyek jellegükből adódóan a helyi tervezés számára is biztosítanak lehetőséget. Továbbá a tantervhez kapcsolódó tantárgyi programok, tartalmi súlypontjuk

függvényében, már nem tananyag-, hanem teljesítményközpontú és képességfejlesztési tervek. Így a romániai tantervi reformok illeszkednek az európai tantervfejlesztési törekvések sorába.

Bármennyire is pozitívak legyenek az előirányzott tantervi változások, az egyértelmű, hogy csakis a pedagógusok tevékenységével együtt érik el sikerüket. Ebből a szempontból nem lényegtelen, hogy a pedagógusok milyen mértékben motiváltak, tájékozottak a tantervhasználat és -fejlesztés kérdéskörében. A Hargita megyei magyar tanítók elfogadták a tantervi változásokat. Pozitívan vélekednek az alternatív tankönyvek, választható tárgyak és rugalmas kerettervek kialakításának, ill. használatának lehetőségéről. Elfogadóbban viszonyulnak a tantervi változásokhoz, mint a romániai pedagógusok általában. Mindez arra enged következtetni, hogy a rendszerváltás előtti hosszas bürokratikus kontroll ellenére, a Hargita megyei magyar tanítóknak rejlenek innovációs késztetések és tartalékok, nem hátrálnak meg az újtól és a tantervfejlesztéssel járó többletvevékenységtől sem.

A tantervi reform tulajdonképpen az 1998-as Nemzeti Curriculum megjelenésével vette kezdetét. Ugyanakkor nem beszélhetünk egyirányú, felfelé ívelő, modernizációs folyamatról, és erre, a romániai közoktatás korábbi centralizáltsága ismeretében nem is számíthattunk. Az elemzett időszak tantervi változásai inkább felfelé ívelések, stagnálások, megtorpanások és visszaalakulások soraként rögzíthetők, amelyben egy bizonyos: a következetes és koherens oktatáspolitikai hiánya. A változások folyamatában három szakasz különül el. Így a kezdeti bizonytalan decentralizációs törekvéseket, amelynek időszakában az egypólusú szabályozás jellemezte az oktatás tartalmát, a kétpólusú szabályozás váltja fel, majd a tantervi szabályozás harmadik szakasza centralizációs visszarendeződésként értelmezhető. Amíg az 1998-as Nemzeti Curriculum az elemi oktatásban 20%-ot, a szekunder oktatás alsó szintjén 30%-ot és annak felső szintjén 35-40%-ot biztosított a helyi tervezés számára, addig a 2000 után módosított kerettervek jelentős mértékben csökkentették ennek arányát. Empirikus adataink arra utalnak, hogy a Hargita megyei magyar tanítók örülnek az alternatív tankönyvhasználat lehetőségének, azonban a valóságban ritkán érvényesül a választás szabadsága. Hatalmas szakadék van az elvi deklarációk és nevelési gyakorlat között. A szabad tankönyvválasztást – a pedagógusok véleménye alapján – többnyire makroszintű tényezők akadályozzák. A magyar nyelvű tankönyvellátás problematikus jellegéből adódhat, hogy a kezdeti időszakra jellemző tankönyvdömping ellenére, a tanítók úgy gondolják, szegényes a tankönyvkínálat, és nincsenek minden tantárgyból új tankönyvek. Ezen kívül arra sem adódik mindig lehetőség, hogy a választás előtt a pedagógusok közvetlenül megismerhessék a tankönyveket. A tantervi reformmal kapcsolatos, többnyire pozitív vélemény

ellenére, meggyőződésünk, hogy a pedagógusokban rejlő tantervfejlesztési innovációs lehetőségek egyelőre kihasználatlanok.

A tantervi reform területén megtett lépések, megfelelő oktatáspolitikai szándékkal és ezzel koherens gyakorlati megoldásokkal, aránylag könnyen jó irányba terelhetők. A tantervfejlesztés területén alapvetően három feladat megvalósítását látjuk szükségesnek.

Elsősorban fontos lenne a pedagógusokban rejlő tantervfejlesztési innovációs lehetőségek kiaknázása. Biztosítani kellene a *pedagógusok tantervi önállóságához* szükséges *feltételeket*. Ezek közül a legfontosabbak: a szakmai háttér kialakítása és tantervfejlesztésbe való bekapcsolódás motiválása. Ideális lenne a tantervi reformmal és tantervfejlesztéssel kapcsolatos minél szélesebb körű tájékozottság kiépítése is a pedagógusok körében. A pedagógus-továbbképzések rendszere vállalja fel a pedagógusok tantervfejlesztéssel, ill. használattal kapcsolatos tájékozottságának bővítését és szakmai kompetenciájának (ki)alakítását! Továbbá meggyőződésünk, hogy megfelelő stimulensek hiányában, a pedagógusokban rejlő innovációs lehetőségek és képességek sem bontakoznak ki teljes mértékben. Tehát a tantervfejlesztésbe bekapcsolódó, választható tárgyat, esetleg alternatív tankönyvet, munkafüzetet kidolgozó pedagógus számára ez a többletvegyenység anyagi többletet is jelentsen. Itt nem hagyhatjuk figyelmen kívül egyrészt azt, hogy az oktatási reformok általában növelik a pedagógusok terhelését, másfelől pedig, hogy Romániában egy szakmai identitásában visszafogott, állandó versenyhelyezethez szoktatott, maximálisan leterhelt és alulfizetett pedagógustársadalommal állunk szemben.

A pedagógusok tantervi önállóságáról valójában csak akkor beszélhetünk, ha a tantervi decentralizáció realitás, és nem csupán elvi kinyilatkoztatás. Így fontos lenne a helyi szintű tervezés arányának növelése, vagy legalábbis az 1998-2000 közötti állapot visszaállítása. Ezáltal, legalább részben érvényesülne az oktatási intézmények autonómiája, és kialakulna minden iskolának az egyéni arculata.

Utoljára tényként fogadhatjuk el, hogy az alaptanterv csakis megfelelő eszközökkel kiegészítve érvényesítheti a tantervi reform pozitív hatásait. Ez egyben azt is jelenti, hogy az alaptanterv érvényesüléséhez megfelelő tankönyv- és taneszközpiac van szükség. A *tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos makro- és mikroszintű problémák elhárítása* szintén nem elhanyagolható oktatáspolitikai feladat. Makroszinten elsősorban a megfelelő tankönyvpiac kiépítésére, az azon belüli gazdag, minőségi tankönyvcsaládok biztosítására gondolunk. Továbbá

fontos a tankönyvpiacba való bürokratikus beavatkozás elkerülése, valamint a tankönyvversenyek és pályázatok áttekinthetőségének biztosítása. Mikroszinten olyan feltételek biztosítása, amelyek valóban lehetővé teszik minden pedagógus számára a szabad tankönyvválasztást.

A Hargita megyei magyar tanítók romániai oktatásüggyel kapcsolatos többnyire negatív véleménye arra enged következtetni, hogy a **pedagógusokat nem minden területen sikerült megnyerni a változások folyamatának**. A tanítók nem tájékozottak, bizonytalanok, és nem motiváltak a reformfolyamatok megvalósításában. A romániai oktatásügyről kért véleményükben a tanügy bizonytalanságát, instabilitását, valamint a következetesség hiányát jelölik meg alapvető problémaként. Ezen kívül a munkájukban a nehézséget okozó tényezők sorában a reformmal kapcsolatos kihívások, valamint a pálya alacsony presztízse és gyenge anyagi megbecsültsége jelennek meg. A romániai közoktatás helyzetének ismeretében, meggyőződésünk, nem véletlen, hogy a megkérdezettek nem érzik magukénak a reformfolyamatokat. Ennek okai sokrétűek. Ezek azonosítása azért is fontos, mert ez kiindulópontját képezheti a helyzet javításának. Többlet anyagi ráfordítások hiányában, folyamatosan alulfinanszírozott oktatásüggyel és alulfizetett pedagógusokkal, nem meglepőek az eredmények. A reformfolyamatok túlzott időbeli kinyúlása, a következetlen oktatáspolitikai, a reformfolyamatok minisztériumi „parancsra” történő elterjesztése mellett nem csoda, ha a tanítók úgy érzik, hogy egy vég nélküli, megismerhetetlen és megérthetetlen átalakulási folyamat részvevői. Ebben a folyamatban nekik nem a reformáló, hanem végrehajtó szerep jutott. A megkérdezettek oktatási reformmal kapcsolatos negatív véleménye, a romániai oktatásra jellemző bizonytalanság, a stabilitás hiánya és az egymást követő, és egymásnak ellentmondó határozatok és módosítások azt bizonyítják, hogy az oktatásügy modernizációja egy kikristályosodott, hosszú távú és koherens oktatáspolitikai hiányában elképzelhetetlen. Mindezek ellenére, a megkérdezettek többnyire **pozitív szakmai önképe**, a reális **szakmai értékelés igénye** és a **tantervi reformmal kapcsolatos elfogadó viszonyulása** arra enged következtetni, hogy a pedagógusokban energiatartalékok rejlenek, és ezek megfelelő kiaknázása a romániai oktatásügy megreformálásának, megújításának zálogát képezheti.

Bibliográfia:

- **Albert, J.** (1988): A pedagógusok helyzete és megbecsültsége Veszprém megyében. In: *Pedagógiai Szemle*, 1988/1, 35-44. p.
- **Andorka, R.** (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- *Anuarul ştatistic al României* (Statisztikai évkönyv), Bucureşti, 1999.
- **Archer, M. S.** (1979): *Social Origins of Educational Systems*. Sage Publications Ltd., London.
- **Archer, M. S.** (1988): *Az oktatási rendszerek expanziója*. Iskolamester 4., Oktatókutató Intézet, Budapest.
- **Babbie, E.** (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest
- **Ballér, E.** (1988): A pedagógusok tantervi önállósága. *Pedagógiai Szemle*, 1988/1, 3-10. p.
- **Ballér, E.** (1991): Socialist Countries In: Lewy, A. (ed): *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford, 238-239. p.
- **Ballér, E – Szebenyi, P** (1992): A tananyag és a tanterv tervezése a következő évtizedben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/12, 101-112. p.
- **Ballér, E.** (1993a): Az oktatás tartalma, a tartalmi szabályozás és az értékelés az Európai Közösség országaiban. In: Halász, G. (szerk): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*, Educatio, Budapest, 125-150. p.
- **Ballér, E.** (1993b): *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.
- **Ballér, E** (1996): *A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig. Tantervkészítők, tanárképző intézmények és pedagógus továbbképzések számára*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 13-16. p.
- **Ballér, E** (2001): A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In: Báthory, Z. – Falus, I. (szerk): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001*, A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye, Osiris Kiadó, Budapest, 198-212. p.
- **Ballér, E.** (2002): Nemzetközi változások a tantervfejlesztésben. In: Bábosik, I. – Kárpáti, A. (szerk): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*, BIP, Budapest.
- **Bartha, Gy.** (1991): A pedagógusok szabadidőmérlege és társas kapcsolatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/10, 518-524. p.

- **Báthory, Z.** (1991a): Az alaptanterv és a közoktatás szabályozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 1991/2, 5-12. p.
- **Báthory, Z.** (1991b): A Nemzeti Alaptanterv koncepciója. In: INFO-Társadalom – Tudomány 18, Október, 49-53. p.
- **Báthory, Z.** (1999): A nevelési értékek változása: a provincializmustól a globalizációig. In: Molnár, J. – Kiss, E. (szerk): *Megérteni a globalizációt*. Friedrich Ebert Stiftung, Budapest, 111-117. p.
- **Báthory, Z.** (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- **Bernáth, J.** (1999): *Közoktatástan*. Comenius Bt., Pécs.
- **Beckhard, R.** (1974): A szervezetfejlesztés stratégiája és modelljei. KJK, Budapest.
- **Biddle, (1992):** Teachers' Roles. In: Anderson, L. W. (ed): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Cambridge University Press, Cambridge, 61-67. p.
- **Bîrzea, C. et al** (1993): Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc. *Revista de Pedagogie* nr. 1-2, 7-18. p.
- **Bîrzea, C** (1996): *Educational Reform in Romania: conditions, strategy and implementation*.
- **Bîrzea, C.- Badescu, M.**(1998): *Financing the Public education in Romania, Policy Issues and Data availability*, Editura Alternative, Bucharest.
- **Bognár, T.– Kozma, T.** (1985): *Mit mondanak a pedagógusok?* Kézirat, Budapest.
- **Boreczky, Á.** (1999): Multikulturális pedagógia – új pedagógia? *Új Pedagógiai Szemle*, 1999/4, 26-38. p.
- **Bray, M.** (1997): Education and decolonization: Comparative Perspectives on Change and Continuity. In: Cummings, W.K.-McGinn, N.F. (eds): *International Handbook of Education and Development. Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. Oxford - New York, Pergamon, 103-115. p.
- **Bunescu, G.** (1993): Valorile și reformele învățământului românesc. *Revista de Pedagogie* nr. 1-2, 39-46. p.
- **Bourdieu, P.** (1974): Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Ferge, Zs. – Háber, J. (szerk): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 65-91. p.
- **Bourdieu, P.** (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.

- **Cerkez, M. -Fronescu, C. -Caprini, V. - Mitroi, E.** (1999): Seminarul Național al Formatorilor din cadrul componentei Management și Finanțare. *Buletinul Informativ* nr: 7/noiembrie, București, 3-16. p.
- **Cheng, K-M.** (1997): The Meaning of Decentralization: Looking at the Case of China. In: Cummings, W.K.-McGinn, N.F. (eds): *International Handbook of Education and Development. Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century.* Oxford - New York, Pergamon, 393-403. p.
- **Chivu, R.** (2005): Perspective europene în formarea cadrelor didactice. *Tribuna învățământului* No. 21-27. mart. 2005, 6-7. p.
- **Ciolan, L.** (2000): Finalitățile educației. *Buletinul Informativ*, 2000 6/iulie, 16-20. p.
- **Codiță, C.- Pasti, V.** (1998): Infrastructura sistemului de învățământ In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Polirom, București, 15-50 p.
- **Coombs, P.** (1971): *Az oktatás világválsága.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- **Cowen, R.** (1996): Last Past the Post: Comparative Education, modernity and perhaps post-modernity. *Comparative Education*, Vol. 32, No. 2.
- **Cristea, S.** (1993): Reforma pedagogică în condițiile unei societăți democratice. *Revista de Pedagogie* nr. 1-2/1993, 19-31. p.
- **Crișan, A.** (1993): Programe școlare în contextul reformei. *Revista de Pedagogie*, 1993/1-2, 8-9. p.
- **Crișan, A – Cincu, G.** (1993): O nouă perspectivă în elaborarea programei de limba română. *Revista de Pedagogie* 1993/1-2, 53-65. p.
- **Crișan, A.** (1994): Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic. *Revista de Pedagogie*, 1994/ 3-4, 25-32 p.
- *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Planurile-cadru pentru învățământul preuniversitar*, Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum, București, 1998.
- **Darvas, P.** (1993): Tanárok és politika. *Educatio*, 1993/4, 593-607 p.
- **Davies, L.** (2002): Possibilities and Limits for Democratisation in Education. *Comparative Education*, Vol. 38 No. 3/2002, 251-266. p.
- **Deák, Zs.** (1990): A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945-1985. In: Nagy, M. (szerk): *Pedagógusok, bérek, érdekek.* Edukáció, Budapest, 53-94 p.
- **Deák, Zs. – Nagy, M** (1993): A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 1993/3, 7-22. p.

- **Deák, Zs – Nagy, M.** (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: Nagy, M. (szerk): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/1997.* Okker Kiadó, Budapest, 13-59. p.
- **Diaconu, M** (2002): Competența pedagogică și performanțele profesionale. In: *Standarde profesionale pentru profesia didactică.* Ministerul Educației și Cercetării, București, 27-35. p.
- **Durkheim, E.** (1978): *A társadalmi tények magyarázatához.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- **Ericson, D.** (1982): Az oktatási rendszer általános elméletének a lehetősége In: Halász, G. – Lannert, J. (1998) (szerk): *Oktatási rendszerek elmélete.* Okker, Budapest, 67-91. p.
- **Etzioni, A.** (1968): *The Active Society: A Theory of Societal and Political Processes.* New York, Free Press.
- *Education at a Glance* (1997): OECD Indicators 1997. Paris, OECD CERI.
- *Education at a Glance* (1998): Education Policy Analyses, Teachers for Tomorrow's School, Paris.
- *Evaluarea comună a priorităților de ocupare a forței de muncă în România.* Document de lucru, București, 2002.
- **Falus, I.** (1993) (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- **Falus, I. – Ollé, J.** (2000): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára.* Okker Kiadó, Budapest.
- **Ferenczi, Gy. – Fodor, L** (1993): *A pedagógia tudományelméleti alapjai.* Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár.
- **Ferenczi, Gy – Fodor, L.** (1997): *Oktatástechnológia és oktatástervezés.* Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár
- **Ferenczi, I.** (1998): A pedagógus az intézményben és a társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/3, 9-16. p.
- **Ferge et al.** (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája.* MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- **Ferge, Zs. – Háber, J.** (1978): Pedagógusok. In: Huszár Tibor (szerk): *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 153-167. p.
- **Ferge, Zs.** (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok.* Gondolat, Budapest.
- **Fóris-Ferenczi, R.** (1999): *Tantervek átminősülése.* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.

- **Fóris-Ferenczi, R.** (2004a): *Tantervelmélet. Tervezés és tantervhasználat*, BBTE, Távoktatási Központ, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Kolozsvár.
- **Fóris-Ferenczi, R.** (2004b): Értelmezési kontextusok a minőség fogalmához a romániai középfokú oktatásban. *Regio*, 2004/2, 15-56. p.
- **French, W.L. – Bell, C.H.** (1998): A szervezetfejlesztés meghatározása In: Balázs, É. (szerk): *Oktatásmenedzsment*, Okker, Budapest, 89-114. p.
- **Frey,** (1991): Curriculum Politics. In: Lewy, A. (ed): *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford, 116-117. p.
- **Fullan, M.** (1991): Curriculum Change. In: Lewy, A. (ed): *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford, 279-280. p.
- **Gáspár, L.** (1999): Az iskola társadalmi státusza és politikai megítélése. In: Nanszákne (szerk.): *Társadalompedagógia*. Licium Art. Könyvkiadó, Debrecen, 48-46. p.
- **Gliga, L.** (1999): Stagii de pregătire a personalului didactic. *Buletinul informativ* Nr. 6/octombrie, 3-7. p.
- **Gliga, L.** (2002): De ce standarde profesionale? In: Gliga, L. (coord): *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Ministerul Educației și Cercetării, București, 56-70. p.
- **Goodlad, J.I.**(1991): Curriculum as a Field of Study. In: Lewy, A. (ed): *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, Oxford, 3-7. p.
- **Green, T.F.** (1980): Az oktatási rendszer viselkedésének előrejelzése. In: Halász, G. – Lannert, J. (1998) (szerk): *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker, Budapest, 12-66. p.
- **Gvirtz, S.** (2002): Curricular Reforms in Latin America with Special Emphasis on the Argentine Case. *Comparative Education*, Vol. 38 No. 4, 2002, 435-469. p.
- **Háber, J.** (1986): *Pedagógusok és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- **Hagiu,** (1990): Principiu și sistem în elaborarea noilor programe și manuale școlare de limbă și literatură română. *Revista de Pedagogie*. Nr. 2, 53-64 p.
- **Halász, G. – Lukács, P.** (1989): Fordulat és megújulás (Tézisek egy közoktatás-politikai koncepcióhoz) In: *Csak reformot ne...*Edukáció, Budapest, 9-32. p.
- **Halász, G.** (1993a): Változások az európai közoktatási rendszerek irányításában In uő: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest, 77-98. p.
- **Halász, G.** (1993b): *Bevezetés az oktatáspolitikába*. Közoktatási menedzser, Budapest.
- **Halász, G.** (1993c): Bevezetés az oktatási rendszerek elméletébe. In: *Iskolavezetés és fejlesztés*. Holland – magyar iskolavezető képző program. JATE.

- **Halász, G.** (1995): Decentralizáció és helyi felelősség. *Educatio*, 1995/1, 1-13. p.
- **Halász, G.** (1999): Oktatáspolitikai megfontolások. *Educatio*, 1999/3, 488-499. p.
- **Halász, G. - Altrichter, H.** (2000): A közép-európai országok decentralizációs politikái és azok eredményei – összehasonlító elemzés. In: Balázs, É – Halász, G. (szerk): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Okker Kiadó, Budapest, 243-297. p.
- **Halász Gábor** (2001): Decentralizáció és intézményi autonómia a közoktatásban In: Báthory, Z. – Falus, I. (szerk): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 155-176. p.
- **Halász, G.** (2002): *Romania Education Sector Study: Report on Education Finance and Management*, World Bank.
- **Heyneman, S.** (1998): The transition from party/state to open democracy. *Educatio*, 1998 – Ősz, 567-592. p.
- **Homoş, I.** (2000): Standardele ocupaţionale – mijloc pentru definirea competenţelor profesionale. *Buletinul informativ* No. 8/Decembrie, 2-15. p.
- **Horányszky, N.– Szebenyi, P.** (1993): *Tantervek külföldön. Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből. A tantervelmélet forrásai 15*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- **Horváth, A.** (1999): *Minőségbiztosítási technikák, óvodában és iskolában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- **Horváth-Szabó, K.** (1990): A tanári stressz és következményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1990/1, 14-20. p.
- **Hoyle, E.** (1992): Social Status of Teaching. In: Anderson, L. W. (ed): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge University Press, Cambridge, 58-61. p.
- **Hrubos, I.** (1993): Munkahelyi karrier. *Educatio*, 1993/4, 651-665. p.
- **Husen, T.** (1994): *Az oktatás világproblémái*. Keraban Kiadó, Budapest.
- **Husen, T.** (1997): Teaching and/or Learning? Reform of Educational Structures and Modalities. In: Cummings, W.K. – McGinn, N.F. (eds): *International Handbook of Education and Development. Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. Oxford - New York, Pergamon 173-183. p.
- *Integrarea Europeană*. 25. octombrie 2000, 6-7 p.
- **Ilica, A.** (2005): Educaţia în criză sau criza în educaţie. *Tribuna învăţământului* No. 25. apr.-1. mai 2005, pp. 6-7.

- **Ionescu, G.N.** (2005): O întrebare insolită: sunt școlile românești pregătite să facă față concurenței celor din țările Uniunii Europene? *Tribuna învățământului*, Nr. 21-25. febr. 2005, 8. p.
- **Iosifescu, Ș.** (1999): Componenta management și finanțare a Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar. *Buletinul Informativ*, nr: 7/noiembrie, București, 1-2. p.
- **Iosifescu, Ș.** (2000a): Proiectul instituțional al unității școlare între viziune, cultură și misiune. *Buletinul Informativ*, nr: 9/ianuarie, București, 1-5. p.
- **Iosifescu, Ș.** (2000b): Proiectul școlii – perspective ale reformei educaționale. *Buletinul Informativ*, nr: 9/ianuarie, București, 6-9. p.
- **Iosifescu et al.** (2001): *Culturi organizaționale în școala românească*. Institutul de Științe al Educației, București.
- **Iucu, R.B.** (1999): Componenta pentru pregătirea profesorilor. Sistemul unităților de credit. *Buletinul informativ*, No. 3/iulie, 1-5. p.
- **Ivan, G.** (1998): Eșecul reformei educației In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*. Polirom, București, 75-96. p.
- **Ivan et al.** (2000): România In: Balázs, É. – Halász, G. (szerk): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*, Okker Kiadó, Budapest, 203-242. p.
- **Ivan, S.** (2005): Unda de șoc a descentralizării. *Tribuna învățământului*, No. 14-20. febr. 2005, pp. 6-7.
- **Junghaus, I.** (1993): Tallózás pedagógus-közvélemény-kutatásokban. *Educatio*, 1993/4, pp. 731-744.
- **Káldi, T. – Kádárné Fülöp, J.** (1996): *Tantervezés*. Budapest.
- **Kovács, K.** (1999): A NAT eurokompatibilitása. In: Vágó, I (szerk): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*, OKKER Kiadó, Budapest, 203-221. p.
- **Kovács, S.** (1996): *Az iskolaműködés elemzése és fejlesztése*. JPT, Pécs.
- **Kozma, B.** (1997): A nevelés szinterei és társadalmi tényezői. In uő: *Pedagógia II*. Comenius Bt., Pécs, 51-91. p.
- **Kozma, T.** (1977): *A nevelésszociológia alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- **Kozma, T.** (1985): Pedagógustársadalmunk a nyolcvanas években. In: *Köznevelésünk évkönyve 1985*. Tankönyvkiadó, Budapest, 207-216. p.
- **Kozma, T.** (1990): *Kié az iskola?* Edukáció, Budapest.
- **Kozma, T.** (1992): *Reformvitáink*. Educatio, Budapest.
- **Kozma, T.** (1995): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- **Kozma, T.** (1997): Oktatási rendszer. In: Báthory, Z. – Falus, I. (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. 1-3. köt. Keraban Kiadó, Budapest, 26-28. p.
- **Kuczi, T.** (1986): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Huszár, T. (szerk.): *A magyar értelmiség a nyolcvanas években*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 200-239. p.
- **Lázár, G.** (1992): Mi lesz az iskolával? *Új Pedagógiai Szemle*, 1992/9, 3-8 p.
- *Legea Învățământului nr. 84/1995* (1995/84-es Oktatási Törvény) In: Monitorul Oficial al României, partea I., nr. I. din 5 ian. 1996.
- *Legea 128/1997 privind Statutul personalului didactic.*(1997/128-as Tanügyi személyzet státusztörvénye) In: *Monitorul Oficial al României, partea I*, nr. 185. din 1998.
- **Lenzen, D.** (1996): Európaivá nevelés és oktatás. *Magyar Pedagógia*, 1996/1.
- **Mandel, K.** (2004): Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében. *Regio*, 2004/2, 55-78 p.
- **Marga, A.** (1998): Cuvânt înainte. In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnostică*. Polirom, București, 5-7. p.
- **Marián, B.** (1998): Az iskolák feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1998/1, 40-57 p.
- **Miroiu, A.** (1998): Managementul învățământului. In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnostică*. Polirom, București, 157-193. p.
- **Miroiu, M.** (1998): Filosofía învățământului actual. In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnostică*. Polirom, București, 54-74. p.
- **Mojzesné Székely, K.** (1997): Az iskola szociológiai kérdései. In: Petrikás, Á. (szerk.): *Iskolapedagógia*. Eger.
- **Murvai, L.** (2000): *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990-2000*, MNYKNT, Budapest.
- **Musgrave, P.W.** (1974): Értelmiségi szakma-e a tanítás. In: Ferge, Zs.-Háber, J.(szerk): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 311-334.
- **Nagy, J.** (1991): Bement-, folyamat- vagy kimenet-szabályozás a közoktatásban? *INFO-Társadalomtudomány* 18, Október, 43-48. p.
- **Nagy, J.** (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Educatio*, 1994/Tél, 367-381. p.
- **Nagy, M.** (1993): Tanárok – Európában. In: Halász Gábor (szerk): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest, 147-163. p.
- **Nagy, M.** (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Keraban Kiadó, Budapest.

- **Nagy, M.** (1997): A tanári munka és a szabályozási környezet változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/2, 57-64. p.
- **Nagy, M.** (1998): A tanári pálya választása. *Educatio*, 1998/3, 527-542. p.
- **Nagy, M.** (1999): Tanári munka és minőség. *Educatio*, 1999/3, 507-516. p.
- **Nagy, M.** (2001): Tanárok a világban és az osztálytermekben. In: Báthory, Z. – Falus, I. (2001) (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 235-250. p.
- **Nicola, I.** (2000): *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis, București, 358-369, 457-473. p.
- **OECD** (1993): A tanár ma. Feladatok, feltételek, irányelvek. *Educatio*, 1993/4, 697-722.
- **OECD** (2003): Az oktatás kulcskérdései Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003/9, 63-74. p.
- **OECD** (2000): *Thematic Review of National Policies of Education: Romania*.
- **OECD** (2004): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris.
- **Papp, J.** (2000): *Tanári pálya és társadalom*. Habilitációs disszertáció (DE BTK). Kézirat. Debrecen.
- **Papp, J.** (2001) (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- **Papp, Z. A.** (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, 3-4. sz. 25-39 p.
- **Papp, Z. Attila** (2004): Pedagógusok és minőségkoncepciók a romániai magyar közoktatásban. *Regio, Kisebbség, Politika, Társadalom*, 2004/2, 79-103. p.
- **Păun, E.** (2002): Profesionalizarea pentru cariera didactică – un concept controversat. In: Gliga, L. (coord): *Standarde profesionale pentru profesia didactică*. Ministerul Educației și Cercetării, București, 20-23. p.
- **Polónyi, I.** (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- *Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar*. Ministerul Educației și Cercetării, București, 1996.
- *Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar*. Ministerul Educației și Cercetării, București, 2000.
- *Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar*. Ministerul Educației și Cercetării, București, 2001.

- **Radu, N.** (1993): Câteva treceri esențiale în proiectarea conținutului învățământului. *Revista de Pedagogie*, nr.1-2, 33-40. p.
- *Reforma învățământului preuniversitar.* Document de lucru, Ministerul Educației și Cercetării, București, 2003.
- **Riddell** (1997): Reforms of the Governance of Education: Centralization and Decentralization. In: Cummings, W.K. – McGinn, N.F. (eds): *International Handbook of Education and Development. Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century.* Oxford - New York, Pergamon, 185-196. p.
- **Salamon,Z.–Széphalmi, Á.**(1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- **Sabar, N** (1991): School-based Curriculum Development. In: Lewy, A. (ed): *The International Encyclopedia of Curriculum.* Pergamon Press, Oxford, 367-371. p.
- **Sarivan, L.** (2000): Repere pentru proiectarea opțiunilor. *Buletinul informativ*, Nr. 7/noiembrie, București, 13-15. p.
- *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu.* Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2001.
- **Skilbeck, M.** (1991): Economic, Social and Cultural Factors. In: Lewy, A. (ed): *The International Encyclopedia of Curriculum.* Pergamon Press, Oxford, 122-125. p.
- **Szabó, A.** (1997): Oktatási reform. In: Báthory, Z. – Falus, I. (szerk.): *Pedagógiai lexikon.* 1-3. köt. Keraban Kiadó, Budapest, 25-26. p.
- **Szabó, I.** (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy, M. (szerk): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/1997.* Okker Kiadó, Budapest, 145-176. p.
- **Szabó, L.T.** (1985): *A „rejtett tanterv”.* Magvető Kiadó, Budapest.
- **Szabó, L. T.** (1991) (szerk.): *Vissza az alapokhoz. Körkép az európai általános iskolákról.* Oktatókutató Intézet, Budapest.
- **Szabó-Thalmeiner, N.** (2004): A romániai pedagógus-továbbképzés aktuális helyzete. *Pedagógusképzés*, 2004/1, 107-115. p.
- **Szebenyi, P.**(1991a): Tantervsúlyos rendszerek Európában. *INFO– Társadalomtudomány* 18, Október, 15-18. p.
- **Szebenyi, P.** (1991b): Tantervi szabályozás Európában. In: Mátrai, Zs. (szerk): *Tanterv és vizsga külföldön.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 25-78. p.

- **Szebenyi, P.** (1993): Tantervfajták külföldön. In: Horányszky, N – Szebenyi, P.(szerk.): *Tantervek külföldön. Részletek Anglia, Dánia, Németország, Norvégia és Új Zéland nemzeti tanterveiből, törvényeiből.* A tantervelmélet forrásai 15., Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- **Țăranu, M.** (2005): Profesionalizarea carierei didactice – condiție a schimbării descentralizate. *Tribuna învățământului*, Nr. 10-16. ian. 2005, 7-9. p.
- **Toroiman, E.** (1993): Considerații asupra strategiilor și rolurilor profesorului în conducerea învățării. *Revista de Pedagogie*, No. 1.-2., 101-108. p.
- **Vágó, I.** (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász, G. – Lannert, J. (szerk): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 169-238. p.
- **Varga, Cs.** (1999): A globalizáció pozitív alternatívája: az információs társadalom. In: Molnár, J. – Kiss, E. (szerk): *Megérteni a globalizációt.* Friedrich Ebert Stiftung, Budapest.
- **Vass, I.** (2002): *Nevelésszociológiai vizsgálatok egy Székelyföldi kistérségben,* Magiszter Kiadó, Csikszereda.
- **Vass, V.** (1999): *Az oktatás tartalmi szabályozása – nemzetközi kitekintés.* Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.
- **Williams, J.H.** (1997): The Diffusion of the Modern School. In: Cummings, W.K. – McGinn, N.F. (eds): *International Handbook of Education and Development. Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty- First Century.* Oxford - New York, Pergamon, 119-135. p.
- **Zajda, Joseph** (2002): Education and Policy: Changing Paradigms and Issues. *International Review of Education* No. 48/1-2, 2002, 67-91. p.

Összefoglaló

A doktori disszertáció az oktatási reformok és tanárok különös kapcsolatát, konkrétan a romániai közoktatási változásoknak a romániai magyar pedagógusokra gyakorolt hatásait vizsgálja. A romániai közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt, és az oktatás megújítási szándéka decentralizációs törekvésekben nyilvánult meg. Ezek a folyamatok a gyakorló pedagógusok helyzetét sem hagyták érintetlenül.

A dolgozat, szerkezeti felépítését tekintve, három fő részből épül fel. A disszertáció első részében a témához kapcsolódó elméleti megközelítéseket értelmezzük, a második részben a romániai közoktatás helyzetét és utóbbi másfél évtizedének változási folyamatait mutatjuk be, a harmadik részben pedig empirikus kutatásunk eredményeit foglaljuk össze. A disszertáció elméleti része az oktatási reformok témakörét „járja körül” négy nagyobb egységben, az oktatás rendszerszemléletű megközelítésétől a tanári szakmát érintő alapvető kérdésekig. Az oktatási rendszer meghatározásán túlmenően, annak sajátos működését, környezetével való kapcsolatát és rendszerként való relatív önállóságát taglaljuk. A különböző oktatásirányítási modellek áttekintésével párhuzamosan arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a korábban centralizált oktatási rendszerek számára melyik modell jelenthet megoldást. Az oktatási reformokkal külön fejezetben foglalkoztunk, mivel ez képezett kiindulópontot a romániai közoktatási reform lényegének megértésében. A továbbiakban – egy-egy külön fejezetben – nagyobb súllyal elemeztük a tantervek és a tanári szakma kérdéskörét. A dolgozat második – a romániai közoktatás reformjára fókuszáló – részében azokat a területeket elemeztük, amelyekre témánk szempontjából szükségünk volt ahhoz, hogy a romániai oktatásügyi változások pedagógusokra gyakorolt hatásait mélységükben lássuk. Így egy-egy fejezetben foglalkoztunk az oktatási reform előzményeivel és fontosabb szakaszaival, az oktatási rendszer szerkezeti felépítésével, a decentralizáció kérdéskörével, a tantervi reformmal, ill. a tanári szakma helyzetével.

A disszertáció harmadik része empirikus vizsgálatunk leírását tartalmazza. Pedagóguskutatásunkkal alapvetően arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar tanítók egy részére. A vizsgálat leírásának kiindulópontjaként részletesen megfogalmaztuk a kutatási problémát, majd hipotéziseink jellemzőire világítottunk rá. Hipotéziseinket – témánk összetett jellegéből adódóan – a vizsgált területekhez kötődő eredmény-értelmezések rendjén részletezzük. A kutatási probléma feltárása után a problémához kapcsolódó fogalmak konceptualizációja, majd a mintavétel technikájának és minta jellemzőinek bemutatása következett. Ezt követően, disszertációnk empirikus részének második felében kérdőíves vizsgálatunk eredményeinek értelmezésére került sor. Vizsgálatunk eredményeit az alábbi szerkezeti felépítéssel értelmeztük: oktatási reform, javaslatok a közoktatás helyzetének javítására, tantervi szabályozás, az iskolai munka feltételei, szakmai önkép, a szakmai tevékenység értékelése és a pálya társadalmi megbecsültsége az oktatási reform folyamatában. A Hargita megyei magyar tanítók adott területre vonatkozó véleményének feltárásán túlmenően azt is vizsgáltuk, hogy a vélemények összefüggésbe hozhatók-e az általunk vizsgált háttérváltozókkal (életkor, nem, iskolai végzettség, szakmai tapasztalat, iskolai településtípus, továbbképzésen való részvétel és többletvevényesség).

Végző következtetéseinket empirikus kutatásunk eredményei és a romániai közoktatási változások rendszerszemléletű elemzése alapján vontuk le. A disszertáció mellékletének jelentős részét a kutatás kontrollját biztosító statisztikai adatok (keresztátlak) teszik ki.

A disszertáció arra hívja fel a figyelmet, hogy az oktatásügy modernizációja egy kikristályosodott, hosszú távú, koherens oktatáspolitikai hiányában elképzelhetetlen, ugyanakkor a pedagógusokban rejlő energiatartalékok kiaknázása és motiváltságának erősítése a romániai közoktatás megreformálásának, megújításának zálogát képezheti.

Resume

My dissertation examines the special relation between the educational reforms and the teachers, that is, the effect of the changes of the Romanian educational system on teachers. In the last one and a half decades the Romanian education was the scene of continuous changes and the intention of the reformation of education manifested itself in the decentralizing pursuits. These processes have not left untouched even the situation of the practising educators.

Considering the buildup of the dissertation we can say it is formed from three parts. In the first part we discussed the theoretical approaches concerning the theme, in the second we presented the situation of the Romanian education and the processes of changes in the last one and a half decades, while in the third part we summarized the results of our empirical research. The theoretical part of the dissertation discusses the subject matter of the reforms in four bigger units, starting with the approaches to the system and ending with the primordial problems of the profession of educator. In the definition of the educational system we construed its specific functioning, its connection to its environment and its relative separateness as a system. In a parallel way, through a survey of the different models of teaching control, we searched for the answer to the question, which model should be the answer for the earlier centralized educational systems. We discussed the educational reforms in a different chapter, since these mean a starting point in the understanding essence of the Romanian educational reform. Further, in separate chapters, we analyzed the curriculum and the questions of the profession of teacher. In the second part of the dissertation – focused on the educational reform from Romania – we analyzed those areas, which were necessary from the point of view of our theme, in order to see in their depth the effects of the changes of the Romanian educational system on the educators. Thus, in separate chapters we presented the antecedents and the main stages of the educational reform, the structural build up of the educational system, the question of the decentralization, the curricular reform, and the situation of the profession of teacher.

The third part of the dissertation presents our empirical research. During our survey we searched for an answer to the question, what were the effects of the changes in the Romanian educational system in the last one and a half decades on the practising Hungarian primary school teachers from Romania. As starting point of the presentation we defined largely the problem of the research, then we exposed the characteristics of our hypotheses. Our hypotheses – given by the complex character of our theme – are paraphrased along the interpretation of the results of the examined areas. After the presentation of the theme of the research the conceptualization of the concepts connected to the theme follows, then the technique of sampling and the presentation of the characteristics of the sample follow. In the second part of the empirical part of our dissertation we interpreted the results of the questionnaire. The results were summarized as follows: educational reform, suggestions for the amelioration of the situation of the education, rating of curriculum, the conditions of working in a school, professional self-picture, the evaluation of the professional activity and the social appreciation of the profession in the process of the educational reform. During the presentation of the opinion of the Hungarian primary teachers from Harghita we also analyzed if their opinion can be correlated with the variables from the background, analyzed by us (age, sex, qualification, professional experience, type of school locality, participation to vocational courses and done activities).

We draw our conclusions on the basis of the results of our empirical research and of the analysis of the changes of the Romanian education. In order to assure the possibility of controlling the research we annexed the statistical data (charts) to the dissertation.

The dissertation attracts the attention on the fact that the modernization of the education in the absence of a well crystallized, of a long-termed coherent educational policy is impossible.

And, at the same time the exploitation of the energy supply hidden in the educators and the strengthening of their motivation may be the earnest of the reformation and renewal of the Romanian education.

A táblázatok jegyzéke

1. Az előíró típusú tanterv és az alaptanterv közti különbségek	43
2. A hazai bruttó össztermék oktatásra fordított százalékos arányának alakulása Romániában 1998-1999 között	73
3. A román tannyelvű iskolák kerettervének óraszámai	105
4. A kéttannyelvű iskolák kerettervének óraszámai	106
5. A pedagógus-tanuló arány változása falusi és városi környezetben 2000-ben Romániában	114
6. A szakképzett pedagógusok száma és aránya a közoktatás különböző szintjein 2000-ben Romániában	115
7. A romániai pedagógus-továbbképzés és szakmai értékelés érvényben levő vizsgarendszere	125
8. Az elemi oktatásban tevékenykedő tanító szakmai standardjai	129
9. A vizsgálati személyek életkor szerinti megoszlása	139
10. A vizsgálati személyek iskolai végzettség szerinti megoszlása	139
11. A vizsgálati személyek pályán eltöltött idő szerinti megoszlása	140
12. A gyakori oktatásügyi változások szükségességének tagadás-indoklásai	150
13. Az oktatásügy helyzetének optimalizálására tett javaslatok százalékos megoszlása pedagógus-vélemények alapján	155
14. A rugalmas órakeret elfogadásának indoklása pedagógus-vélemények alapján	165
15. A tankönyvválasztást befolyásoló tényezők indoklása pedagógus-vélemények alapján	168
16. A szakmai öröm területei pedagógus-vélemények alapján	180
17. A szakmai nehézségek területei pedagógus-vélemények alapján	184
18. A pedagógusok szakmai tevékenységének különböző személyek általi értékelése	191
19. Kinek kellene értékelniük a pedagógusok tevékenységét?.....	194
20. A pedagógusok szakmai tevékenységének értékelési kritériumai	196
21. A pedagógusok szakmai megbecsültségének területei	205
22. Néhány értelmiségi foglalkozás társadalmi megbecsültségének megítélése a pedagógusok körében	207
23. A tanári szakma presztízs-növelési lehetőségei a pedagógusok megítélése alapján	208

Az ábrák jegyzéke

1. A helyi tantervfejlesztés modellje	46
2. Különböző szakmák presztízse és szimpátiafoka a magyar közvélemény alapján	59
3. A román köz- és felsőoktatás szerkezeti felépítése az 1995/84-es Oktatási Törvény alapján ..	81
4. A román oktatásirányítás szintjei és szereplői az 1995/84-es Oktatási Törvény alapján	87
5. A központi és helyi tervezés aránya a felső középszintű oktatás X. osztályának kerettervében az 1998 utáni időszakban	100
6. A többségi iskolák kerettervének óratervi arányai műveltségi területenkénti az I-IV. osztályban	105
7. A kétnyelvű iskolák kerettervének óratervi arányai műveltségi területenkénti az I-IV. osztályban	106
8. A havi nettó jövedelem eltérései az országos átlag jövedelemtől 1998-ban	116
9. A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a román oktatási reform nemzetközi változásokhoz való kapcsolódásáról vallott vélemények összefüggései	147
10. Az oktatásügyi változások iránya a pedagógusok felfogásában	148
11. A pedagógusok életkori megoszlásának és a változások irányáról vallott nézetek összefüggései	149
12. Az iskolai település típusa és az oktatáson belüli stabilitásról vallott pedagógus-vélemények összefüggései	157
13. A pedagógusok életkori megoszlása és a tantervről alkotott vélemények összefüggései	161
14. A fakultatív tantárgyak bevezetésének fogadtatása a pedagógusok körében	163
15. Az alternatív tankönyvek használatának fogadtatása a pedagógusok körében	167
16. A reform-felkészítő hatékonyságáról és a szakmai feltételek változásáról alkotott vélemények összefüggései	171
17. A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és az oktatási reform következtében kibővült tevékenységi körről alkotott vélemények összefüggései	173
18. A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és az oktatási reform pedagógusokkal szembeni kihívásainak való megfelelése	174
19. A pedagógusok reform-felkészítőn való részvétele és a reform követelményeinek való megfelelésről alkotott vélemények közti összefüggések	175
20. A reform-felkészítő hatékonyságáról és a követelményeknek való megfelelésről vallott vélemények közti összefüggés	176

21. A pedagógusok szakmai örömeinek és a többlettevékenység végzésének összefüggései ...	179
22. A pedagógusok iskolai végzettségének és a saját szakmai tevékenységükkel való elégedettség összefüggései	181
23. A pedagógusok életkori megoszlása és a szakma nehézségéről alkotott vélemények összefüggései	183
24. A pedagógusok életkorának és a pályaelhagyás szándékának összefüggései	186
25. A pedagógusok nembeli megoszlásának és a pályaelhagyás szándékának összefüggései ...	186
26. Az iskola településtípusa és a pedagógusoknak a tanulók értékeléséről vallott nézeteinek összefüggései	192
27. A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a tanfelügyelőség értékeléséről alkotott véleményének összefüggései	193
28. A pedagógusok szakmai tapasztalata és a tanórai megfigyelés értékelési szempontként való választásának összefüggései	197
29. A pedagógusok iskolai végzettségének és a szakmai-tudományos szempont elfogadásának összefüggései	199
30. A pedagógusok életkorának és a szakmai tapasztalat értékelési kritériumként való elfogadásának összefüggései	200
31. A pedagógusok pályán eltöltött ideje és a szakmai vizsgák értékelési kritériumként való elfogadásának összefüggései	201
32. A szakma társadalmi megbecsültsége a pedagógusok véleménye alapján	204
33. A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a pálya szakmai megbecsültségéről alkotott vélemény közti összefüggés	206
34. A pedagógusok szakmai tapasztalatának és az oktatás jobb finanszírozásáról mint a szakma presztízs-növelési lehetőségéről alkotott vélemény összefüggései	209

A mellékletek jegyzéke:

1. melléklet: Az empirikus vizsgálat kérdőíve	I
2. melléklet: A kötelező oktatás keretterve a román tannyelvű többségi iskolák számára	II
3. melléklet: A kötelező oktatás keretterve a kéttannyelvű kisebbségi iskolák számára	III
4. melléklet: Az elemi oktatásban választható tantárgyként bevezethető tárgyak rendszere	IV
5. melléklet: A fejlesztési szakaszokhoz köthető alapvető funkciók a Nemzeti Curriculum alapján	V
6. melléklet: Az empirikus vizsgálat keresztábrái	VI
<i>M. 1. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a romániai oktatási reform nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódásának összefüggései.....</i>	<i>VI</i>
<i>M. 2. keresztábra: A pedagógusok iskolai végzettségének és romániai oktatásügyi változások nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódásának összefüggései.....</i>	<i>VI</i>
<i>M. 3. keresztábra: A pedagógusok többletvegyenység végzése és a romániai oktatásügyi változások nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódásának összefüggései</i>	<i>VII</i>
<i>M. 4. keresztábra: A pedagógusok életkori megoszlásának és romániai oktatási reform nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódásának összefüggései</i>	<i>VII</i>
<i>M. 5. keresztábra: A pedagógusok nembeli megoszlásának és romániai oktatási reform nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódásának összefüggései</i>	<i>VII</i>
<i>M. 6. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és romániai oktatási reform nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódásának összefüggései.....</i>	<i>VIII</i>
<i>M. 7. keresztábra: A pedagógusok életkori megoszlásának és a romániai oktatási reform irányáról vallott véleményének összefüggései</i>	<i>VIII</i>
<i>M. 8. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és a romániai oktatási reform irányáról vallott véleményének összefüggései</i>	<i>IX</i>
<i>M. 9. keresztábra: A pedagógusok nemek szerinti megoszlásának és a romániai oktatási reform irányáról vallott véleményének összefüggései</i>	<i>IX</i>
<i>M. 10. keresztábra: A pedagógusok többletvegyenység végzésének és a romániai oktatási reform irányáról vallott véleményének összefüggései</i>	<i>X</i>
<i>M. 11. keresztábra: Az iskolai település típusa és a romániai oktatási reform irányáról vallott vélemények összefüggései</i>	<i>X</i>
<i>M. 12. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele a romániai oktatási reform irányáról vallott vélemények összefüggései.....</i>	<i>XI</i>
<i>M. 13. keresztábra: Az iskolai település típusa és a gyakori változások szükségességéről vallott vélemények összefüggései.....</i>	<i>XI</i>

<i>M. 14. keresztábla: A pedagógusok életkori megoszlásának és a gyakori változások szükségességéről vallott véleményének összefüggései.....</i>	XII
<i>M. 15. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és a gyakori változások szükségességéről vallott véleményének összefüggései</i>	XII
<i>M. 16. keresztábla: A pedagógusok életkori megoszlásának és a változások mértékéről vallott felfogásának összefüggései.....</i>	XII
<i>M. 17. keresztábla: A pedagógusok nemek szerinti megoszlásának és a változások mértékéről vallott felfogásának összefüggései.....</i>	XIII
<i>M. 18. keresztábla: Az iskolai település típusa és a változások mértékéről vallott felfogásának összefüggései.....</i>	XIII
<i>M. 19. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és a változások mértékéről vallott felfogásának összefüggései</i>	XIII
<i>M. 20. keresztábla: A pedagógusok életkori megoszlásának és román oktatási reform következményeiről vallott felfogásának összefüggései</i>	XIV
<i>M. 21. keresztábla: A pedagógusok nemek szerinti megoszlásának és román oktatási reform következményeiről vallott felfogásának összefüggései</i>	XIV
<i>M. 22. keresztábla: Az iskolai település típusa és román oktatási reform következményeiről vallott felfogások összefüggései.....</i>	XIV
<i>M. 23. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és román oktatási reform következményeiről vallott felfogásának összefüggései.....</i>	XV
<i>M. 24. táblázat: A romániai magyar pedagógusok tantervi változásokról alkotott véleménye</i>	XV
<i>M. 25. keresztábla: A pedagógusok életkori megoszlásának és a tantervi változásokról alkotott véleményének összefüggései.....</i>	XVI
<i>M. 26. keresztábla: Az iskolai település típusa és a tantervi változásokról alkotott vélemények összefüggései.....</i>	XVI
<i>M. 27.1. keresztábla: A pedagógusok nemek szerinti megoszlása és a tantervi változásokról alkotott vélemények összefüggései.....</i>	XVII
<i>M. 27. 2. keresztábla: A pedagógusok iskolai végzettsége és a tantervi változásokról alkotott vélemények összefüggései.....</i>	XVII
<i>M. 28. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalata és a tantervi változásokról alkotott vélemények összefüggései.....</i>	XVIII
<i>M. 29. keresztábla: A pedagógusok életkora és a fakultatív tantárgyak bevezetésének helyeslése közti összefüggés</i>	XVIII
<i>M. 30. keresztábla: A pedagógusok nemek szerinti megoszlása és a fakultatív tantárgyak bevezetésének helyeslése közti összefüggés</i>	XIX
<i>M. 31. keresztábla: Az iskolai település típusa és a fakultatív tantárgyak bevezetésének helyeslése közti összefüggés.....</i>	XIX

M. 32. keresztábla: A pedagógusok iskolai végzettsége és a fakultatív tantárgyak helyeslése közti összefüggés	XIX
M. 33. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és a fakultatív tantárgyak bevezetésének helyeslése közti összefüggés	XX
M. 34. keresztábla: A pedagógusok életkori megoszlásának és a rugalmas órakeretről alkotott véleményének összefüggései.....	XX
M. 35. keresztábla: A pedagógusok nemek szerinti megoszlásának és a rugalmas órakeretről alkotott véleményének összefüggései	XXI
M. 36. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és a rugalmas órakeretről alkotott véleményének összefüggései.....	XXI
M. 37. keresztábla: A pedagógusok iskolai végzettségének és a rugalmas órakeretről alkotott véleményének összefüggései.....	XXII
M. 38. keresztábla: Az iskolai település típusa és a rugalmas órakeretről alkotott vélemények összefüggései	XXII
M. 39. keresztábla: A pedagógusok életkori megoszlásának és alternatív tankönyvek használatáról alkotott véleményének összefüggései.....	XXII
M. 40. keresztábla: A pedagógusok nembeli megoszlásának és alternatív tankönyvek használatáról alkotott vélemény összefüggései.....	XXIII
M. 41. keresztábla: Az iskolai település típusa és alternatív tankönyvek használatáról alkotott vélemény összefüggései	XXIII
M. 42. keresztábla: A pedagógusok iskolai végzettségének és alternatív tankönyvek használatáról alkotott vélemény összefüggései.....	XXIII
M. 43. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és az alternatív tankönyvek használatáról alkotott vélemény összefüggései	XXIV
M. 44. 1. keresztábla: A pedagógusok reformmal kapcsolatos felkészítőn való részvételének és a szakma gyakorlásáról vallott véleményének összefüggései	XXIV
M. 44. 2. keresztábla: A reform-felkészítő hatékonysága és a szakmai feltételekről vallott pedagógusvélemények összefüggései.....	XXV
M. 45.1. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és a saját helyzetükről alkotott vélemény összefüggései.....	XXVI
M. 45.2. keresztábla: A reformokkal kapcsolatos felkészítés hatékonyságáról és a saját helyzetükről alkotott vélemény összefüggései.....	XXVI
M. 46.1. keresztábla: A pedagógusok neme és a reform kihívásainak való megfelelésről alkotott pedagógus-vélemények összefüggései.....	XXVII
M. 46.2. keresztábla: Az iskola településtípusa és a reform kihívásainak való megfelelésről alkotott pedagógus-vélemények összefüggései.....	XXVII

<i>M. 46.3. keresztábla: A pedagógusok iskolai végzettsége és a reform kihívásainak való megfelelésről alkotott pedagógus-vélemények összefüggései</i>	XXVIII
<i>M. 46.4. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalata és a reform kihívásainak való megfelelésről alkotott pedagógus-vélemények összefüggései</i>	XXVIII
<i>M. 46. 5. keresztábla: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a reform kihívásainak való megfelelésről alkotott vélemények összefüggései</i>	XXVIII
<i>M. 46. 6. A pedagógusok többlettevékenység végzése és a reform kihívásainak való megfelelésről alkotott vélemények összefüggései</i>	XXIX
<i>M. 47. keresztábla: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a kibővült tevékenységről vallott véleményének összefüggései</i>	XXIX
<i>M. 48. keresztábla: A reformra való felkészítés hatékonyságáról és a reformmal kapcsolatos követelményeknek való megfelelés közti</i>	XXX
<i>M. 49. keresztábla: A reformmal kapcsolatos felkészítés és az oktatási reform pedagógusokkal szembeni követelményeinek való megfelelés közti összefüggések</i>	XXX
<i>M. 50. 1. keresztábla: A pedagógusok életkorának és a szakmai örömeinek összefüggései</i>	XXXI
<i>M. 50. 2. keresztábla: A pedagógusok nembeli megoszlásának és a pedagógusok szakmai örömeinek összefüggései</i>	XXXI
<i>M. 50. 3. keresztábla: Az iskolai település típusa és a pedagógusok szakmai örömeinek összefüggései</i>	XXXII
<i>M. 50. 4. keresztábla: A pedagógusok iskolai végzettsége és a szakmai örömeinek összefüggései</i>	XXXII
<i>M. 50. 5. keresztábla: A pedagógusok szakmai tapasztalata és szakmai örömeinek összefüggései</i> XXXIII	
<i>M. 50. 6. A pedagógusok többlettevékenység végzése és a szakmai öröm közti összefüggések</i>	XXXIII
<i>M. 51. 1. keresztábla: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és saját szakmai tevékenységükkel való elégedettség összefüggései</i>	XXXIV
<i>M. 51.2. A pedagógusok többlettevékenység végzése és a saját szakmai tevékenységükkel való elégedettség összefüggései</i>	XXXIV
<i>M. 52. keresztábla: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a szakmai nehézségről vallott vélemények összefüggései</i>	XXXIV
<i>M. 53. keresztábla: Az iskolai település típusa és a szakmai nehézségről vallott vélemények összefüggései</i>	XXXV
<i>M. 54. keresztábla: A pedagógus szakmai tapasztalata és a szakmai nehézségről vallott vélemények összefüggései</i>	XXXIV
<i>M. 55. keresztábla: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a szakmai nehézségről vallott vélemények összefüggései</i>	XXXIV
<i>M. 56. keresztábla: A pedagógusok többlettevékenysége és a szakmai nehézségről vallott vélemények összefüggései</i>	XXXIV

M. 57. keresztábra: A pedagógusok életkor szerinti megoszlása és a pálya elhagyásának felmerülése közti összefüggések.....	XXXVII
M. 58. keresztábra: A pedagógusok nemek szerinti megoszlása és a pálya elhagyásának felmerülése közti összefüggések.....	XXXVII
M. 59. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalat szerinti megoszlása és a pálya elhagyásának felmerülése közti összefüggések.....	XXXVIII
M. 60. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a pálya elhagyásának felmerülése közti összefüggések.....	XXXVIII
M. 61. keresztábra: A pedagógusok nemek szerinti megoszlása és a szakmai tevékenységük reális értékelésének szükségességéről alkotott véleményeik összefüggései.....	XXXIX
M.62. keresztábra: Az iskolai település típusa és a pedagógusok tanulók általi értékelésével való elégedettsége közötti összefüggés.....	XXXIX
M. 63. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a tanfelügyelőség értékeléséről alkotott vélemények összefüggései	XL
M. 65. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalatának és a tanórai megfigyeléseket értékelési szempontként való elfogadásának összefüggései	XLI
M. 66. keresztábra: Az iskolai település típusa és a szakmai-tudományos szempontok értékelési kritériumként való elfogadása közti összefüggések.....	XLI
M. 67. keresztábra: A pedagógusok iskolai végzettsége és a szakmai-tudományos szempontok értékelési kritériumként való elfogadása közti összefüggések.....	XLII
M. 68. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalata és az oktatás eszközökkel való ellátottságának helyeslése közti összefüggés.....	XLIII
M. 70. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalat szerinti megoszlása és a következetesebb oktatáspolitikai közti összefüggések.....	XLIII
M. 71. keresztábra: Az iskolai település típusa és a következetesebb oktatáspolitikai közti összefüggések.....	XLIV
M. 72. keresztábra: A pedagógusok életkor szerinti megoszlása és a pályán eltöltött idő értékelési szempontként való elfogadása közti összefüggések.....	XLV
M. 73. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalata és a szakmai tapasztalat értékelési szempontként való elfogadása közti összefüggések.....	XLVI
M. 74. keresztábra: A pedagógusok életkor szerinti megoszlása és a szakmai tapasztalat értékelési szempontként való elfogadása közti összefüggések.....	XLVI
M. 75. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalata és a szakmai vizsgák értékelési kritériumként való elfogadása közti összefüggések.....	XLVII
M. 76. keresztábra: Az iskolai településtípus és a pedagógusok stabilitásigényének összefüggései	XLVIII
M. 77. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalat szerinti megoszlása és az erősebb stabilitás igény közti összefüggések.....	XLVIII

M. 78. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a számukra biztosított jobb szakmai feltételek igénye közti összefüggések.....	XLIX
M. 79. keresztábra: Az iskolai település típusa és a többletvevékenységek, szakmai sikerek anyagi elismerésének igényes közti összefüggések.....	L
M. 80. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a többletvevékenységek, szakmai sikerek anyagi elismerése közti összefüggések.....	L
M. 81. keresztábra: Az iskolai település típusa és a pedagógusi szakma társadalmi megbecsültsége közti összefüggések.....	LI
M. 82. keresztábra: A pedagógusok életkor szerinti megoszlása és a pedagógusi szakma társadalmi megbecsültsége közti összefüggések.....	LI
M. 83. keresztábra: A pedagógusok nemek szerinti megoszlása és a pedagógusi szakma társadalmi megbecsültsége közti összefüggések.....	LII
M. 84. keresztábra: A pedagógusok iskolai végzettség szerinti megoszlása és a pedagógusi szakma társadalmi megbecsültsége közti összefüggések.....	LII
M. 85. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalat szerinti megoszlása és a pedagógusi szakma társadalmi megbecsültsége közti összefüggések.....	LII
M. 86. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a pedagógusi szakma társadalmi megbecsültsége közti összefüggések	LIII
M. 87. keresztábra: A pedagógusok többletvevékenysége és a pedagógusi szakma társadalmi megbecsültsége közti összefüggések	LIII
M. 88. keresztábra: A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a szakmai megbecsültségről alkotott véleményük közti összefüggések	LIII
M. 89. keresztábra: A pedagógusok többletvevékenysége és a szakmai megbecsültségről alkotott véleményük közti összefüggések.....	LIV
M. 90. keresztábra: A pedagógusok életkor szerinti megoszlása és az oktatás jobb finanszírozása közti összefüggések	LIV
M. 91. keresztábra: A pedagógusok szakmai tapasztalata és az oktatás jobb finanszírozásáról, mint a szakma presztízsének növelési lehetőségéről vallott vélemény összefüggései.....	LV
M. 93. keresztábra: A pedagógus többletvevékenysége és az oktatás jobb finanszírozása közti összefüggések.....	LV
M. 95. keresztábra: A pedagógusok többletvevékenység végzése és a többletvevékenység anyagi elismeréséről vallott vélemények közti összefüggése	LVI
M. 96. keresztábra: A pedagógusok többletvevékenysége és a törvényes szabályozásban alkalmazott nagyobb következetesség közti összefüggések	LVII