

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Péter Lilla

REFORM ÉS VISSZHANGOK

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

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
2006

AZ ÉRTEKEZÉS CÉLKITŰZÉSE, A TÉMA KÖRÜLHATÁROLÁSA

A disszertáció *témaválasztását* összetett tényezőrendszer határozta meg, így a téma körülhatárolásához és aktualitásának bizonyításához *három vonalon* kell elindulnunk. Ennek megfelelően a *közép-kelet-európai oktatási reformok, a pedagógusok szerepe az oktatásügyi változások folyamatában és az oktatással szembeni társadalmi igények bővülése* egyaránt kijelölték kutatásunk számára a járható utat.

A romániai közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt. A rendszerváltáskor a romániai oktatás egyike volt a legcentralizáltabbaknak Európában, így egyértelmű, hogy az oktatás megújítási szándéka decentralizációs törekvésekben nyilvánult meg. Az oktatás megújításának és demokratizálásának folyamatában a romániai oktatás nem volt az egyedüli. Más közép-kelet-európai országokban is – gyorsabb vagy lassúbb lefolyással, más-más hangsúllyal, de – hasonló folyamatok játszódtak le. „*A decentralizáció mindig régi problémákat old meg, és újakat idéz elő*” – írja Cheng (1997, 3) a kínai oktatási rendszer decentralizációjával foglalkozó tanulmányában. Teljes mértékben egyetértünk az előbbi megállapítással, mivel a nevelési-oktatási gyakorlat számos helyzete azt mutatja, hogy a decentralizáció egyetlen országban sem jelent megoldást az oktatás összes problémájára, sőt ezek a folyamatok az adott rendszer problémáit, ellenmondásait még jobban felerősíthetik. Romániában is ezt történt. A decentralizációs folyamatok számos pozitívuma mellett, az oktatás decentralizációjával párhuzamosan olyan ellentmondások kerültek felszínre, amelyeket addig nem lehetett érzékelni. A közép-kelet-európai oktatási reformok a tanárok helyzetét sem hagyták érintetlenül. Az addig vertikális, bürokratikus irányításhoz szokott pedagógustársadalomnak a megváltozott társadalmi, politikai, gazdasági környezetben kellett szembenéznie a kialakult helyzettel.

Másodsorban nem hagyható figyelmen kívül az, a szakmai körökben egyre inkább megerősödő felismerés, hogy a tanárok a reformfolyamatok gyakorlatba ültetői, ezért kulcsszerepet töltenek be ezekben a folyamatokban. „*....Egy oktatáspolitikai reform egyetlen komoly támogatója ma az értelmiség – így mindenekelőtt a tanártársadalmat kellene megnyerni hozzá*” – írja Kozma (1992, 41), és valóban evidenciaként könyvelhető el, hogy bármilyen reformszándék, innováció csak egy lehetőség addig, amíg nem sikerül a pedagógusokat megnyerni a változások folyamatának. Az oktatásügyi változásoknak az oktatási folyamat szereplőire (főként: tanulók, szülők, pedagógusok) gyakorolt hatásai tehát nem kérdésesek.

A *dolgozat célja* az oktatási reformok és a pedagógusok, konkrétan a romániai közoktatási reform és romániai magyar pedagógusok sajátos kapcsolatának vizsgálata. Kutatásunkkal mi is kimondottan gyakorló pedagógusokra fókuszálunk. Választásunk nemcsak azért esett a pedagógusokra, mert ők a makroszinten eltervezett változási folyamatok „gyakorlatba ültetői”, hanem azért is, mert úgy érzékeljük, hogy a nemzetközi szakirodalomban egyre inkább előtérbe kerül a „tanárpolitikák” szerepe a különböző országok oktatáspolitikájában. Elemzők sora ismeri el a tanárok szerepét az oktatásügy megújításának, modernizációjának folyamatában (Kozma, 1992; Darvas, 1993; Nagy, 1993; Bunescu, 1993; Ferenczi, 1998), és a nemzetközi szakirodalomban is felmerült, hogy a tanárok és iskolák az oktatásügy modernizációjának legjelentősebb erőforrásait képezik (OECD, 2004). A tanárok nem tekinthetők a változások, reformfolyamatok passzív elszenvedőinek, ugyanakkor ezek a folyamatok újabb és újabb kihívások elé állítják őket, erősítik terhelésüket. Így az sem elhanyagolható kérdés, hogy az új, többletvegyenységet, -tájékozódást és -erőfeszítést igénylő helyzeteket az alkalmazkodás kényszereként, vagy inkább lehetőségként: a magasabb szintű szakmai identitás és önmegvalósítás, döntési szabadság és alternativitás esélyeként élük-e meg. Ezekben a helyzetekben a szakmával és oktatással kapcsolatos vélemények, érzések, attitűdök és meggyőződések (Szabó, 1998) jelentős szerephez jutnak, és legalább annyira fontosak, mint más objektívebb tényezők (célok, tartalom, tanulólétszám, taneszközök).

Végül arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy az oktatásügyi változásoktól függetlenül, napjainkra az oktatással szembeni társadalmi elvárások és igények is jelentősen kibővültek, megváltozott az iskola szerepe a társadalmi életre való felkészítésben (Husén, 1997). Nagy (1993) szerint az iskola eredményessége sokkal összetettebb módon jelentkezik, és így a tanárok felé irányuló szakmai kihívások is megsokasodnak. Ez a helyzet olyan feladatok elé állítja a pedagógusokat, amelyekre korábbi tanulmányaik során nem készítették, mert – a helyzet jellegéből adódóan – nem is készíthették fel őket. Így a tanári pálya szakmai követelményeinek újrafogalmazása, a pedagógusoknak a kialakult helyzethez való alkalmazkodás-igénye már nem kérdés többé. „*A tanár ma*” című OECD dokumentumban is arról olvashatunk, hogy: „*A tanárok nem menekülhetnek a változások modern kényszerétől, a társadalom a legmagasabb szintű kompetenciát és elkötelezettséget várja el tőlük*” (1993, 717).

Mindezek értelmében a disszertáció a romániai közoktatásban zajló változásokra fókuszál, elsősorban azért, hogy a romániai magyar pedagógusoknak a reformfolyamatokban betöltött helyét, szerepét feltárja.

ELMÉLETI HÁTTÉR

A dolgozat, szerkezeti felépítését tekintve, három fő részből épül fel. Az első részben az empirikus vizsgálatunk háttérét képező elméleti megközelítéseket értelmezzük, a második részben a romániai közoktatás helyzetét mutatjuk be, a harmadik részben pedig összefoglaljuk empirikus kutatásunk eredményeit. Így tehát a dolgozat két, nagyobb lélegzetvételű elméleti egységből áll, bár a romániai közoktatás rendszerszintű elemzését végző rész, mintegy átmenetet képez az elmélet és empiria között. Az elméleti háttér alapját szakirodalmi feldolgozások képezik, amelyek – a téma jellegéből adódóan – magyar, román és angol nyelvűek. A dolgozat a romániai közoktatási változások utóbbi másfél évtizedét mutatja be, ezért volt elkerülhetetlen a vonatkozó román nyelvű és romániai (magyar nyelvű) szakirodalom feltérképezése. Ugyanakkor mivel mindezt romániai, de magyar pedagógusok szemszögéből és magyar kutatóként tettük, ezért használtuk a magyarországi szakirodalmat is. A dolgozatban nem elhanyagolható a romániai változásoknak a hasonló közép-kelet-európai vagy más reformfolyamatokba való beillesztése sem.

Az *első elméleti egység* az *oktatási reformok* témakörét „járja körül”, az oktatás rendszerszemléletű megközelítésétől a tanári szakmát érintő alapvető kérdésekig. Az *oktatási rendszer* meghatározásán (Halász, 1993b; Kozma, 1997) túlmenően az oktatás rendszerre jellemző sajátos működését, környezetével való kapcsolatát és rendszerként való relatív önállóságát (Bourdieu, 1974; Durkheim, 1978; Halász, 1993a) taglaltuk. A különböző oktatásirányítási modellek (Nagy J., 1991; Szebenyi, 1991; Kovács, 1996; Horváth, 1999; Báthory, 2000) áttekintésével párhuzamosan arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a korábban centralizált oktatási rendszerek számára melyik modell jelenthet megoldást.

Az *oktatási rendszerek reformjával* külön fejezetben foglalkoztunk, mivel ez volt a kiindulópont a romániai oktatásügyi változások lényegének megértésében. A továbbiakban – egy-egy külön fejezetben – nagyobb súllyal elemeztük az *oktatás tartalmi szabályozása* és a *tanári szakma* kérdéskörét. Ez az arányeltolódás témánk jellegéből adódott. A tantervek kérdéskörét a fogalmi meghatározáson túlmenően a tantervi reformoknak és a tanterveknek oktatásirányításban betöltött szerepe kapcsán tárgyaltuk. A tanári szakma kérdéskörének fontossága egyértelmű volt számunkra, mivel vizsgálatunk a szociológiai megközelítésű pedagógus-kutatások közé sorolható. Témánk szempontjából releváns az *oktatási reformok és tanárok kapcsolatával* foglalkozó alfejezet, amely mintegy „hidat” képez az oktatás és a tanári pálya között. Napjaink kelet-európai pedagógusainak az oktatási reformok folyamatában a korábbi bürokratikus kontroll (Darvas, 1993) utóhatásaival, a felelősségi rendszer átalakulásával (Deák – Nagy, 1993; Nagy, 1994), az oktatáson belüli instabilitás növekedésével (Husén, 1997;

Ferenczi, 1998) és kiterjesztett szakmai szerepelvárásokkal (Hoyle, 1992) kell szembenézniük. Mivel empirikus kutatásunkban a romániai magyar tanítók szakmai önképének, szakmai értékelésükről és társadalmi megbecsültségükről alkotott véleményének feltárására egyaránt vállalkoztunk, így az elméleti részben – a vonatkozó szakirodalom feldolgozásával – a pedagógusokkal mint értelmiségiekkel, a pedagóguslét szubjektív dimenzióival és a szakmai professzionalizáció kérdéskörével egyaránt foglalkoztunk.

A *második elméleti egység a romániai közoktatás* utóbbi másfél évtizedének *változásait* mutatja be. Itt azokat a területeket elemeztük, amelyekre témánk szempontjából szükségünk volt ahhoz, hogy a romániai oktatási reform pedagógusokra gyakorolt hatásait mélységében lássuk. Az oktatási reformok hatásvizsgálatához mindig egy szélesebb analitikus háttér megteremtésére is szükség van. Kutatásunkban ezt a célt szolgálta a romániai oktatási reform szakaszainak és területeinek feltárása. A rendszerváltás előtti romániai oktatás legfőbb jellemzői az elmaradottság, merevség és elavultság voltak (Bîrzea et al, 1993; Codiță – Pasti, 1998). Ez a helyzet röviddel ezután az oktatás – több területen is megragadható – válságában csúcsosodott ki. Az oktatásügyi decentralizáció nem egységes, egyirányú folyamatként jelentkezett Romániában, így az utóbbi másfél évtized változásaiban három szakasz körvonalazható (Papp, 1998). Ez a szakaszolás segített minket abban, hogy a reformbeli folyamatokat és tendenciákat bizonyos támpontok szerint és időkeretek között értelmezhesük. A továbbiakban az oktatási reform iskolastruktúrához kötődő módosulásait vettük számba, ezzel párhuzamosan mutatva be a *romániai oktatási rendszer felépítését*.

Az *oktatásirányítással* foglalkozó fejezetben arra kerestük a választ, hogy a romániai decentralizációs folyamatok mellett alapvetően centralizáltak, vagy inkább decentralizáltak tekinthető a romániai közoktatás. Az oktatásirányítás szintjeinek és szereplőinek felvázolása, funkcióinak feltárása és a vonatkozó szakirodalmi feldolgozás (Ivan, 1998; Miroiu, 1998; Ivan et al, 2000; Fóris-Ferenczi, 2004) alapján jutottunk el ahhoz a felismeréshez, amely empirikus kutatásunk egyik kulcskérdését képezi. Bár a romániai oktatásban elindult egyféle decentralizáció, a folyamat nem fejeződött be sikeresen, tulajdonképpen a *dekoncentrációnál* „ragadt le”. Ez azt jelenti, hogy az oktatási intézmények autonómiája a valóságban nem érvényesül, ugyanis a szakminisztérium a döntési felelőségek jelentős részét nem az iskolák, hanem a neki közvetlenül alárendelt megyei tanfelügyelőségek szintjére helyezte át. A szaktárca – megyei tanfelügyelőségek – iskolák kapcsolatában pedig többnyire a rendszerváltás előtről átörökített merev viszonyok érvényesülnek. A romániai *tantervi reform* szintén kutatásunk kulcskérdését képezi. A tantervi változások szakaszolásával párhuzamosan elemezzük az új alaptantervet (Curriculum Național, 1998), azonosítva benne az európai vonatkozású modernizációs tendenciákat is.

Dolgozatunk második elméleti egysége a *tanári szakma helyzetének* feltárásával zárul. A romániai tanárok mint értelmiségi réteg helyzetének vizsgálata nem tartozott vállalt céljainkhoz, így itt csak néhány sajátosságot villantottunk fel, amelyek egyidejűleg bepillantást és megfelelő háttérrel képeznek az empirikus kutatásunkkal szerzett, a tanári szakmához kötődő adatok értelmezéséhez. A továbbiakban a reform pedagógusokra gyakorolt feltételezett hatásait, majd a szakmai professzionalizáció „lehetőségeit” vázoljuk fel. A hatályos oktatási törvények és a romániai pedagógusképzés érvényben levő rendszere alapján jutottunk el ahhoz a felismeréshez, hogy a romániai pedagógusok szakmai professzionalizációját a rendszerváltás előtről átörökített, központosított továbbképzési és vizsgarendszer (véglegesítő, II., ill. I. fokozat) korlátozza. A romániai pedagógusok karrierlehetőségei kizárólag a pályán eltöltött idővel hozhatók összefüggésbe, ugyanis e vizsgák bármelyikére csak egy bizonyos idő után (2+5+5 év) jelentkezhetnek a pedagógusok.

AZ EMPIRIKUS KUTATÁS FOLYAMATA ÉS MÓDSZEREI

Empirikus *kutatásunk kiindulópontját* a romániai közoktatás elmúlt másfél évtizedének változásai képezték. A romániai közoktatási reform több ponton is érintette a pedagógusok munkáját. Az oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatásügyön belüli felelősségi rendszer átalakulása, az iskolastruktúra és vizsgarendszer változásai mind-mind hatást gyakoroltak a pedagógus létformára.

Az oktatási reformok pozitív hatásai hosszabb kifutásúak, a negatívak leginkább az adott időszakban rendszerben levőket érintik. Szakmai körökben egyre gyakrabban fogalmazódik meg, hogy a pedagógusok oktatásügyi változásokban való involváltsága, a reform törekvéseivel kapcsolatos „tulajdonosi” érzés megjelenése nélkül lényeges változások nem valószínű, hogy megvalósíthatók (OECD, 2004). Ebből a tételezésből kiindulva, merült fel *kutatásunk alapvető kérdése*, amely arra keresi a választ, hogy az utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tanító romániai magyar pedagógusok egy részére. Darvas (1993) arra világít rá, hogy a tanárok és az oktatási reformok kapcsolatrendszerében általában két kérdés merül fel. Egyrészt, milyen hatást gyakorolnak a reformok a tanárokra, másfelől pedig a tanárok, mint egyének és testületi tagok, hogyan vesznek részt a reformfolyamatok végrehajtásában.

E vizsgálódási paradigmából kiindulva kutatásunkban minket is összetett cél vezérelt. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy az oktatásügyi változások milyen hatást gyakoroltak a pedagógusok helyzetére (szakmai lehetőségek, iskolai feltételek, szakmai önkép, társadalmi megbecsültség), másfelől pedig azt vizsgáltuk, hogy milyen vélemény alakult ki a pedagógusokban a változások folyamatáról, vagyis az oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült „megnyerni” a pedagógusokat a változások folyamatának. Így vizsgálódásunk elején 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 változásokról és lehetőségekről?
- Milyen szakmai önképpel rendelkeznek, és milyen mértékben befolyásolták azt a reform rövid távú negatív hatásai?
- Hogyan vélekednek a szakmáról, annak feltételeiről, szakmai értékeléséről 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. Vizsgálatunk hipotézisrendszere többnyire deduktív jellegű, mivel a pedagógusok adott területhez kötődő véleményét az oktatási reform hivatalos dokumentumaiban megfogalmazott szabályszerűségekhez, sajátosságokhoz viszonyítjuk. Az oktatásügyi változások Hargita megyei magyar tanítókra gyakorolt hatásai, valamint a bennük kialakult meggyőződések, értékítéletek feltárásán túlmenően azt feltételeztük, hogy a pedagógusoknak a vizsgált területekhez kötődő véleményét nagymértékben befolyásolják azok a paraméterek, amelyek alapján az adott pedagógus-populáció leírható. Így azt tételeztük fel, hogy a pedagógusoknak a szakmai önképre, szakmai értékelésre és a szakma társadalmi megbecsültségére vonatkozó véleményét, valamint a reformfolyamatok kihívásaira való reagálását sajátossá teheti a vizsgált

személy életkora, neme, szakmai tapasztalata, iskolai végzettsége. A vizsgált minta szociodemográfiai szempontok szerinti rétegzettsége (*nem, életkor, iskolai végzettség, szakmai tapasztalat*) mind-mind alapváltozó, és egyidejűleg *független változónak* tekinthető. A független változók kiválasztásában továbbá arra az elméleti megállapításra (Darvas, 1993) alapoztunk, amely szerint az aktívabb, rugalmasabb, innovatívabb pedagógusok könnyebben alkalmazkodnak az oktatási reformok pedagógusokkal szembeni kihívásaihoz, mint társaik. Ennek megfelelően a *pedagógusok továbbképzésen való részvételét*, valamint munkaköri feladatokon kívüli *többlettevékenység végzését* szintén független változóként használtuk. Ezen túlmenően azt is feltételeztük, hogy a vizsgált 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. Emellett vizsgálatunkkal a pedagógusok tudatában létező, aránylag nehezebben vizsgálható ún. „puha” tényezők (szakmához és az oktatáshoz kötődő gondolatok, érzések, vélemények, attitűdök, meggyőződések) feltárására is vállalkoztunk (Szabó, 1998). E tényezők szubjektív jellegéből adódóan a vizsgált témával kapcsolatos feltételezéseink egy része alternatív-irány nélküli hipotézis.

Kutatási problémánkkal összefüggésben vizsgálatunk alapsokaságát a romániai magyar pedagógusok egy rétege, konkrétan a Hargita megyei magyar pedagógusok képezték. Az alapsokaságból *többlépcsős csoportos mintavétellel* 316 magyar tanító került a mintába. A mintavétel első lépcsőjeként szakértői mintavételt alkalmaztunk. Így kutatási céljainkkal összhangban 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. Választásunk indoklása kétirányú. Az oktatási reformfolyamatok felmenő rendszerrel – vagyis először az elemi oktatás szintjéről kiindulva – kerültek alkalmazásra, másrészt pedig a reformfolyamatokhoz kötődő konkrét módosítások (tantervi decentralizáció, alternatív tankönyvek, választható tárgyak, minősítési rendszer és egyebek) az elemi oktatás szintjén érintették leginkább a tanítási-tanulási folyamatot. A mintavétel második lépcsőjeként azonosítottuk a módszertani körzeteket, majd az összes körzetből – a körzetek létszámával majdnem arányosan – *súlyoztuk a mintát*. Ennek megfelelően Hargita megyei városokból (Székelyudvarhely, Csíkszereda, Gyergyószentmiklós, Maroshévíz és Székelykeresztúr) és ezek régióiból, továbbá az egyes körzeteken belül pedig *véletlenszerűen* kerültek a vizsgálati személyek a mintába.

A kutatás során használt *módszerkombináció* az elméleti analízis és kérdőíves felmérés sajátos keveréke. A témával kapcsolatos magyarországi, romániai és nemzetközi szakirodalom áttekintésekor, valamint az oktatási reformra vonatkozó hivatalos dokumentumok (hatályos törvények, minisztériumi rendeletek, kormányhatározatok, reformtervezetek és alaptanterv) esetében az *elméleti analízis* módszerét használtuk. Mivel kutatásunk stratégiáját tekintve alapvetően deduktív jellegű és több területhez (oktatási reform, a romániai oktatás helyzete, az iskolai munka feltételei, szakmai önkép, szakmai értékelés és társadalmi megbecsültség) kötődő, nagyobb mennyiségű adatra volt szükségünk, így adatgyűjtési módszerként a *kérdőíves felmérésre* esett választásunk. Nem standardizált, vagy már előzőleg, más kutatásokban felhasznált, hanem egyénileg kidolgozott kérdőívet alkalmaztunk. Néhány korábbi, az oktatással kapcsolatos közvélemény- és pedagógus-kutatás (Bognár – Kozma, 1985; Lázár, 1992; Marián, 1998) kérdőíveinek áttekintése után döntöttük a kérdőív egyéni kidolgozása mellett. Bár a különböző oktatási rendszerek megújulásában, változásaiban lehetnek hasonló fordulatok, mégis minden reformfolyamatot egy adott oktatási rendszerhez és időszakhoz köthető jellege egyedivé tesz.

Az *empirikus rész felépítése* a kutatás jellemzésével indul. Ennek keretében bemutatjuk a kutatási előzményeket, a leírás kiindulópontjaként megfogalmazzuk a kutatási problémát, és a vizsgálat hipotéziseinek jellemzőire világítunk rá. A vizsgálat hipotéziseit – témánk összetett jellegéből adódóan – az egyes területekhez kötődő eredmény-értelmezések rendjén fogalmazzuk meg. A vizsgálat leírásának aktuális fázisában a témához kötődő fogalmak körének és terjedelmének körülhatárolását tartottuk fontosnak. A konceptualizáció alapján pontosítjuk, hogy az egyes fogalmakat kutatásunkban milyen konnotációval használjuk. A továbbiakban körülhatároljuk a vizsgálati alapsokaságot, a mintavétel technikáját és a minta szociodemográfiai sajátosságait mutatjuk be. A kutatás leírásával kapcsolatos részt a használt vizsgálati módszerek és a vizsgálat menetének bemutatásával zárjuk.

A FŐBB EREDMÉNYEK TÉZISSZERŰ FELSOROLÁSA

A romániai közoktatás utóbbi másfél évtizedének rendszerszintű elemzése és pedagóguskutatásunk eredményei alapján az alábbi főbb következtetésekhez jutottunk:

1. A rendszerváltás után elinduló kelet-európai, különböző mértékű és jellegű oktatási reformok sorába illeszkedő *romániai oktatásügyi decentralizáció szükségessége* nem vitatható, külső és belső okok sajátos összjátékának eredménye. Ez egyrészt a volt szocialista országokban jelentkező gyors társadalmi, gazdasági, politikai változásokkal (Riddell, 1997; Heyneman, 1998), másrészt pedig a romániai közoktatás elmaradottságával, merevségével, belső anomáliáival és válsághelyzetével (Bîrzea et al, 1993; Cristea, 1993; Miroiu, 1998) hozható összefüggésbe. A decentralizáció Romániában nem egységes, egyenes irányú folyamatként jelentkezett, és csak 1997-től kezdődően beszélhetünk átfogó, rendszerszintű változásokról. Amellett, hogy állandó megtorpanások és „visszaívelések” jellemezték, a reformfolyamatok bizonyos területeken gyorsabban (tartalmi szabályozás, tankönyvek, nevelési koncepciók), másokon pedig lassabban (törvényi, intézményi háttér) zajlottak.
2. A romániai közoktatás utóbbi másfél évtizedének változásai a reform hivatalos dokumentumaiban (oktatási törvény, hatályos határozatok és rendeletek, reformtervezetek, Nemzeti Curriculum) decentralizációs, rendszerszintű és európai irányokhoz illeszkedő folyamatként jelentek meg. A hivatalos retorika decentralizációs kinyilatkozásai ellenére, a folyamatok a dekoncentrációig (Halász – Altrichter, 2000) jutottak el. Így nem véletlen, hogy a Hargita megyei magyar tanítók oktatási reformmal kapcsolatos általános nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő reformra vonatkozó elméleti megfogalmazásokkal. Az *európai irányokhoz való kapcsolódás* és az oktatásügyi *decentralizáció* vonatkozásában jelentős a *tájékozatlanság* és *bizonytalanság* a pedagógusok körében. A megkérdezetteknek csupán kétharmada látja az európai trendekhez való igazodás szándékát, és csak egyharmada érzi decentralizációs folyamatnak a változásokat. Ezeket a véleményeket csak részben befolyásolják az általunk vizsgált háttérváltozók. (Például a változások irányáról vallott vélemények és a tanítók életkora, neme, ill. szakmai tapasztalata között szignifikáns az összefüggés.) Az idősebb, több ideje pályán levő és nő pedagógusok inkább decentralizációs folyamatként élik meg a változásokat. Egy kérdésben viszont teljes mértékben egyetértenek a megkérdezettek: nem látják indokoltnak a gyakori, következtelen változásokat.
3. Részben az *oktatási reform rövid távú negatív hatásainak* tudható be, hogy a Hargita megyei magyar tanítóknál általában *negatív vélemény* alakult ki az oktatásügy aktuális helyzetéről, ill. pesszimisták az oktatásnak az európai követelményekhez való felzárkózása vonatkozásában is. Az oktatásügy helyzetének javítását az eszközökkel való

jobb ellátottságban, a következetesebb módosításokban, a jobb szakmai feltételekben és az erősebb stabilitásban látják megvalósíthatónak a megkérdezettek. Ezek a vélemények nem meglepőek, mivel „egybecsengnek” a romániai oktatásügy utóbbi másfél évtizedének sajátos helyzetével. Egyes elemzők szerint a reformfolyamatok elindulása után még sokáig bizonytalanság, átmenetiség és instabilitás jellemezte a romániai oktatásügyet (Codiță – Pasti, 1998; Ivan, 1998; Miroiu, 1998), mások szerint ez egészen napjainkig tart (Ivan, 2005). Ezeknél a véleményeknél nem téveszthetjük szem elől, hogy Heyneman (1998) éppen a *stabilitásigényt* jelöli meg a közép-kelet-európai oktatási reformfolyamatok egyik mentalitásbeli akadályaként.

4. A romániai oktatás a **tantervi reformok** terén mondhatja magáénak a legjelentősebb és legpozitívabb változásokat, ugyanis az összetett tantervi funkciókat betöltő új román alaptanterv (Curriculum Național, 1998) minden szempontból illeszkedik a tantervi változások európai irányvonalaihoz. A korábbi hagyományos, tartalomközpontú, „adagoló” tantervet felváltó Nemzeti Curriculumra a műfaji megújulás (Báthory, 2000), a közös műveltségi alap és helyi szintű tervezés erősödése (Szabó, 1991) egyaránt jellemző. Meggyőződésünk, hogy a romániai tantervi reform pedagógusokra gyakorolt hatásai közvetlenek és jelentősek. A Hargita megyei magyar tanítók többnyire **pozitívan** vélekednek a **tantervi változásokról**, a **tantervi önállóság** számukra biztosított lehetőségeiről (választható tárgyak, flexibilis órakeret, alternatív tankönyvek), és elfogadóbban viszonyulnak a tantervi változásokhoz, mint a romániai pedagógusok általában (Școala la răscruce, 2001). Mindez arra enged következtetni, hogy a Hargita megyei magyar tanítóknak rejlenek ilyen vonatkozású innovációs tartalékok és késztetések, nem hátrálnak meg a tantervfejlesztéssel együttjáró szakmai kihívásoktól és többletvegyenységtől sem. A tantervi reform területén megtett lépések, megfelelő oktatáspolitikai szándékkal és gyakorlati megoldásokkal, aránylag könnyen terelhetők jó irányba. A tantervfejlesztés területén alapvetően három feladat megvalósítását látjuk szükségesnek. Ezek a következők: a pedagógusok tantervi önállóságához szükséges feltételek biztosítása, a helyi szintű tervezés arányának növelése, ill. a tankönyvekkel és taneszközökkel kapcsolatos makro- és mikroszintű problémák elhárítása.
5. Az oktatás rendszerszintű elemzése és empirikus kutatásunk ezirányú eredményei alapján egyértelművé vált számunkra, hogy a hivatalos oktatáspolitikai 2001-2004 közötti időszakban megjelölt prioritása ellenére (a pedagógusok tevékenységi feltételeinek javítása, a szakma státuszának emelése), az elmúlt másfél évtizedben **nem változott** jelentős mértékben a romániai **pedagógusok helyzete**. Bár a rendszerváltás utáni munkaerő-leépítések ezt a foglalkozási kategóriát nem érintették, a pedagógus-társadalom két alapvető problémája az alulfizettség és a szakképesítés nélküli pedagógusok magas aránya. A két gond egymástól nem független, mivel a tanítók időszakonkénti túlképzése ellenére a közoktatáson belüli betöltetlen állások aránya nem csökkent az utóbbi időben. Tehát **rejtett pedagógushiánnyal** számolhatunk a romániai alapképzésben. Ezen kívül kimondottan a fiatalok körében magas a pályán belüli és a más pályák irányába történő mobilitás. Empirikus kutatásunk eredményei szintén ezt a tendenciát húzzák alá. A Hargita megyei magyar tanítók pályaelhagyásról alkotott véleménye az életkorral és a szakmai tapasztalattal mutat szignifikáns összefüggést. Minél idősebb és minél több ideje van a pályán egy pedagógus, annál kevésbé, minél fiatalabb, annál inkább foglalkoztatja a pályaelhagyás gondolata. Mindezek ellenére a kistérség magyar tanítói pozitív szakmai önképpel rendelkeznek: jelentős részük szereti szakmáját (95,9%), többnyire elégedett saját szakmai tevékenységével (83,6%), és nem foglalkoztatja gyakran a pályaelhagyás gondolata (86,9%). A megkérdezettek valóban tapasztalták, hogy az oktatási reform kibővítette iskolai feladatkörüket, mindezzel együtt jelentős részük érzi úgy, hogy megfelel a reform kihívásainak. A kihívásokkal

szembenező és továbbképzésen részt vevő tanítók megfelelési szintjüket magasabbra helyezik társaiknál.

6. Empirikus kutatásunk *szakmai értékelésre* és a *szakma társadalmi megbecsültségére* vonatkozó eredményei csakis a pedagógusok *szakmai professzionalizációjának* romániai lehetőségeivel összefüggésben értelmezhetők. A romániai pedagógusok – hasonlóan az európai gyakorlathoz – közalkalmazottak. A pályán való előrelépés ún. szenioritási rendszeren alapul, amely a pályán eltöltött időhöz és a végzettséghez kötött. Bár nem tagadhatjuk a továbbképzési rendszer újítására tett próbálkozásokat, mégis a 2001-es *Reformtervezet*ben továbbra is központosított formában jelenik meg a már elavultnak számító továbbképzési rendszer. Kérdőíves felmérésünk eredményei arra utalnak, hogy a kistérség magyar tanítói igényelnék a reális szakmai értékelést, ugyanakkor nem elégedettek a jelenleg érvényben levő módoszatokkal. A tanítók ilyen irányú véleménye életkorfüggőnek bizonyult: az érvényben levő rendszert az idősebb korosztály fogadja el, amíg a fiatalabbak összetettebb, több szakmai szempontot is összesítő (tanítás, tanórán kívüli tevékenység, szakmai önképzés) rendszert szeretnének. A megkérdezetteknek nem jelentene gondot a használói- (szülők, tanulók), vagy kereszt-kontrollra (kollegák) való ráhangolódás, ugyanakkor nehezen tudják elfogadni az érvényben levő, hierarchikusan felépülő kontrollt (tanfelügyelőség). Más romániai pedagógus-kutatásokban (Școala la răscruce, 2001) és elemzőknél (Iosifescu et al, 2001) is megjelenik a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás, mint a romániai pedagógusok és iskolakultúra egyfajta mentalitásbeli sajátossága. Ez a hosszas centralizált bürokratikus kontroll számlájára is írható.
7. A Hargita megyei tanítók *szakmájuk társadalmi megbecsültségével* sem elégedettek, rosszabbnak ítélik meg más értelmiségi csoportokénál. A pedagógusok általában nem elégedettek társadalmi megbecsültségük szintjével (Ferge et al, 1972; Háber, 1986; Szabó, 1998). Eredményeink azt bizonyítják, hogy ez alól a kistérség magyar tanítói sem képeznek kivételt. Továbbá a megkérdezettek inkább a szakma „hivatalos” megbecsültségével elégedetlenek, ugyanakkor a különböző tanári szakmák társadalmi megbecsültségének 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.
8. A romániai oktatásügy és empirikus kutatásunk eredményeinek ismeretében meggyőződésünk, hogy a *pedagógusok helyzetében* és a *szakma társadalmi megbecsültségében* jelentős változásokat csakis a *pedagógusképzési és továbbképzési rendszer*, valamint a pedagógusok – szenioritáson alapuló – *szakmai értékelési rendszerének megújításával* lehet elérni. Nem tagadhatjuk az ezirányú lépéseket sem (a tanítóképzés főiskolai szintűvé emelése, szakmai standardok elméleti kidolgozása), azonban ezek pozitív hatásai csakis egy elkötelezett, következetes oktatáspolitikai és a szükséges gyakorlati lépések megtételével válnak érezhetővé. Például a tanítóképzés főiskolai szintűvé tételétől a pálya presztízsének növekedését várták. Azonban, a kétféle képzési szint (közép- és főiskolai) párhuzamos működtetése, és a képzési szint emeléséhez kötődő következetlen, egymást követő kormányonkénti és miniszterenkénti változtatások mellett, jelentős eredményekre – egyelőre – nem is számíthatunk. A pedagógusok hagyományos szakmai értékelési rendszerének megbontása, és összetett szakmai szempontok szerinti átdolgozása (szakmai tapasztalat+tanórai tevékenység, reformmal kapcsolatos többlettevékenység, tantervfejlesztés, szakmai továbbképzés, tudományos tevékenység és egyéb) javítana talán a legtöbbet a pedagógusok helyzetén.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- Báthory, Z. (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Oktatási Kiadó, Budapest.
- 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.
- Bognár, T. – Kozma, T. (1985): *Mit mondanak a pedagógusok?* Kézirat, Budapest.
- 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.
- Bunescu, G. (1993): Valorile și reformele învățământului românesc. *Revista de Pedagogie*, nr. 1-2, 39-46. 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.
- Codiță, C. – Pasti, V. (1998): Infrastructura sistemului de învățământ. In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*. Polirom, București, 15-50. p.
- Cristea, S. (1993): Reforma pedagogică în condițiile unei societăți democratice. *Revista de Pedagogie*, nr. 1-2, 19-31. 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*, 4. sz. 593-607. p.
- Deák, Zs. – Nagy, M (1993): A pedagógusszakma az ezredforduló Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 3 sz. 7-22. p.
- Durkheim, E. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Ferenczi, I. (1998): A pedagógus az intézményben és a társadalomban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 9-16. p.
- Ferge, Zs. et al. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest.
- Fóris-Ferenczi, R. (2004): *Tantervelmélet. Tervezés és tantervhasználat*. BBTE, Távoktatási Központ, Pszichológia és Neveléstudományok Kar, Kolozsvár.
- Háber, J. (1986): *Pedagógusok és iskola*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Halász, G. (1993a): *Bevezetés az oktatáspolitikába*. Közoktatási menedzser, Budapest.
- Halász, G. (1993b): Bevezetés az oktatási rendszerek elméletébe. In: *Iskolavezetés és fejlesztés*. Holland – magyar iskolavezető képző program. JATE, Szeged.
- 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.
- Heyneman, S. (1998): The transition from party/state to open democracy. *Educatio*, 3. sz. 567-592. p.
- Horváth, A. (1999): *Minőségbiztosítási technikák, óvodában és iskolában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- 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.

- 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.
- Iosifescu et al. (2001): *Culturi organizaționale în școala românească*. Institutul de Științe ale Educației, București.
- Ivan, G. (1998): Eșecul reformei educației. In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*. Polirom, București, 75-96. p.
- Ivan, S. (2005): Unda de șoc a descentralizării. *Tribuna învățământului*, no. 14-20. febr. 2005, 6-7. p.
- Kovács, S. (1996): *Az iskolaműködés elemzése és fejlesztése*. JPTE, Pécs.
- Kozma, T. (1992): *Reformvitáink*. Educatio, Budapest.
- Kozma, T. (1997): Oktatási rendszer. In: Báthory, Z. – Falus, I. (szerk.): *Pedagógiai lexikon*. 1-3. köt. Keraban Kiadó, Budapest, 26-28. p.
- Lázár, G. (1992): Mi lesz az iskolával? *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 3-8. p.
- Marián, B. (1998): Az iskolák feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 40-57. p.
- Miroiu, M. (1998): Filosofia învățământului actual. In: Miroiu, A. (ed): *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*. Polirom, București, 54-74. p.
- Nagy, J. (1991): Bement-, folyamat- vagy kimenet-szabályozás a közoktatásban? *INFO-Társadalomtudomány* 18, október, 43-48. p.
- Nagy, M. (1993): Tanárok – Európában. In: Halász, G. (szerk): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest, 147-163. p.
- Nagy, M. (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Keraban Kiadó, Budapest.
- OECD (1993): A tanár ma. Feladatok, feltételek, irányelvek. *Educatio*, 4 sz. 697-722. p.
- OECD (2004): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, Paris.
- Papp, Z. A. (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség*, 3-4. sz. 25-39. p.
- 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.
- Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu*. Consiliul Național pentru Curriculum, București, 2001.
- 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. (1991) (szerk.): *Vissza az alapokhoz. Körkép az európai általános iskolákról*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szebenyi, P. (1991): Tantervsúlyos rendszerek Európában. *INFO-Társadalomtudomány* 18, október, 15-18. p.

A SZERZŐNEK A DOLGOZAT TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓI

- Barabási Tünde, Péter Lilla (2002): A főiskolai szintű tanítóképzés In: Szabó M., I. (szerk.): *A székelyudvarhelyi pedagógusképzés 75 éve*. Pallas – Akadémia, Csíkszereda, 54-60. p.
- Péter Lilla (2004): A romániai magyar nyelvű közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 89-106. p.
- Péter Lilla (2006): Romániai magyar pedagógusok szakmai önképéről a román közoktatási reform folyamatában. *Magiszter*, IV/1. sz. 36-47. p.
- Péter Lilla (2006): Reform és visszhangok. A román közoktatási reformról romániai magyar pedagógusok véleményének tükrében. *Educatio*, (közlésre elfogadva, várható időpont 2006 nyár).
- Péter Lilla (2006): Romániai magyar tanítók presztízséről a román oktatási reform folyamatában. *Szociológiai Szemle*, (közlésre elfogadva, várható időpont 2006 nyár).
- Péter Lilla (2006): Közoktatási reform – oktatáspolitikai – romániai magyar pedagógusok. In: Kozma, T – Pusztai, G. – Juhász, E. (szerk.): *Régió és oktatás II*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhasznú Egyesülete, Debrecen (közlésre elfogadva).

A SZERZŐNEK A DOLGOZAT TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓ KONFERENCIA ELŐADÁSAI

2001. *Változások a romániai magyar tanítóképzés szerkezetében.* (Előadás.) In: II. Székelyföld Konferencia, Csíkszereda, szept. 11-13. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193729/2006).
2001. *A román közoktatási rendszer változásai.* (Előadás.) In: Az értelem kiművelése. I. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, okt. 25-27. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193730/2006).
2002. *A romániai magyar közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése a romániai oktatásügyi változások tükrében.* (Előadás.) In: A tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, okt. 24-26. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193731/2006).
2002. *A romániai magyar tanítóképzés aktuális problémái a Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola szemszögéből.* (Pozster.) In: A tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 24-26. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193732/2006).
2003. *A romániai magyar középszintű és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése.* (Előadás.) In: Tanítás – tanulás – tudás. Pedagógiai és Pszichológiai Tanszékek Konferenciája, Debrecen, febr. 13-14. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193733/2006).
2003. *Oktatásügyi változások eredményeiről romániai magyar pedagógusok véleményének tükrében.* (Előadás.) In: Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány. III. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, okt. 9-11. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193734/2006).
2004. *Romániai magyar pedagógusok oktatásügyi változások folyamatában.* (Pozster.) In: Tanulás, kommunikáció, nevelés. IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, okt. 20-22. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193735/2006).
2005. *A román közoktatás változásai – hatások és eredmények romániai magyar pedagógusok véleményének tükrében.* (Pozster.) In: Közoktatás és pedagógusképzés. V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, okt. 6-8. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193736/2006).
2006. *Közoktatási reform – oktatáspolitikai – romániai magyar pedagógusok.* (Pozster.) In: Régió és oktatás Konferencia. Budapest, MTA, jún. 2. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Városi Könyvtár 193737/2006).