



14. táblázat: Sajtótermékek olvasásának gyakorisága az interneten, nemenként (%)

Sajtótermékek olvasása az interneten	Fiú	Lány
Nem	13,4	16,6
Néha	36,6	52,0
Gyakran	50,0	31,3
Érvényes válaszok száma (100%)	290	565

Végezetül megvizsgáltuk azt is, hogy volt-e statisztikai eltérés a diákok között az interneten közzétett szakmai tanulmányok olvasásának vonatkozásában. Eredményeink megegyeztek a szakirodalom-olvasás gyakorisága terén megfigyeltekkkel, azaz ebben az esetben sem volt szignifikáns különbség a férfi- és a női hallgatók között ( $\text{sig}=0,589$ ).

Összességében azt mondhatjuk, hogy kiinduló hipotéziseink jelentős része helytállónak bizonyult, s eredményeink arról tanúskodnak, hogy a lányok számos olvasásszociológiai dimenzióban kedvezőbb mutatókkal jellemezhetőek, mint a fiúk. Még olyan területeken is nagyobb olvasói aktivitást mutattak – gondoljunk csak a folyóiratok olvasásának gyakoriságára –, amelyeken a korábbi vizsgálatok alapján inkább a férfiak szoktak jeleskedni. Az elemzésünk nyomán született kutatási tapasztalataink újabb bizonyítékkal támasztják alá továbbá azokat a – tökéfajták vizsgálata kapcsán megszületett – feltevéseket, melyek szerint a lányok a fiúknál kedvezőbb helyzetben vannak a saját kulturális erőforrások tekintetében.<sup>12</sup> Eredményeink arra is ráirányították figyelmünket, hogy az internet használata egyre jelentősebb szerepet tölt be a hallgatók szakmai és szabadidős tevékenységeinek sorában, s fokozatosan a művelődés kitüntetett terepévé válik. Úgy véljük, hogy a közeljövőben az olvasásszociológiának is érdemes lesz nagyobb figyelmet szentelnie a netes felületekkel kapcsolatban kialakult felhasználói szokásoknak.

*Kóródi Márta & Herczegh Judit*

## Reform és visszhangok

A román közoktatási reformról romániai magyar pedagógusok véleményének tükrében

A román közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt. A politikai rendszerváltás után, az 1990-es évek elején, Közép-Kelet Európában a román 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.<sup>1</sup> Tehát a román oktatásügy egy teljes mértékben centralizált, többnyire bemeneti szabályozású, tantervsúlyos rendszerként működött, amelyben az oktatásirányítást vertikális modell jellemezte. A reform előtti román oktatási rendszert leginkább az elmaradottság, elavultsággal és merevséggel jellemezhetnénk, amely a több évtizedes kommunista diktatúra nyomait viselte magán.<sup>2</sup>

<sup>12</sup> Fényes Hajnalka & Pusztai Gabriella (2004) *Férfiak hátránya a felsőoktatásban egy regionális minta tükrében*. Kézirat. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék.

<sup>1</sup> Ivan et al (2000) Románia. In: Balázs Éva & Halász Gábor (eds) *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó. 203–242. o.

<sup>2</sup> Birzea et al (1993) *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective*. Prima

Így nem véletlen, hogy rendszerváltás után reális kihívásként merült fel az oktatás megújításának szándéka, és az oktatás decentralizálásának szükségessége. Az újító szándékkal ellentétben, azonban 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. A decentralizáció különösen azokban az országokban jelentett komoly kihívást, ahol az oktatás évtizedeken keresztül 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/kell szembe néznie.

A romániai oktatás vonatkozásában is ez történt. Az oktatás decentralizációjával párhuzamosan olyan ellentmondások kerültek felszínre, amelyek addig nem éreztették hatásukat. A romániai oktatási reform folyamatában több szakasz különíthető el. A rendszerváltás utáni években a reform szükségességének felismeréséig, majd az oktatáson belüli egy-egy elemre fókuszáló változtatásig jutott el a román oktatáspolitikai. A romániai oktatásban tulajdonképpen 1997 után következtek be rendszerszintű változások, amelyek az iskolaszervezet, az oktatásirányítás, a tantervek és vizsgarendszer szintjén egyaránt éreztették hatásukat.

### Miért „probléma” az oktatási reform?

A román oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásai, ezen belül az oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatáson belüli felelősségi rendszer átalakulása eléggé jelentősek és széleskörűek ahhoz, hogy a pedagógusokra gyakorolt hatásuk ne legyen elhanyagolható.

Ilyen feltételek mellett merült fel kutatásunk alapkérdése, amely arra keresi a választ, hogy *az utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy részére.*

Ennek megfelelően, vizsgálatunkban a romániai oktatási reform és tanárok kapcsolatának feltárására vállalkoztunk. Darvas<sup>3</sup> arra világít rá, hogy a tanárok és oktatási reformok kapcsolatrendszerében általában két kérdés merül fel. Egyrészt, hogy milyen hatást gyakorolnak a reformok a tanárookra, másfelől pedig, hogy 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, iskolai tevékenységi feltételeire, szakmai önképére, másfelől pedig azt vizsgáltuk, hogy milyen vélemény alakult ki a pedagógusokban a romániai oktatási reformról, és a román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült „megnyerni” a pedagógusokat a változások folyamatának. Mindezt olyan feltételek mellett, amikor az oktatási reformfolyamatok nem egyenes irányúak, hanem ellenmondásokkal terheltek, és tulajdonképpen majdnem másfél évtizede vannak folyamatban.

Jellegét tekintve vizsgálatunk szociológiai megközelítésű pedagógus-kutatásnak tekinthető, mivel a romániai magyar pedagógusok egy rétegének a romániai oktatásügyi

<sup>3</sup> Darvas, P. (1993) Tanárok és politika. *Educatio* 1993. Tél, 593–607. o.



változásokról alkotott véleményének, valamint az oktatási reform folyamata közti szakmai professzionalizációjának lehetőségeit tárja fel. Jelen tanulmányban kutatási eredményeink csupán egy szegmensének bemutatására vállalkozunk, nevezetesen arra, hogy a román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült a gyakorló pedagógusokat „megnyerni” a változások folyamatának, vagyis a gyakorló pedagógusok hogyan vélekednek a romániai oktatási reformról, és a román oktatás aktuális helyzetéről.

A román oktatási reformmal és oktatásüggyel kapcsolatos vélemények feltárásán túlmenően azt is feltételeztük, hogy a pedagógusok vizsgált területhez kötődő véleményét nagymértékben befolyásolják azok a paraméterek, amelyek alapján az adott pedagóguspopuláció leírható. Így a pedagógusok reformfolyamatokkal kapcsolatos véleményét, valamint a reform kihívásaira való reagálását sajátossá teheti a vizsgált személy életkora, neme, szakmai tapasztalata, iskolai végzettsége. Ezeket az alapváltozókat vizsgálatunkban független változóknak tekintettük. A független változók kiválasztásában továbbá arra az elméleti megállapításra is alapoztunk, amely szerint az aktívabb, rugalmasabb, innovatívabb pedagógusok könnyebben alkalmazkodnak az oktatási reformok pedagógusokkal szembeni kihívásaihoz, mint társaik.<sup>4</sup> Ennek megfelelően a pedagógusok továbbképzésen való részvételét, valamint a munkaköri feladatokon kívüli többlet-tevékenység végzését szintén független változóként használtuk.

Vizsgálatunk alapsokaságát a romániai magyar pedagógusok egy rétege, konkrétan a Hargita megyei magyar pedagógusok képezték. Mivel nem állt rendelkezésünkre az alapsokaság névsora, így többlépcsős csoportos mintavételt alkalmaztunk. A 2002/2003-as tanévben, a Hargita megyei alapképzésben tevékenykedő 864 tanítóból 316 került a mintánkba. Kutatási céljaink alapján, vizsgálati alanyként szándékosan választottunk alapképzésben tevékenykedő tanítókat. Választásunk azért esett tanítókra, és nem tanárookra, mivel úgy gondoltuk, hogy az oktatásügyi változások adott szakaszában (2003-ban), az elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok rendelkeznek témánk szempontjából releváns információkkal. Választásunk indoklása kétirányú. A romániai oktatási reformfolyamatok egyfelől felmenő rendszerrel, vagyis az elemi oktatás szintjéről kiindulva kerültek alkalmazásra, másrészt pedig az oktatásügyi változások az elemi oktatás szintjén érintették leginkább a tanítási-tanulási folyamatot. Vizsgálatunk alapvető adatgyűjtési módszere az önkitöltős kérdőív volt. Az adatok statisztikai feldolgozását SPSS segítségével végeztük, és az adatok jellegének megfelelően, gyakorisági eloszlásokon túlmenően, a  $X^2$ -próba függetlenségvizsgálatát alkalmaztuk.

## Pedagógusok és oktatási reformok. A román oktatási reform – ahogyan a pedagógusok látják

Közismert, hogy az oktatásügyi változások pozitív hatásai hosszabb lefutásúak, amíg a negatívak leginkább az adott időszakban a rendszerben levőket érintik. Az oktatásügyi változások újabb és újabb kihívások elé állítják a pedagógusokat, és az állandóan változó körülmények még jobban növelik a pedagógusok iskolai terhelését.<sup>5</sup> A tanári szakmához kapcsolódó kihívások oktatási reformok idején megsokszorozódnak.

A tanárok azonban nem tekinthetők az oktatásügyi változások passzív elszenvetőinek, már csak azért sem, mert ők a makroszinten eltervezett változások gyakorlati megvalósí-

4 Darvas, P. (1993) Tanárok és politika. *Educatio* 1993. Tél, 593–607. o.

5 Deák, Zs. (1990) A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945–1985. In: Nagy, M. (ed) *Pedagógusok, bérek, érdekek*. *Educatio* 53–94. o.

tói. Így nem elhanyagolható kérdés, hogy sikerül-e szembenézniük a kihívásokkal, vagy belenyugodnak helyzetükbe, és hagyják, hogy fölöttük és nélkülük játszódjanak az események. Az oktatásügyi változások, de különösen a decentralizációs folyamatok olyan új, ismeretlen helyzetek elé állítják a pedagógusokat, amelyek többlet-tevékenységet, -tájékozódást és -erőfeszítést igényelnek részükről. A pedagógusok az új, ismeretlen helyzetekhez való alkalmazkodást kényszerként élhetik 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 a gondolaton elindulva, és a romániai oktatási valóság reformbeli feltételei mellett fogalmazódott meg kutatási problémám, amely a romániai oktatási reform és romániai magyar pedagógusok sajátos kapcsolatát tette vizsgálat tárgyává. Ennek megfelelően, oktatási reformok idején nem lényegtelen kérdés, hogy milyen mértékben sikerül a pedagógusokat „megnyerni” a változások folyamatának, milyen mértékben sikerül motiválttá tenni a őket a reformfolyamatokban való részvételre. Ez a dilemma, nemcsak a tanárok, de az oktatás minősége és eredményessége szempontjából is kulcskérdés. Az oktatás hatékonyságát nemcsak objektívnek mondható tényezők (célok, oktatási tartalom, tanulólétszám, taneszközök) határozzák meg, hanem olyan, aránylag nehezen mérhető „puha” tényezők is, amelyek az oktatással kapcsolatos véleményekből, érzésekből, attitűdökből és meggyőződésekéből tevődnek össze.<sup>6</sup> Szakmai körökben egyre gyakrabban fogalmazódik meg, hogy a pedagógusok oktatásügyi változásokban való motiválása, involváltsága, a reform törekvéseivel kapcsolatos „tulajdonosi” érzés megjelenése nélkül, lényeges változások az oktatásban nem valószínű, hogy megvalósíthatók.<sup>7</sup>

A romániai oktatási reform megjelenését egyfelől a külső társadalmi, gazdasági, politikai körülmények megváltozása, a román 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 román oktatás megújításának igénye egyértelműen szükségzerű volt. A változások indokoltsága még jelen körülmények között sem kérdéses, amikor már tudatában vagyunk annak, hogy a román oktatás utóbbi másfél évtizede állandó változások sorozata volt, egy folyamatos „átmeneti időszakként” (perioada de tranzitie) jelentkezett.<sup>8</sup> Ahogy már az előbbieken utaltunk rá, mivel a román oktatási rendszer a rendszerváltás után még teljes mértékben centralizált, így nehezen indultak be a különböző területekhez köthető decentralizációs folyamatok. A reform hivatalos dokumentumaiban<sup>9</sup> egyértelmű, hogy a román oktatás megújításához rendszerszintű változtatásokra van szükség, ugyanakkor e változásoknak az európai vonatkozásban közösnek mondható irányelvekhez is igazodniuk kell. A változás iránya csakis decentralizáció lehet, ugyanakkor a változásoknak az oktatásirányítást, az iskolastruktúrát, az oktatás tartalmi szabályozását, a vizsgarendszert, a pedagógusképzést és továbbképzést, valamint az oktatás menedzsmentjét egyaránt érintenie kell.

6 Szabó, I. (1998) Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy, M. (ed): *Tanári pálya és életkörülmények*. 1996/1997. Budapest, Okker Kiadó. 145–176. o.

7 OECD (2004) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.

8 Codiță, C. & Pasti, V. (1998) Infrastructura sistemului de învățământ. In: Miroiu, A. (ed) *Învățământul românesc azi*. Studiu de diagnoză, Polirom, București, 15–50. o.

9 Jelen esetben hivatalos dokumentumnak a reformfolyamatok háttérében álló hatályos törvényeket, minisztériumi rendeleteket, kormányhatározatokat, az oktatási reform alapvető irányvonalait kijelölő Reformtervezeteket, és a tantervi szabályozás reformját megalapozó, 1998-ban megjelenő román alaptantervet, vagyis a Nemzeti Curriculumot tekintjük.



Annak ellenére, hogy már a kilencvenes évek elején megjelenő romániai tanulmányok szerzői kihangsúlyozzák a pedagógusok szerepét az oktatásügyi változások, az oktatás megújításának folyamatában,<sup>10</sup> úgy tűnik, hogy a román oktatáspolitikai jóval később figyelt fel a „pedagóguskérdés” fontosságára. A román oktatáspolitikai ugyanis csak 2000-ben jelöli meg prioritásként a pedagógusok szakmai professzionalizációjának igényét, valamint a pedagógusok helyzetének és státuszának javítását. Mindezen elméleti megfogalmazások ellenére szilárd meggyőződésünk, hogy a pedagógusokat nem sikerült „megnyerni” a változások folyamatának.

A pedagógusok reformfolyamatokba való bekapcsolódása kettős feltételrendszerhez kötött. A pedagógusok változásokkal kapcsolatos tájékozottsága, valamint a reformmal kapcsolatos vélemények, meggyőződések, érzések egyaránt fontos tényezőként hatnak. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a vizsgált pedagógusréteg romániai oktatási reformmal kapcsolatos véleményének feltárására is vállalkozzunk.

A román oktatási rendszer makroszintű elemzésére, az oktatásügyi változások rendszerben levőkre gyakorolt hatásai, valamint a pedagógusok reformok folyamatában betöltött szerepe ismeretében az alábbi, részben alternatív hipotéziseket állítottuk fel.

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

2. A pedagógusokban sajátos nézetrendszer alakult ki a romániai oktatási reformról, amely az általunk vizsgált háttérváltozók (életkor, nem, szakmai tapasztalat, iskola végzettség, továbbképzésen való részvétel, többlettevékenység végzés) mentén különbséget mutat.

A pedagógusok reformmal kapcsolatos véleményét az alábbi kérdések szerint vizsgáltuk: a román oktatási reformfolyamatok nemzetközi változási irányokhoz való kapcsolódása, a változás iránya és mértéke, valamint a változás szükségessége.

A romániai oktatásügyi változásokat nagymértékben befolyásolta a más európai országokban fellelhető oktatási-nevelési gyakorlat, így részben az *európai irányokhoz való igazodás szándéka* is fellelhető a szóban forgó változások mögött. Már a kilencvenes évek elején felmerült a román oktatásügy elmaradt, rugalmatlan, konzervatív és hierarchizált jellege. Így a változás csakis a más európai oktatási rendszerekbe való betekintés, és az adott tapasztalatoknak a román oktatásügy megújításában való felhasználása révén valósulhatott meg. Ez természetesen nem jelenthette a más országok gyakorlatának „lemásolását”, hanem egy helyi hagyományokhoz és igényekhez alkalmazott felhasználást.<sup>11</sup> Ezen kívül a román oktatásügy megújításának szándéka Románia integrációs törekvéseinek részét képezi. A reform kiterjesztésének szakaszától<sup>12</sup> folyamatosan 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”

10 Bîrzea et al (1993) *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc*. Revista de pedagogie No. 1–2., 7–18. o.

11 Nicola, I. (2000) *Tratat de pedagogie școlară*. Editura Aramis, București, 358–369. o., 457–473. o.

12 Papp, Z. A. (2004) *Pedagógusok és minőségkonceptiók a romániai magyar közoktatásban*. Regio No. 2., 79–103. o.

vált, az oktatási tartalom sajátos alakulása, a használói kontroll erősödése, a román oktatásnak különböző európai akcióprogramokba<sup>13</sup> való bekapcsolódása.

Így nem is kérdéses a román oktatásügy európai irányelvekhez való idomulása. Ennek ellenére a megkérdezett romániai magyar pedagógusok erre irányuló véleménye megoszlik. A megkérdezettek majdnem kétharmada (60,8%) szerint kapcsolódnak a román oktatásügyi változások az európai irányvonalakhoz, amíg egy jóval kisebb réteg (14,2%) szerint nincs összefüggés. 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. Úgy tűnik, hogy a megkérdezettek egynegyede nem hallott, nem olvasott a román oktatásügy európai irányelvekhez való integrációs szándékáról.

Mivel a pedagógus-továbbképzések egyik alapvető feladata pontosan a pedagógusok szakmai tájékozottságának emelése lenne, azért azt feltételeztük, hogy az utóbbi öt évben továbbképzéseken részt vett pedagógusok tájékozottabbak lesznek ezen a téren.

Az eredmények igazolták feltételezéseinket: a pedagógusok ilyen irányú tájékozottsága és a 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.

Más háttérváltozók vonatkozásában nem tapasztaltunk csupán bizonyos irányultságokat. A „nem tudom” válaszok gyakoribbak a szakképesítés nélküli (44,4%), a 4 évnél kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező (32,7%), és többletvevényeséget nem végző (31,6%) pedagógusok körében. A szakmai tapasztalat növekedésével növekvő tendencia figyelhető meg a román oktatási reformnak a nemzetközi változásokhoz való kapcsolása, és csökkenő tendencia a tájékoztatatlanság vonatkozásában.

A *reformfolyamatok iránya* vonatkozásában szintén érdekes eredményekhez jutottunk. Ahogy az előbbieken már említettük, a román oktatási reform hivatalos szakirodalma (Nemzeti Curriculum, kormányrendeletek, hivatalos dokumentumok) a változások decentralizációs jellegét húzza alá, kiemelve a döntési hatalom megoszlásának és a helyi autonómia növelésének szükségességét. Azonban bizonyos vonatkozásban még a törvényi szabályozás is az oktatáspolitikai inkoherenciájára utal. Annak ellenére, hogy már a kilencvenes évek elején megjelenik a decentralizáció igénye, a később megjelenő 1995/84-es Oktatási Törvény, azáltal, hogy a szakminisztériumot maximális döntési hatalommal ruházza fel, tulajdonképpen akadályozza a reformfolyamatok elterjedését. Az oktatási-nevelési gyakorlat szintjén is bizonytalanság van ezen a téren.

A megkérdezett pedagógusok véleménye hasonlóan kétértelmű. A pedagógusoknak 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 aránya, ugyanis a legszélesebb réteget (összesítve mintegy 41,4%) azok a pedagógusok képezik, akik bizonytalanok, vagy tájékoztatlanok ebben a kérdésben.

---

13 Románia – integrációs törekvéseinek eredményeként – a SOCRATES és LEONARDO programokba, és azok alprogramjainak mindegyikébe már 1995-től kezdődően bekapcsolódott. Az egyik jelentős, az európai integráció romániai kérdéseivel foglalkozó hetilap (*Integrarea Europeană*, 2000. október 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.



Egymásnak ellentmondó döntések és határozatok sora jelzi, hogy „magasabb szinteken” is bizonytalanság tapasztalható a kérdés kapcsán. Több szerző is arról ír, hogy minisztériumi szinten olyan intézményi reformot képzeltek el, amelyben a centralizáció és decentralizáció nem zárják ki egymást. Tehát idővel kialakulhat a „hatalom” megosztásának egy olyan rendszere, amelyben az iskolák nem teljesen autonómak, de a szakminisztérium és állam sem gyakorol abszolút hatalmat.<sup>14</sup>

Érdekes, hogy ugyanabban az időszakban tevékenykedő pedagógusok eltérőnek érzékelik a román oktatásügyi valóságot, a centralizáció–decentralizáció vonatkozásában. A pedagógusok ilyen irányú véleménye az általunk vizsgált háttérváltozók egy részével összefüggésbe hozható. Feltételezéseink ezen a téren is beigazolódtak, mivel a változás irányáról vallott vélemény és a pedagógusok életkora, és 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 oktatási tapasztalatok is szerepet játszanak. Ugyanakkor a körökben jelennek meg legkisebb arányban a „nem tudom” válaszok (24%). A fiatalabb korosztály inkább centralizációra voksol, ugyanakkor látszólag tájékozatlanabb ebben a kérdésben (48%).

Ezenkívül szignifikáns összefüggés van a pedagógusok nembeli megosztása ( $p < 0,05$ ), többlettevékenység végzése ( $p < 0,05$ ), továbbképzésen való részvétele ( $p < 0,05$ ) és a változás irányáról vallott felfogása között. 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 a kérdésben, mint társaiknál. Ezekben a rétegekben magas a „nem tudom”-mal válaszolók aránya (45,7%, illetve 52,2%). Az említett területeken aktívabb pedagógusok jóval nagyobb arányban érzékelik decentralizációs folyamatként a változásokat.

Az oktatási rendszerekben lezajló gyakori változások, és az ezzel együtt járó, állandóan változó követelmények erősítik a pedagógusok szakmai terhelését. Oktatásügyi változások esetén, a megterhelőnek érzett iskolai munka oka nem a munkaidő hossza, hanem az állandóan változó körülmények által okozott feszültség.<sup>15</sup> Ezért nem volt meglepő számunkra, hogy *gyakori tanügyi változások szükségességét* nem látták indokoltnak a kistérség tanítói. 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 megkérdezett pedagógusok inkább tagadják, mint helyeslik a gyakori oktatásügyi változásokat. Ezért tartottuk fontosnak a tagadások indoklásának elemzését. A felhozott indoklások nagyon változatosak. Az adatok kvalitatív elemzésekor az *alábbi kategóriák szövegben való megjelenését* követtük nyomon: bizonytalanság, következtelenség, 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 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.

14 Ivan et al (2000) Románia. In: Balázs, É. & Halász, G. (eds): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó. 203–242. o.

15 Deák, Zs. (1990) A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945–1985. In: Nagy, M. (ed) *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Educatio 53–94. o.

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

Miért nincs szükség gyakori tanügyi változásokra?	Százalék (N)
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 következtelenség, 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, 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)
A változások olyan jellegűek legyenek, amelyek az oktatás minőségét javítják.	3,1 (6)

A megkérdezettek majdnem egyharmada gondolja úgy, hogy a gyakori változások bizonytalanságot okoznak. Ha a román oktatásügy utóbbi tíz évének törvények és rendeletek általi szabályozását vizsgáljuk, érthetővé válik a pedagógusok indoklása. Az OECD, Romániára vonatkozó 2000-es jelentése is megfogalmazza, hogy a törvényes szabályozás átláthatatlan jellege az oktatásügy megújításának egyik gátját képezi.<sup>16</sup> Ezenkívül időszakonként, annyira megsűrűsödtek a bizonyos területekhez kötődő rendeletek és határozatok, hogy alig lehetett napról napra követni az „eseményeket”. Ezekhez az állandóan változó követelményekhez a pedagógusoknak folyamatosan alkalmazkodniuk kellett és kell.

A gyakori változások indoklásának tartalma szempontjából ide tartozik az is, amely 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. Bár egyes szerzők oktatáspolitikai alapelvként jelölik meg a koherencia és funkcionalitás elvét. Az előbbi a spontán változtatások hatásainak ellensúlyozására, az utóbbi pedig a változások ellenére is, az oktatás működésének egyfajta egyensúlyi állapotának megtartására törekszik.<sup>17</sup> A konkrét oktatási gyakorlat arra utal, hogy ezek az elvek csupán a megfogalmazás szintjén léteznek.

Az indoklások negyede (24,3%) arra utal, hogy a pedagógusok nem az oktatásügyi változások, a megújítás ellenzői, hanem csupán a gyakori és indokolatlan változások ellen szólnak, vagyis: ritkább, jól átgondolt és kidolgozott változásokra lenne szükség, amit „mintaiskolai” kísérletek, és komoly szakértői munkálatok előznének meg. Újszerű az egyes újítások „mintaiskolai” bevezetésére tett javaslat. Időszakonként, egy-egy kérdés kapcsán felmerül ez a román oktatási gyakorlatban is, azonban ez nem vonatkozik a változtatások jelentős részére, és nem következetesen alkalmazott.

Az indoklások további negyede (23,8%) a gyakori változások következtében megjelenő következtelenségre, felületességre, és kaotikus állapotokra utal. Erről a jelenségről már

<sup>16</sup> OECD (2000) *Thematic Review of National Policies of Education: Romania*.

<sup>17</sup> Birzea et al (1993) *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc*. Revista de pedagogie No. 1–2., 7–18. o.





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.<sup>18</sup>

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 román oktatásügy „átmeneti” jellegének, és a pedagógusok oktatással kapcsolatos stabilitásigényének tudjuk be. Bizonyos irányultságok azért „kirajzolódtak”. A gyakori változásokat mind a kettős-, vagyis közép- és főiskolai végzettségű (54,5%) és a nagyobb települési iskolában tanító pedagógusok (35,9%), mind az idősebb (66,1%), nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező (68,5%) és a szakképesítés nélküli (88,9%) pedagógusok ellenzik.

Az *oktatásügyi változások mértékére* adott válaszok szerint a pedagógusok majdnem kétharmada (56,9%) a *jelenleginél szűkebb körű változást* tart célszerűnek. Valószínű, hogy a román oktatás utóbbi évtizedének rendszerszintű, több területet átfogó (oktatásirányítás, tantervi reformok, tanárképzés és továbbképzés, vizsgarendszer, oktatásmenedzsment) változásai megingatták a pedagógusok véleményét az újítások pozitív jellegében. További egyharmada a tágabb körű változás mellett voksol, a megkérdezett pedagógusoknak csupán 13,8%-a elégedett a jelenlegi változások mértékével. Ennél a kérdésnél sem találtunk szignifikáns összefüggést a vizsgált háttérváltozókkal. A pedagógusok életkoruktól, nembeli hovatartozásuktól, iskolai végzettségüktől és szakmai tapasztalatuktól függetlenül értenek egyet a kérdésben, az *aktuálisnál szűkebb körű változást* igényelnének. Egyfajta tendencia az iskolai környezet vonatkozásában megfigyelhető. Minél kisebb településen található az iskola, a pedagógusok annál inkább kedvelnék a szűkebb körű változásokat.

## Összegzés

Az oktatás megújításának igénye Romániában, jelentős rendszerszintű oktatási reformot indított el, amely úgy tűnik, hogy a pedagógusok helyzetét sem hagyta érintetlenül.

A pedagógusok oktatási reformmal kapcsolatos nézeteihez kötődő első hipotézisünk, amely szerint a pedagógusok reformmal kapcsolatos nézetei nem teljesen koherensek a reform hivatalos dokumentumaiban megjelenő elméleti megfogalmazásokkal, beigazolódt. Az oktatásügyi változások utóbbi másfél évtizede, a reform hivatalos dokumentumaiban decentralizációs, rendszerszintű, és európai irányokhoz illeszkedő folyamatként jelenik meg. A Hargita megyei, alapképzésben tevékenykedő pedagógusok erre vonatkozó véleménye, azonban ettől eltérő képet mutat. A megkérdezett pedagógusoknak csupán kétharmada látja az európai trendekhez való igazodás szándékát, és csak egyharmada látja decentralizációs folyamatnak a román oktatásügyi változásait. Második hipotézisünk, amely szerint a pedagógusokban kialakult, oktatási reformra vonatkozó nézetrendszer meghatározzák az általunk vizsgált háttérváltozók, csak részben igazolódt be. Így e hipotézis validitását részenként vizsgáljuk.

Az európai változási irányokkal való kapcsolódás, és az oktatásügyi decentralizáció vonatkozásában jelentős a tájékozatlanság a pedagógusok körében, azonban a továbbképzésen részt vett pedagógusok tájékozottabbak. A továbbképzéseken részt vevő pedagógusok, és részt nem vevő társaik tájékozottsága közt szignifikáns az összefüggés ezen a téren. Úgy tűnik, hogy a pedagógus-továbbképzések beváltották a hozzájuk fűzött re-

18 Ivan et al (2000) Románia. In: Balázs, É. & Halász, G. (eds): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*. Budapest, Okker Kiadó. 203–242. o.

mények 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 vélemény és a pedagógusok életkora, szakmai tapasztalata, neme között találtunk szignifikáns összefüggést. Az idősebb és nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezők, és nő pedagógusok inkább decentralizációs folyamatként élték meg a változásokat. A pedagógusok aktivitása és motiváltsága is befolyásoló tényezőként jelenik meg, mivel a reformbeli elvárásoknak megfelelően többlet-tevékenységet végző pedagógusok tájékozottabbak, mint a passzívak. Ebben a vonatkozásban is szignifikáns összefüggést találtunk a két pedagóguscsoport között. Valószínű, hogy a romániai oktatásügy utóbbi évtizedében tapasztalt állandó változás, változtatás eredményekénti bizonytalanság és következetlenség következménye az, hogy a pedagógusok teljes mértékben egyetértenek egy kérdésben: nem látják indokoltnak a gyakori tanügyi változásokat, és ha tőlük függne, szűkebb körű oktatási változásokat vezetnének be.

*Péter Lilla*

## Egyházi oktatási intézmények működésének feltételei Kárpátalján

Az ukrán oktatási rendszerben speciális helyet foglalnak el a felekezeti iskolák: óvodák, általános iskolák, vasárnapi iskolák főleg Kárpátalja szórvány-magyarok lakta vidékén a Felső-Tisza vidéken, és hat egyházi líceum a volt vármegyék területén – négy református, egy római katolikus és egy görög katolikus. „Elitképzőkként” tartják őket számon: a líceumokba felvételiző fiatalokat nemcsak az motiválja, hogy erkölcsi nevelést, lelki fejlődést biztosítsanak, sokkal inkább a magas oktatási színvonal, mely megtöbbszörözi továbbtanulási esélyeiket.

„Az államalkotó hagyományok majdnem teljes hiánya és az, hogy a történelmi folytonosság, amely összekapcsolná az egyes országrészeket, jóformán alig létezik, azzal a következménnyel járt, hogy Ukrajna nagy területein megmaradt az erős regionális azonosság-tudat... Az ukránok jól érzékelik a különbséget a Poleszje régióbeli poliscsukok, a volhíniaiak és a Galíciában élők között, hogy csupán ezt a néhány régiót említsük. Megvan ebben a szerepe a történelemnek, a nyelvjárásoknak és a népi hagyományoknak.”

Az ukrán nemzet nem szokványos etnikai és történelmi folyamatban jött létre. Különböző etnikulturális, szociális, gazdasági, politikai, vallási rendszerek metszéspontjában formálódott. Például a kereszténység kettéválása után az ukrán nemzet két történelmi-kulturális zónára tagolódott: a pravoszlávra és a katolikusra. A történelmi-kulturális tagozódást az is előmozdította, hogy a vallási megosztottság mellett erős adminisztratív, politikai, etnikai és nyelvi különbségek is léteztek a nemzeten belül. Így az ukrán kultúra egyik legjellemzőbb vonása a regionális különbségek megléte, melyek még az önmeghatározásban is jelentkeznek.

Ukrajna lakossága a 2001-es népszámlálás adatai alapján 48 241 000 fő. A lakosság zöme vallásilag pravoszláv (orosz), de főleg a nyugati régiókban a lengyel és magyarok által lakott területeken élnek szép számban római katolikusok is. A nyugat-ukrajnai területek nemzeti vallásaként jelentkeznek a görög katolikus egyház. Az ország lakosságának meg-