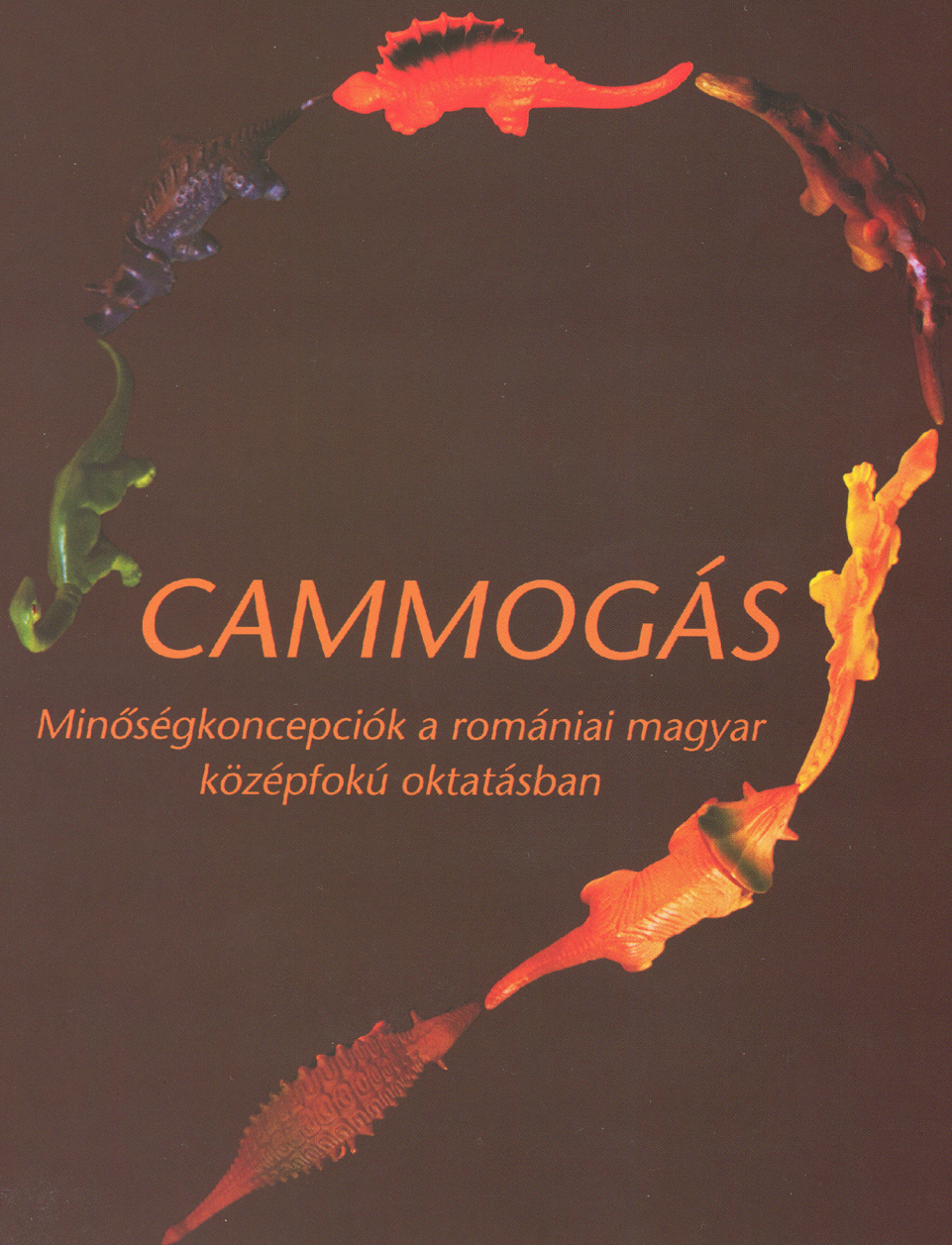


A PDF fájlok elektronikusan kereshetőek.

A dokumentum használatával elfogadom az
[Europeana felhasználói szabályzat](#)át.



CAMMOGÁS

*Minőségkonceptiók a romániai magyar
középfokú oktatásban*

CAMMOGÁS

MINŐSÉKGONCEPCIÓK A ROMÁNIAI MAGYAR KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN

CAMMOGÁS

*Minőségkonceptiók a romániai magyar
középfokú oktatásban*

Szerkesztette:

Mandel Kinga és Papp Z. Attila



SOROS OKTATÁSI KÖZPONT

Csíkszereda, 2007

A kötet megjelenését támogatta:



Apáczai Közalapítvány – Budapest

A kötet szerzői:

Fóris-Ferencz Rita

Mandel Kinga

Márton János

Papp Z. Attila

Szerkesztette: Mandel Kinga és Papp Z. Attila

Lektorálta: Horváth István

Borítóterv: Boros Melinda

Nyomdai előkészítés: Kalonda Bt.

© Fóris-Ferencz Rita, Mandel Kinga,
Márton János, Papp Z. Attila

ISBN 978-973-0-05324-1

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	9
1.1 A kutatás célja	9
1.2 A kutatás módszerei	9
2. Előzmények	11
2.1 Az oktatás minősége – a probléma kialakulásának folyamata	11
2.2 Versengő minőségfogalmak	14
2.3 A minőség definíciója	16
2.4 Az oktatási szolgáltatások vevői / felhasználói	17
2.5 A minőség biztosításának / fejlesztésének lehetőségei	18
3. A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője	21
3.1 A közoktatási rendszer fontosabb szereplői	21
3.2 A közoktatás decentralizációja	25
3.3 A közoktatás finanszírozása	32
3.4 Minőségbiztosítás jogi feltételei a közoktatásban	36
3.5 A közoktatás fejlesztése az Országos Stratégiai Referenciakeret és más stratégiai jellegű dokumentumok szerint	41
4. Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon	45
4.1 Törvényi keretek	46
4.1.1 Az önállóság és az önszerveződésen alapuló korszerűsítés igénye	47
4.1.2 Oktatási reform és kisebbségi oktatáspolitikai	51
4.1.3 Politikai egyezmények és a felekezeti oktatás önállóságának reménye	52
4.2 Iskolastruktúra, bemeneti és kimeneti szabályozás	53
4.2.1 Iskolastruktúra	53
4.2.2 Bemeneti szabályozás	57
4.2.3 A kétnyelvű oktatás szabályozása	70
4.3 Az oktatáskutatás lehetőségei	91
4.4 Következtetések	83
5. A minőség szolgáltatói dimenziói	95
5.1 Tanfelügyelők és minőségkonceptióik	95
5.1.1 A tanfelügyelőségek funkciója	97
5.1.2 A tanfelügyelőségek átalakuló szerepköre	99
5.1.3 Tanfelügyelői minőségdiskurzusok	100
5.1.4 Tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere, beágyazottsága	102
5.1.5 Humán erőforrás kiválasztása	104
5.1.6 A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei	107
5.1.7 A pedagógusi minőség, tanárhiány, kontraszelekció	110
5.1.8 Diákok a tanfelügyelők szemében	112
5.1.9 Többségi-kisebbségi nyelvek oktatása	114

5.1.10	Korrupciós mechanizmusok	115
5.1.11	Kisebbségi dimenziók	116
5.1.12	Romák oktatása	118
5.1.13	Kisebbségi jövőképek – iskoláztatás, közösségi iskola	119
5.1.14	Összefoglalás	121
5.2	Pedagógusok és minőségkonceptióik I. (a kérdőívek tapasztalatai alapján)	121
5.2.1	A tanári professzionalizáció néhány eleme	121
5.2.2	Módszertani előzmények	124
5.2.3	Általános szociodemográfiai adatok	125
5.2.4	Tanár típusok	126
5.2.5	A jó iskola ismérve	128
5.2.6	Tanításon kívüli rendszeres iskolai tevékenység	130
5.2.7	Pálya stabilitása - jövőkép	130
5.2.8	Diákok megítélése	131
5.2.9	Iskolaválasztás	131
5.2.10	Iskola hasznossága, iskola és környezete	132
5.2.11	Hatékony tanári munka	134
5.2.12	Iskola-szülők kapcsolata	137
5.2.13	Tantervi szabályozáshoz való viszonyulás	138
5.2.14	Összegzés	140
5.3	Pedagógusok és minőségkonceptióik II. (az interjúk tapasztalata alapján)	141
5.3.1	A minőség definíciója	141
5.3.2	Szülői igények körvonalazódása	142
5.3.3	A diákok igényei	143
5.3.4	Diákok a tanárok szemszögéből	144
5.3.5	Diákok és tanárok intézményválasztása	144
5.3.6	Tanárok és diákok motiválása	146
5.3.7	Az intézmények külső kapcsolatrendszere	147
5.3.8	Bizonytalanság és kiszámíthatatlanság	149
5.3.9	Alulfinanszírozás	149
5.3.10	Tananyag, vizsgatárgyak	150
5.3.11	A tagozatos iskolák problémái	150
5.3.12	Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei	151
5.3.13	Iskolák önbesorolása	152
5.3.14	Jövőkép és stratégia	152
5.3.15	Önálló intézményi stratégiák	153
5.3.16	Tanártovábbképzés	154
5.3.17	A minőségbiztosítás lehetőségei	156
5.3.18	Összefoglalás	157
6.	Minőség a „fogyasztók” szemszögéből. A diákok minőségkonceptiói és az ifjúsági kultúra néhány eleme	159
6.1	Bevezető, a kutatás megapozása	159
6.2	Általános adatok	162
6.3	Minőségkonceptiók a diákok körében	163

6.3.1	A jó iskola	163
6.3.2	Diákok önképe	166
6.3.3	A szülők viszonya az iskolához – ahogy a diákok látják	167
6.4	A diákok időhasználata	168
6.5	Az ifjúsági kultúra néhány eleme	171
6.6	Továbbtanulási szándékok	174
6.6.1	A továbbtanulás elsődleges helyszíne, szakterülete és nyelve	176
6.7	Az iskolai teljesítmény, a családi háttér és a kulturális tőke összefüggései	181
6.8	Összegzés	186
7.	A kutatás főbb tanulságai, avagy miért is cammogunk?	189
8.	Irodalomjegyzék	195
9.	Mellékletek	
9.1	1. sz. melléklet: Oktatásstatisztikai adatok	201
9.1.1	Általános statisztikai adatok	201
9.1.2	A magyar anyanyelvű oktatásra vonatkozó statisztikai adatok	217
9.2	2. sz. melléklet: Tanári kérdőív	223
9.3	3. sz. melléklet: Diák kérdőív	247

1. Bevezetés

1.1. A kutatás célja

A 2004-ben kezdődött kutatásunk¹ — mely a romániai magyar felső középfokú oktatás minőség-percepciójának illetve a minőség-felfogások sokféleségének, dimenzióinak kutatására törekszik — abból a sokak (tanárok, egykori és jelenlegi diákok, szülők, intézményvezetők, oktatási szakemberek, vállalatvezetők) által érzékeltelt és megfogalmazott problémából indult ki, mely az oktatás „minőségi romlását” tételezi.

Kutatásunk célja megvizsgálni, hogy mennyire megalapozott e feltevés, vagy csak az idősebb generációk fiatalabbakkal szemben megnyilvánuló fenntartását tükrözi? Igyekszünk feltárni, hogy melyek az oktatás rendszerszintű illetve helyi problémái, ha vannak, hol rejlenek a minőség-lánc törései, a kihívások milyen csapdákat illetve lehetőségeket rejtenek magukban. Célunk feltárni a „szolgáltatók” (tanfelügyelők, intézményvezetők és tanárok), valamint a „felhasználók” (főként diákok) minőségkonceptióit, motivációit, aktuális igényeit és elvárásait, az oktatással szemben megfogalmazott álláspontját, fenntartásait, elégedettségének és motivációjának irányultságát, mértékét. Szándékunk elemezni, hogy melyek a minőségi oktatás megvalósításának lehetőségei, illetve feltételei egy centralizált, adminisztratív elszámoltatási rendszerben működő, elitista oktatási rendszerben.

1.2. A kutatás módszerei

A fogyasztó szempontú oktatáspolitikai megközelítést alapul véve abból indultunk ki, hogy ahhoz, hogy az iskola betöltse funkcióját, céljával a társadalom különböző csoportjai igényének és elvárásainak kielégítését kell kitűznie.

Kutatásunk több erdélyi iskolaváros felső középfokú (líceum, gimnázium) oktatási intézményére terjedt ki, melyeket a következőképpen csoportosítottunk: 1. Bánság és Partium – Temes, Arad, Bihar, Szatmár; 2. Közép-Erdély – Kolozs, Fehér, Maros; Székelyföld: Hargita, Kovászna, Brassó megyék.

A helyszínek kijelölésében elsődleges szerepet játszott, hogy olyan városokat válasszunk, melyekben a középfokú magyar oktatás nagy hagyományra tekint vissza. E városok jelentős mértékben eltérnek egymástól, ami a népesség nagyságát, nemzetiségi összetételét, magyar középfokú oktatási intézményekkel történő ellátottságát illeti. A felmért oktatási intézmények jellege is több szempontból különböző. Egyrészt nyelvi szempontból, amennyiben a vizsgált intézmények egy része teljesen magyar nyelvű, más részük tagozatos, azaz egyaránt rendelkezik román és magyar nyelven tanuló osztályokkal. Másrészt eltérő az egyes középiskolák jellege is, amennyiben a felmért intézmények között vannak elméleti középiskolák és szakközépiskolák is. Különböző a középfokú intézmények mérete is, ami a tanárok és a diákok létszámát illeti, eltérőek az iskolák a tekintetben is, hogy

¹ *Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban.* T 042991 számú OTKA-kutatás.

többségük csak középiskolai osztályokat képez, de vannak olyan intézmények, amelyek általános iskolai képzést is indítottak.

A kutatási probléma pontos meghatározása érdekében előbb egy irányított, tanárok körében végzett fókuszcsoporthozos beszélgetésre került sor Kolozsváron, majd ezt követően tanári és diák kérdőívekkel,² illetve középiskolák igazgatóival (7 darab) valamint tanfelügyelőkkel (8 darab) készített interjúkkal vizsgáltuk a romániai magyar középfokú oktatás „szolgáltatóinak” minőség-koncepcióit. Az interjúk a témakör szabadabb, mélyebb feltárására kínáltak lehetőséget. Eljárásunk célja az volt, hogy előzetesen keretet adva a beszélgetésnek, minél kevesebb kérdéssel (irányítással) kapjunk betekintést az egyes intézmények működésébe, az intézmények vezetőinek jövőképebe, stratégiájába, célkitűzéseibe, minőség-koncepciójába, vezetési stílusába, a fennálló problémákba. A diákok jó iskoláról, jó tanárról, minőségi oktatásról alkotott véleményét kérdőívekkel szondáztuk.

² A tanári és diák kérdőívet lásd a mellékletben.

2. Előzmények³

2.1. Az oktatás minősége – a probléma kialakulásának folyamata

Az oktatáspolitikai elmélete négy oktatáspolitikai megközelítést határol el egymástól, azok alapvető értéktételezése alapján⁴, ezek: az *elitista*, az *egalitarista*, a *liberális* és a *demokrata* oktatáspolitikák. Az egyes oktatáspolitikai modellek valójában valamely országok adott időben megvalósult gyakorlatának, illetve alapvető jellemzőinek leegyszerűsítése, elvonatkoztatása (pl. az elitista modell a francia forradalmat követő Franciaország oktatáspolitikáján alapul). A modellek segítségével azonban nemcsak az adott ország, hanem más országok oktatáspolitikája is leírható.

A minőség és értékelés kérdése a fejlett (nyugat-európai) országokban a középfokú oktatás expanziójával egy időben, az 1970-es években került az állami oktatáspolitikai érdeklődésének középpontjába.

Nagy Péter Tibor (1999) szerint „a minőség jelszava a mindenkorli elit védekezése a túl naggyá és túl kiterjedtté vált oktatási rendszerben”, mellyel az oktatási expanzió körülményei között hagyományos pozíciói megőrzésére törekszik. Nagy Péter Tibor a minőség kérdéskörének felbukkanását a négy alapvető oktatáspolitikai megközelítés közül az *elitista* oktatáspolitikához köti, melynek jelszava „minőséget azoknak, akik megérdemlik”.⁵

Az *elitista* oktatáspolitikáé⁶ az elitek irányításának ideológiájára támaszkodik, egyidejű centralizációt és liberalizációt feltételez, azonban nem rendelkezik a politikát gyakorlatba ültető eszközökkel. A „minőség korát” megelőző oktatáspolitikai megközelítés az *egalitarista*, esélyegyenlőség-elvű politika, melynek jelszava „mindenkinek ugyanazt”.⁷ Az *egalitarista* oktatáspolitikai baloldali ideológiáktól befolyásolt, centralizmust és ellenőrzést feltételez, és strukturális valamint intézményi eljárásmódokkal, eszközökkel rendelkezik e politika gyakorlatba ültetéséhez. A *liberális (szabad piaci)* oktatáspolitikai ezzel szemben ideológiamentes, technokrata jellegű megközelítés, jelszava „Minőséget azoknak, akik megengedhetik maguknak”.⁸ Ez a politika decentralizációt és liberalizációt feltételez. A negyedik szinten ideológiamentes oktatáspolitikai megközelítés a *demokrata*, melynek jelszava „minőséget mindenkinek”.⁹ A *demokrata* politika, a szabad piacihoz hasonlóan decentralizációt és liberalizációt feltételez és funkcionális eszközökkel rendelkezik a politika gyakorlatba ültetéséhez (programok, minőség – menedzsment, fejlesztés és támogatás).

³ Ezt a fejezetet Mandel Kinga készítette, első változata megjelent: Minőségkonceptiók az oktatásban. *REGIO*, 2004/2, 3-15 o.

⁴ Lásd az 1. sz. táblázatot.

⁵ *Quality for those who deserve it.*

⁶ Az egyes oktatáspolitikák és a minőség összefüggésének vázlatos bemutatását lásd a dolgozat végén található táblázatban.

⁷ *The same for all.*

⁸ *Quality for those who can afford it.*

⁹ *Quality for all.*

1. sz. táblázat: Oktatáspolitikai modellek

<i>Oktatáspolitikai modell</i>	<i>A minőség célcsoportja:</i>	<i>Milyen politika szükséges a megvalósításához?</i>	<i>Milyen eszközök állnak rendelkezésre az oktatáspolitikai megvalósításához?</i>
Elitista	Minőséget annak, aki megérdemli.	Centralizáció, liberalizáció.	Nincsenek eszközök.
Egalitarista	Ugyanazt a minőséget mindenkinek.	Centralizmus és kontroll.	Strukturális, intézményi eljárás-módok és eszközök.
Liberális (szabad piaci)	Minőséget annak, aki megengedheti magának.	Decentralizáció és liberalizmus.	Nincsenek eszközök.
Demokrata	Minőséget mindenkinek.	Decentralizáció és liberalizmus.	Funkcionális eszközök.

Az 1970-es évekig a nyugat-európai országok oktatáspolitikai prioritásait az esélyegyenlőség biztosítása (esélyegyenlőség-elvű oktatáspolitikai), az oktatás demokratizálása és kiterjesztése alkotta. A minőség problémájának előtérbe kerülését Halász Gábor (1999) két okra vezeti vissza: a második világháborút követő gazdasági fejlődés megtorpanására és a költségvetési források beszűkülésére, melyet a baloldali irányultság helyére lépő konzervatív-liberális politika hatásának tud be.

Kozma Tamás (1999) a minőség és elszámoltathatóság oktatáspolitikai gyökereit szintén a politikai rendszer megváltozásából, a neoliberális politika előretöréséből vezeti le. A konzervatív-liberális politika jelszava a „value for money”, értéket a pénz ellenében, azaz minőségi szolgáltatást az anyagi ráfordításért cserében.

Angliában e politika kialakulását elősegítette az 1980-as években az oktatási rendszer szigorú társadalmi bírálata, mely elsősorban az oktatás „szolgáltató” központúságát,¹⁰ azaz a tanárok ellenőrzése alá került oktatást ostromozta. A bírálat mögött a fogyasztói társadalom kialakulása tételezhető, amely az oktatást szolgáltatásként értelmezi, és mely szerint e szolgáltatás célja a fogyasztók igényeinek felmérése és minél teljesebb kielégítése.

A közép-európai társadalmak azonban a nyugat-európaítól eltérő változásokon mentek keresztül, ezért a minőség kérdése is csak jóval később került az érdeklődés középpontjába. A közép-európai térségben bekövetkezett 1989-es társadalmi változások következtében ezen országok oktatáspolitikái a szabadság megteremtésére, az oktatás demokratizálására helyezték a hangsúlyt, céljuk az oktatás politikai ideológiától történő mentesítése, a közösségek autonómiájának újjáépítése.

Míg a nyugat-európai társadalmakban a minőség-fogalom az adott szolgáltatás fogyasztója által érzékelt minőséget, az újat és korszerűt jelentette, addig a kelet-európai társadalmakban a minőség valamely külső szervezet (legtöbb esetben az állam) által támasztott elvárásoknak történő megfelelést, illetve a társadalmi tudatban a régít, a pártállami rendszert megelőző időszak értékeit jelentette.

¹⁰ A liberális (szabad – piaci) oktatáspolitikai megközelítés értelmében az oktatási rendszerben, mint a gazdaságpolitika minden más szolgáltató szektorában megkülönböztetünk szolgáltatókat és vevőket. Az oktatás szolgáltatói az egyes oktatási intézmények, azok vezetői, pedagógusai, míg a vevők a diákok, vagy tágabb értelemben a szülők, a társadalom, a munkaerőpiac.

Romániában az 1989-es változások után a román többség által irányított, illetve kontrollált politikai diskurzusokban (pl. a tanügyi törvényt tárgyaló parlamenti viták során¹¹) gyakran történtek utalások a két világháború közötti időszakra. Ennek az időszaknak az idealizált értékei jelentik a román többség számára a minőséget. A magyar kisebbség számára azonban a történelemnek egy másik szelete, a monarchia idejéből származó, vagy az 1940-1944 közötti „magyar világ” értékei számítanak vonatkoztatási pontoknak.

A minőséggel való tudatos és szervezett foglalkozás egyes szerzők (Setényi, 1999b) szerint leginkább a decentralizált oktatási rendszerek sajátossága, azaz a szabad piaci és a demokratikus oktatáspolitikák velejárója. Setényi tehát az elitista oktatáspolitikákat nem tartja minőségközpontú oktatáspolitikának, tekintettel azok centralizált jellegére.

A központilag szervezett és felsőbb elvárások kielégítését szolgáló oktatási intézményekben és rendszerekben általában a „minőség előtti kor” fogalmaival elemzik a végzett munkát, mint amilyenek az eredményesség, a színvonal és hatékonyság. Ezzel magyarázható, amint a későbbiekben látni fogjuk, hogy a romániai magyar középfokú oktatás minőségét az oktatásban részt vevő belső szereplők (tanárok, intézményvezetők) továbbra is e fogalmak, főként az eredményesség és színvonal szinonimájaként értelmezik.¹²

Setényi János (1999b) a magyarországi oktatási rendszer minőségi problémáit a tanárszakma helyzete és feladatai közötti ellentmondásban, a tanulók és szüleik kiszolgáltatottságában, az oktatásban érdekeltek, illetve az iskola-felhasználók gyenge mértékű bevonásában, a vevőszolgálati eljárások teljes hiányában (helyi és országos szinten egyaránt), a világos helyi és országos követelményrendszerek hiányában, a folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés hiányában, a szakmai munka folyamatos javítására szolgáló intézményi, helyi és országos (minőségbiztosítási) eljárások hiányában látja. A romániai magyar középfokú oktatás elemzése során látni fogjuk, hogy a magyar oktatási rendszer problémái a román oktatási rendszerre is érvényesek, ugyanakkor további problémákkal egészülnek ki.

A minőség kérdéseinek előtérbe kerülését jelentős mértékben elősegíti a középfokú oktatás eltömegesedése, a szabad iskolaválasztás, valamint a demográfiai apály tartós elhúzódása (Setényi, 1999a). Az eltömegesedett, de demográfiai apállal konfrontálódó oktatási intézményeknek ugyanis egyre inkább versenyezniük kell az iskolák között szabadon választó hallgatókért (ill. szülőkért), mely versenyhelyzet az oktatási kínálat szélesítésére, a minőség javítására ösztönzi őket.

McGaw (1997) a minőség javítására irányuló tendenciának tudja be a nagymértékben centralizált (mint amilyen a volt szocialista országok többsége volt) és nagymértékben decentralizált (Anglia, Amerikai Egyesült Államok) rendszerek egymás irányában történő elmozdulását. Ez az elmozdulás a decentralizált oktatással rendelkező országok esetében egy bizonyos mértékű központosítást, a szétágazó rendszerben egységes, országos, vagy adott esetben regionális célok, standardok, követelmények bevezetését jelentette (pl. Nagy-Britanniában az egységes alaptanterv bevezetését). Centralizált oktatási rendszerek

¹¹ A kérdéssel részletesebben Mandel Kinga: *A román felsőoktatáspolitikája 1990-2003 között* című dolgozatában foglalkozik.. Megtalálható a Debreceni Egyetem könyvtárában.

¹² Lásd a továbbiakban az erdélyi középiskolák igazgatóival készített interjúk elemzését.

esetében az intézmények irányításának helyi (pl. önkormányzati) szintjére történő lebonthatását, a többpólusú finanszírozás támogatását, azaz decentralizációt jelentett. Még akkor is, ha némely esetekben (pl. Romániában) ez a decentralizáció csupán a hatalom alsóbb szintre (minisztériumi szintről megyei tanfelügyelőségek¹³ szintjére) történő delegálását, azaz dekoncentrációját jelentette (a társadalmi változásokat követő első 4 évben). Mindkét irányú mozgásnak (centralizáció $\Rightarrow$ decentralizáció, decentralizáció $\Rightarrow$ centralizáció) közös a célja: az oktatás minőségének javítása. A decentralizálás esetében azon feltételezés áll a háttérben, hogy a felelősség helyi szintre történő delegálásával, a társadalomról közvetlen információkkal rendelkező döntéshozók eredményesebbek lehetnek az oktatás irányításában. A centralizálás esetében azon megfontolás áll a háttérben, hogy a közös országos célok által, túllépve a behatárolt helyi tapasztalatokon, magasabb követelmények teljesítésére kerülhet sor.

A fenti elméleti megközelítésekben kiindulva feltételezhetjük, hogy a három alapvető tényező (tömegesedés, részben szabad választás, demográfiai apály), melyek nagymértékben jellemzőek a romániai magyar középfokú oktatás helyzetére, valamint az ország oktatási rendszerének valódi decentralizálása, azaz a decentralizálás – recentralizálás hullámszerű elcsúszása (Reisz, 1997) várhatóan a minőség fogalmának ártértelezését vonja maga után. Remélhetőleg ekkor már a minőség a korábbiakkal ellentétben nem a valami „rég, megbízható, kipróbált” lesz, hanem az „új, kísérleti”, „versenyképes szolgáltatás” fogalmakkal kerül elszakíthatatlan kapcsolatba.

Az OECD (1989) országok irányelvei szerint a minőség megvalósításának feltételei: elkötelezettség világos és közösen kidolgozott normák és célok iránt, együttműködés alapuló tervezés, megosztott döntéshozás, együttműködés a tervek és döntések gyakorlatba ültetése és az értékelés során, kezdeményező és a fejlesztést fenntartó irányítás (vezetés), a foglalkoztatottak stabilitása, „in-service” továbbképzés az oktatási intézmény pedagógiai és szervezeti szükségleteinek függvényében, szervezett és harmonikus tanterv kidolgozása, a szülők intenzív bevonása és támogatása, iskola szinten elfogadott és elismert értékek kidolgozása (szemben az individuális értékekkel), a tanulási idő effektív módon történő kihasználása, az oktatási vezetők aktív támogatása.

2.2. Versengő minőségfogalmak

Amint fennebb is láthattuk, a minőség kérdésének többféle megközelítése létezik. Gyakran összemossák olyan fogalompárok, mint amilyenek a minőség – színvonal, minőség – hatékonyság, a minőség – eredményesség, minőség – elszámoltathatóság. Természetesen ezen megközelítések nem határolhatók el mereven, hiszen részben fedhetik egymást, ugyanakkor a minőség fogalma, amint azt látni fogjuk, összetettebb, mint az eredményesség, a színvonal, vagy a hatékonyság. Éppen ezért szükség van a pontosabb meghatározásukra.

¹³ A minisztérium alárendeltségében, annak közvetlen felügyelete alatt működő regionális (megyei) szintű oktatásigazgatási egységek.

A *színvonal* Setényi (1999a) definíciója szerint mindig egy adott rendszer – például a felsőoktatás, munkaerőpiac – elvárásainak történő megfelelést jelenti.

Amint azt a romániai magyar középfokú oktatás minőségéről szóló fejezetekben látni fogjuk, a minőségnek a színvonal felől történő megközelítése a romániai magyar középfokú oktatás egyik alapvető jellemzője. A színvonalat például a felsőoktatásba bejutott diákok számával, az országos versenyeken kiemelkedően szereplő diákok számával mérik.

Eredményesnek olyan oktatási folyamatot neveznek, melynek során a folyamat résztvevői megfelelnek az előre megadott elvárásoknak. (Setényi, 1999a)

A minőség és eredményesség összekapcsolását megvalósító oktatáspolitikák a mérés és értékelésre fektetik a hangsúlyt. A minőség mérése nyugat-európai viszonylatokban is kezdetben csak a tanulók kompetenciájára vonatkozott, a későbbiekben azonban kiterjedt a tanárok és oktatók, az egyes intézményi feltételek és lehetőségek, a vezetés, az erőforrások mérésére és értékelésére is. Az eredményesség – minőség ilyen mélységű összekapcsolása nem jellemző a román centralizált középfokú oktatásra. A minőség mérése nagymértékben csak a tanulók kompetenciájának mérésére korlátozódik. A mérés és értékelés problematikuságáról a későbbiekben Santos Guerra minőség-csapdáinak elemzése során kerül sor.

A *hatékonyság* a működésre fordított anyagi és szellemi erőforrások és az eredmények közötti kapcsolatra vonatkozik (Setényi, 1999a).

A fentiekből kitűnik, hogy míg a színvonal, az eredményesség és a hatékonyság valamilyen külső (sok esetben állami) elvárásokhoz történő igazodást jelent, addig a minőség elsősorban a felhasználók igényeinek kielégítését tartja szem előtt (Setényi, 1999b). Tekintettel arra, hogy az erőforrások jelentős része az állami költségvetésből származik, így a minőség-hatékonyság piacgazdasági eszméjének térnyerése a román középfokú oktatásban minimális.

A minőség és *elszámoltathatóság* összekapcsolása a neoliberalizmus érdeme, „a value for money” politika következménye. Az elszámoltathatóság célja lényegében az oktatási intézmény (pedagógus) szakmai autonómiájának korlátozása. Kozma Tamás (1999) munkájában három elszámoltatási rendszert különböztet meg: *adminisztratív*, *piaci* és *közösségi* elszámoltatást. Ezen elszámoltatási rendszerekhez a különböző országok eltérő időkben megvalósult gyakorlata szolgáltatja a mintát. Az elszámoltatási rendszerek abban is különböznek, hogy ki a számonkérő, illetve, hogy kinek számol el az iskola?

Az *adminisztratív elszámoltatás* a központosított rendszerek sajátossága – ilyen értelemben teljes mértékben megfeleltethető a román oktatáspolitikának. Ebben a rendszerben az iskolát az állam (egykor az egyház) számoltatja el. Az elszámoltatás e rendszerét korábban a felügyelet és ellenőrzés fogalmak takarták, újabban mérésnek és értékelésnek hívják. Az értékelés napjainkban – amint azt a későbbiekben látni fogjuk – a minőséggel kapcsolatos viták középpontjába került.

A *piaci elszámoltatás* az 1990-es években Angliában és az Egyesült Államokban a piacgazdasági folyamatok elterjedésével, az oktatás privatizálásával és az iskolaválasztás lehetőségével indult. A piacosítás az iskola egy újfajta elszámoltatása, melyben az

iskolának arról kell elszámolnia, hogy mennyire sikerült kielégíteni a szülők és a gyerekek elvárásait a rendelkezésre álló források segítségével. A piaci elszámoltatás egyik eszköze az USA-ban a tanárok diákok általi minősítése. Ezen elszámolástól függ a fenntartó részéről a finanszírozás mértéke, az iskola vezetésének megítélése, a tanárok létbiztonsága.

A *közösségi elszámoltatás*, az angol közösségi ellenőrzés fogalom szinonimája. Ebben az esetben az iskolának a közösség előtt kell számot adnia. Az iskola a közösségtől függ (annak elítjétől, vezetőitől). A közösségi elszámoltatás érvényes Magyarország esetére is, ahol 1993-tól az iskola az önkormányzatok hatáskörébe tartozik.

A romániai középfokú oktatás alapvetően az adminisztratív elszámoltatás rendszerébe illeszthető. Tekintettel arra, hogy a középfokú oktatás legnagyobb mértékben állami fenntartásban működik, így nem érvényes rá sem a piaci, sem a közösségi elszámoltatás. Bár az oktatási reform részeként történtek lépések az oktatás decentralizációja érdekében, így 1998-tól kezdődően az iskolák fenntartásában szerepet kapott a helyi adminisztráció is (az ingatlanok karbantartásában, kisebb befektetések finanszírozásában), ennek mértéke azonban elhanyagolható. A kormányzat (illetve oktatási miniszterek) változásával hol előre, hol visszalépések történtek a decentralizálás irányába (a decentralizálás irányába például 1998-ban, a recentralizálás fele 2000-ben),¹⁴ ezért a közösségi elszámoltatás nem működik (Bírzea, 1996).

Miguel Ángel Santos Guerra, a neves spanyol oktatási minőségszakértő szerint az oktatás minőségéből kiindulva megállapítható, hogy hogyan épül fel az adott ország. Peszsimista véleménye szerint napjainkban „egy neoliberális jellegű kultúrában élünk, melyet az individualizmus, a versengés, a társadalmi relativizmus, a hatékonyság megszállottsága, a társadalmi konformizmus, a piacgazdaság törvényei és a hátrányos helyzetűek mellőzése határoz meg.” (Santos Guerra, 2000) E társadalomkritikából kicseng, hogy a negatív képen csak a közösségi értékeket előtérbe helyező kooperatív jellegű minőségi oktatás változtathat.

2.3. A minőség definíciója

A minőség definíciójára irányuló szándékkal egyidőben felmerülő kérdés, hogy ki állapítja meg, hogy mi számít minőségnek és melyek annak ismertetőjelei?

Setényi (1999b) szerint lehetetlen olyan minőségfogalmat meghatározni, amely nem veszi figyelembe a felhasználók elvárásait. Ugyanakkor a felhasználók sokféleségéből fakadóan sokféle minőségfogalom létezik. Az alábbiakban Setényi (1999a) szakirodalmi áttekintésére alapozva néhány minőségdefiníciót felvillantunk, ugyanakkor megjegyezzük, ezek többsége nem oktatási szakértőktől származik.

Az egyik legérdekesebb definíció Feigenbaum – a számítástechnikai tudományok professzora – meghatározása, mely szerint „a minőség mozgó célpont”. A definíció arra utal, hogy a fogyasztók igényei állandóan változnak az emberi szükségletek kielégítésének Maslow-i törvénye szerint, melynek értelmében egy szükséglet kielégítése mindig újabb

¹⁴ A centralizálás – decentralizálás kérdéseinek részletesebb elemzését lásd a 3. és 4. fejezetekben.

szükségletet szül. Ezért mozgó célpontra lő, aki meg akarja határozni a minőséget, ugyanis az csak egy adott „itt és most” keretei között megfogható, kontextus-függő változó.

C. Ball (1995) szolgált a legtömörebb megfogalmazással, mely szerint „a minőség nem más, mint a célnak való megfelelés”. Itt is a fogyasztó tűzi ki a célt, veti össze az eredményt a kitűzött céllal és vonja le a következtetést.

Crosby szerint „a minőség a vevőkkel közösen megállapított követelmények teljesítése, és módosítások kezdeményezése a vevői igényeknek való jobb megfelelés érdekében”.

W. J. Young (1998) szerint „a minőség a szolgáltatás kitűzött standardja, mely akkor valósul meg, ha egy szervezet eléri a fogyasztóval kölcsönös megegyezésben kitűzött céljait és kielégíti annak igényeit. Ehhez folyamatosan fenn kell tartani a kölcsönös megegyezésben kitűzött célokat és politikákat; megpróbálva állandóan tovább fejleszteni és elébe menni a fogyasztók igényeinek”.

Valamennyi definícióban közös tényező, hogy a minőség a fogyasztói/vevői igények függvénye, ami azonban állandó újraértelmezésre szorul, tekintettel az igények folyamatos változására, azok optimálisabb kielégítése céljából.

A minőség ISO szabványcsaládjának definíciója szerint: „Minőségnek nevezzük valamely termék vagy szolgáltatás olyan jellemzőinek összességét, amelyek alkalmassá teszik azt a vevők kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.” (MSZ EN ISO 8402:1996 szabvány). Az ISO szabvány, tehát tovább lép a minőség fogalom elmélyítésében mivel a rejtett igényeket is bevonja a meghatározásba. Ezen igények feltárása és kielégítése éppen alapvető (rejtett) tulajdonságuk következtében akadályokba ütközhet. Az ISO meghatározás oktatásra alkalmazott változata nem hangsúlyozza a minőség mozgó célpont jellegét: „Minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett igényeinek minél teljesebb kielégítésére.” (Setényi, 1999a) Ezért a fenti definíciót kiegészítve a mozgó célpont jelleggel megállapodhatunk a következő definíció mellett: minőségnek nevezzük azon jellemzőket, amelyek az oktatást alkalmassá teszik az iskola-felhasználók kifejezett és rejtett, *állandóan változó* igényeinek minél teljesebb kielégítésére.

2.4. Az oktatási szolgáltatások vevői / felhasználói

Az oktatási szolgáltatások felhasználói, illetve „vevői” nagyon sokfélék. Így beszélhetünk szűkebb és tágabb körű vevőkről, külső és belső vevőkről, stb. Szűkebb körű vevőknek általában az oktatás közvetlenül érintettjeit szokás nevezni (diákokat, szülőket), míg tágabb körű vevőknek a közvetettebb felhasználókat, például a felsőoktatást, a munkaerőpiacot, az önkormányzatot és államot (egyben mint fenntartókat is).

Belső vevőnek a rendszeren belül levő tanárok nevezhetők, akik a diákokat a későbbiek során egymástól átveszik (például 8 osztályos középiskola esetében, a felső tagozat tanárai átveszik a diákokat az alsó tagozaton tanító pedagógusoktól). Külső vevő az összes többi személy illetve intézmény: diákok, szülők, munkaerőpiac, fenntartó, kormányzat, állam.

A beszállítók-átvevők közötti viszonyt Setényi (1999a) minőségláncnak nevezi. Véleménye szerint a minőséglánc pontjain (leginkább az elemi oktatásból az általános oktatásba történő átmenetkor, valamint az általánosból a középfokba történő átmenetkor) válik érzékelhetővé leginkább az előző oktatási szakasz minősége. Minőséglánc szakadásának nevezi azt, ahol az új képzési szintre lépő hallgatók rosszabb tanulmányi eredményeket érnek el, vagy kudarcot vallanak (kiesnek, kimaradnak). Papp Z. Attila szerint¹⁵ ellenkező esetről és a minőséglánc megerősödéséről is érdemes beszélni, amikor a felsőbb képzési szintre lépő diákok az előzőnél magasabb eredményt érnek el, azaz olyan képzési szintre érnek, ahol a saját és intézményi minőségfogalom találkozik (például, amikor egy nagyon magas követelményekkel tanító pedagógustól illetve iskolából a diák olyan pedagógushoz ill. iskolába kerül, ahol jobban teljesít, mint korábban).

2.5. A minőség biztosításának / fejlesztésének lehetőségei

Általánosan elterjedt az a meglehetősen leegyszerűsítő nézet, hogy az oktatás minősége az erőforrások, főként anyagi erőforrások hiányának következménye, illetve, hogy a minőség javításához csak egyszerűen több pénzre van szükség. E felfogásból kiindulva az 1970, 1980-as években legtöbb nyugat-európai ország növelte oktatási ráfordításait, azonban ez nem járt kimutatható minőségbeli változásokkal, amiből az illető kormányzatok arra a következtetésre jutottak, hogy az anyagi ráfordítások az oktatás minőségének romlása nélkül csökkenthetőek. Vagyis az oktatási intézmények minőségi fejlődése költség-független. Ennek értelmében a minőségi fejlődés költségcsökkentés esetén is elérhető, a források hatékonyabb felhasználásával. (McGaw, 1997)

Ezzel egyidőben az értékelés került az oktatás minőségéről szóló viták középpontjába. Az oktatás minőségi javításának egyik járható útja Miguel Ángel Santos Guerra szerint az intézmények külső értékelésén keresztül vezet. Ez az értékelés azonban nagymértékben különbözik a szocialista típusú oktatási rendszerekben megszokott értékeléstől, ahol az értékelés célja a központilag (államilag) meghatározott célok teljesítésének elérése, következménye pedig ezzel összhangban jutalmazás vagy büntetés.

Guerra szerint napjaink oktatási gyakorlatában túl sok az értékelés és kevés a változás. Az értékelés buktatóit egy külön könyvében foglalta össze, melynek címe a Minőség csapdái (1998/1). A csapdák egyike, hogy az értékelés általában csak a tanulói teljesítmények értékelését foglalja magába, figyelmen kívül hagyva olyan tényezőket, mint a családi háttér, tanulási körülmények, környezet, kortársak befolyása, az intézményi adottságok, a tanár szerepe a folyamatban, a tanterv, tankönyvek, a tanítási módszerek. A másik csapda, hogy csak az ismeretek értékelése történik és nem az értékeké, viselkedésé, az együttélésé. Harmadik csapda, hogy az értékelés a mennyiségre helyezi a hangsúlyt a minőség helyett. Negyedik, hogy háttérben marad a kérdés: mit tanulnak a diákok, miközben tanulnak? Ötödik, hogy az értékelés célja a mérés és besorolás, hierarchizálás.

¹⁵ Egyik beszélgetésünk során elhangzott vélemény.

Az értékelésnek gyökeresen szakítania kell e hagyománnyal és helyét egyfajta megértő, támogató, a kölcsönös tanulást szolgáló értékelésnek kell átvennie (Guerra, 1998/2). Az értékelésnek folyamatos dialógusnak kell lennie, melynek célja, hogy feltárja és megértse a valóságot, ugyanis csak a megértés révén lehetséges a jobbítás. Az értékelés a megértésen keresztül tanulási folyamat, melyből minden résztvevő tanul (Guerra, 1999). Tekintettel arra, hogy az értékelés mindig alá-fölé rendelődő kapcsolat az értékelt és értékelő között, így annak etikai, kritikai, morális vonzatai vannak. Guerra jelszava ezért, hogy „értékelj és megmondom ki vagy”. Az értékelésnek akkor van értelme, ha azt lehetőleg az értékelt intézmény kezdeményezi, valamilyen konkrét céllal. Az értékelő feladata segítő jellegű tanácsadással hozzájárulni a kitűzött cél, közvetve pedig a minőség javításának eléréséhez. Célja nem annak meghatározása, hogy az adott intézmény mit tesz jól, vagy rosszul, hanem, hogy hogyan kellene csinálni. Tisztázni kell azt is, hogy kin segít, vagy kit veszajt el az értékelés, milyen értékeket szolgál, vagy milyen értékeket támad, ellenkező esetben az értékelés akár ronthat is a kiindulóponti helyzeten.

Setényi János az oktatás minőségének biztosítását, az oktatási rendszerbe bevezetett minőségbiztosítási eljárásokon (ISO vagy TQM) keresztül látja megvalósíthatónak. Véleménye szerint az oktatás egyre inkább a társadalmak egyik alapvető szolgáltatásává válik, melyek minőségbiztosítása ezért kulcsfontosságú kérdés (Setényi, 1999a).

3. A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője¹⁶

3.1. A közoktatási rendszer fontosabb szereplői

Ebben a fejezetben rövid áttekintést adunk a romániai közoktatási rendszer legfontosabb szereplőiről, hatásköreikről, és a közöttük létező hierarchikus vagy partnerségi kapcsolatok létéről.

A rendszer működését egybehangoló domináns szereplője az *Oktatási és Kutatási Minisztérium*. Ő tervezi meg és hajtja végre – más intézményekkel együttműködve – a román oktatás globális stratégiáját, az oktatási rendszer egészére vonatkozó célkitűzéseket oktatási szintek és szakirányok szerint lebontva. A minisztérium kezdeményezői és végrehajtói jogkörrel rendelkezik az oktatásra vonatkozó pénzügyi és humánerőforrás-politikákat illetően. Hatásköreinek gyakorlásában a minisztérium konzultálhat a pedagógusok országos szinten szerveződött tudományos szervezeteivel, az ágazatonként képviselt szakszervezeti szövetségekkel, a helyi közigazgatási hatóságokkal, a társadalmi partnerekkel, valamint az országosan elismert diákszervezetekkel.

A minisztérium hatáskörei közül a közoktatásra vonatkozó legfontosabbak az alábbiak:

- kidolgozza és ellenőrzi a nemzeti oktatási rendszert;
- megszervezi az iskolahálózatot, és az előzetes felmérések alapján, valamint az oktatási intézményekkel, helyi önkormányzatokkal és az érdekelt gazdasági szereplőkkel való konzultációra alapozva javaslatot tesz a kormánynak a beiskolázási számokra vonatkozóan;
- jóváhagyja a nemzeti tantervet és az értékelési rendszert, biztosítja és felügyeli ezek végrehajtását;
- összehangolja az oktatásban zajló kutatói tevékenységet;
- biztosítja a tankönyvek készítésének kereteit, valamint az iskolák finanszírozását a tankönyvbeszerzés tekintetében;
- jóváhagyja a líceumok és posztlíceumok létrehozását;
- jóváhagyja az alárendeltségében működő intézmények szervezési és működési szabályzatait;
- elemzési és előrejelzési tanulmányokat dolgoz ki az oktatás modernizálására és átszervezésére vonatkozóan, és hozzájárul a törvényes keret tökéletesítéséhez;
- felel a pedagógusok szakmai továbbképzéséért;
- összehangolja a pedagógusok, vezetők, ellenőrző- és kiegészítő személyzet kinevezését, áthelyezését, felmentését és nyilvántartását;

¹⁶ E fejezetet az Apáczai Közalapítvány 615/3. sz., a Határon Túli Oktatásfejlesztésért Programiroda koordinálásában lezajlott kutatás keretében Márton János készítette.

- felel a nemzeti oktatási rendszer megadott szabványok szerinti értékeléséért;
- kidolgozza és gyakorlatba ülteti a közép és hosszú távú oktatási reformstratégiákat;
- megállapítja az állami közoktatás tanévének szerkezetét, vizsgaidőszakokat, versenyvizsgák lebonyolításának időszakát, valamint az iskolai szünidők időszakát.

A minisztérium mellett a következő konzultatív testületek és bizottságok működnek: az Oktatási Reform Országos Tanácsa;¹⁷ a Címek, Oklevelek és Bizonyítványok Honosításának Országos Tanácsa;¹⁸ az Állami Közoktatás Finanszírozásának Országos Tanácsa.¹⁹ Emellett vannak intézmények, amelyek a minisztérium közvetlen alárendeltségében működnek, és a közoktatással kapcsolatos feladatkörökkel rendelkeznek: a Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség (ARACIP);²⁰ Országos Értékelő- és Vizsgahivatal;²¹ Műszaki- és Szakoktatás Fejlesztésének Országos Központja;²² a Közoktatási Személyzet Országos Képzőközpontja;²³ Nemzeti Tantervtanács;²⁴ Nemzeti Tankönyv-értékelő és Terjesztő Tanács;²⁵ valamint megyei iskolai tanfelügyelőségek.

Az *Országos Értékelő- és Vizsgahivatal* (SNEE) 1998-ban hozta létre a kormány. Az önálló jogi személyiséggel rendelkező, közintézményként működő hivatal feladata az oktatás értékelése és a vizsgáztatás szakértői háttérének biztosítása. Az intézmény felel az új oktatási értékelési rendszer kidolgozásáért és gyakorlatba ültetéséért, a következő területeken:

- a közoktatás napi értékelése;
- az országos vizsgák: a VIII. osztályt záró országos teszt, a szakiskola záróvizsgájának írásbeli próbája, az érettségi vizsga, az üres oktatói tisztségek betöltésére szervezett versenyvizsgák;
- az egyes oktatási ciklusok végén elvégzett értékelés (jelenleg a IV. osztály végén);
- a pedagógusok folyamatos felkészítése az értékelés és vizsgáztatás témakörében.²⁶

A *Műszaki- és Szakoktatás Fejlesztésének Országos Központja* (CNDIPT) 1999. január 1-től működik. Létrehozásának célja az volt, hogy folytassa a műszaki- és szakoktatás reformját, amelyet az Európai Unió segítségével, a PHARE VET RO 9405 program révén indítottak el. A CNDIPT küldetésnyilatkozatában megfogalmazták, hogy az intézmény minőségi, vonzó és a diákok számára esélyegyenlőséget és személyi fejlődést bizto-

¹⁷ *Consiliul Național pentru Reformă a Învățământului.*

¹⁸ *Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor.*

¹⁹ *Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Preuniversitar.*

²⁰ Az ARACIP működését illetően lásd a közoktatás minőségbiztosítására vonatkozó alfejezet megfelelő bekezdéseit.

²¹ *Serviciul Național de Evaluare și Examinare.*

²² *Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic.*

²³ *Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar.*

²⁴ *Consiliul Național de Curriculum.*

²⁵ *Consiliul Național pentru Evaluarea și Difuzarea Manualelor.*

²⁶ Forrás: Az intézmény honlapja (<http://www.snee.ro/>) A honlap letöltésének időpontja: 2007. március 6.

sító műszaki- és szakoktatás fejlesztése érdekében jött létre. Küldetésének megvalósítása érdekében az intézmény a következő feladatokat látja el:

- biztosítja a műszaki- és szakoktatásra vonatkozó romániai fejlesztések harmonizálását az európai és nemzetközi szinten bekövetkező hasonló változásokkal, a képesítések azonosítása és a tanterv megtervezés érdekében;
- hozzájárul a képzési kínálat megtervezésére vonatkozó módszertanok fejlesztéséhez, az oktatási intézmények intézményi képességeinek fejlesztéséhez, az oktatási folyamat megszervezéséhez és lebonyolításához szükséges fejlesztéshez, a szakképzésben zajló vizsgáztatáshoz és tanúsításhoz, valamint a műszaki- és szakoktatás minőségének biztosításához.²⁷

A *Közoktatási Személyzet Országos Képzőközpontját (CNFP)* 2005-ben hozták létre kormányhatározattal, a Közoktatási Oktatószemélyzet Országos Képzőközpontja és a Közoktatási Menedzserek Országos Képzőközpontja megszüntetése/összevonása következtében. Az intézmény fő célja a pedagógusok, vezetők, kiegészítő oktatószemélyzet és ellenőrzőszemélyzet képzési programjainak minőségbiztosítása az országos szabványok és politikák alapján. A központ főbb hatáskörei:

- a közoktatási oktatószemélyzet és vezetőszemélyzet továbbképzése (folyamatos képzése) szabványainak kidolgozása;
- a képzési programok akkreditációs kritériumainak és módszertanának kidolgozása;
- a képzési szolgáltatók által javasolt továbbképzési programok akkreditálása, szakbizottságok révén;
- a közoktatási személyzet felkészítésének tartalmára, megtervezésére, megvalósítására és értékelésére vonatkozó szakértői vizsgálat kezdeményezése és elvégzése;
- szakértői, elemzési és előrejelzési tanulmányok készítése;
- különböző oktatási szakmai fejlesztési programok kezdeményezése és lebonyolítása, az Oktatószemélyzet Folyamatos Oktatását, Képzését és Továbbképzését végző Főigazgatóság jóváhagyásával.

A *Nemzeti Tantervtanácsot* 2000-ben hozták létre kormányhatározattal. A Tanács folytatta a román kormány és a Világbank által finanszírozott, 1995-ös Közoktatási Reform Projekt keretén belül a Curriculum Részleg által elkezdett tevékenységet. A Tantervtanács főbb tevékenységei:

- a közoktatási Nemzeti Tanterv minőségének biztosítása;
- az állami- és magánoktatási keret-tantervek és az iskolai programok engedélyezése;
- a Nemzeti Tanterv tervezési, fejlesztési, alkalmazási és felülbírálati tevékenységének összehangolása.

A közoktatási rendszerben a minisztérium és a helyi szereplők – iskolák és helyi önkormányzatok – közötti közvetítő szerepet töltenek be a *megyei tanfelügyelőségek*. Emellett a tanfelügyelőségek a minisztérium mellett a közoktatási rendszer legszélesebb hatáskörrel és befolyással rendelkező intézményei. Az oktatási törvény rendelkezései szerint

²⁷ Forrás: Az intézmény honlapja. (<http://www.tvet.ro/details.php?lang=RO&id=1>; <http://www.tvet.ro/details.php?lang=RO&id=3>) A honlap letöltésének időpontja: 2007. március 6.

a tanfelügyelőségek decentralizált szervek, amelyek az Oktatási és Kutatási Minisztériumnak vannak alárendelve. Azokban a megyékben, ahol valamely kisebbség nyelvén is folyik oktatás, a tanfelügyelőségek keretében az illető kisebbségnek megfelelő tanfelügyelők is dolgoznak.

A tanfelügyelőségek keretében működik egy igazgatótanács és egy tanácsadó testület. Az előbbi 9-11 tagból áll, amelyek között megtalálhatók: a főtanfelügyelő, a főtanfelügyelő helyettesei, a pedagógustestület házának igazgatója, a technikai-adminisztratív igazgató, a főkönyvelő, a tanfelügyelőség jogtanácsosa és más tagok. Az igazgatótanács jog szerinti elnöke a főtanfelügyelő.

A tanácsadó testületet iskolaigazgatók és más neves, felsőoktatásban dolgozó oktatók, a szülők, helyi önkormányzatok, egyházak, gazdasági szereplők és más társadalmi partnerek képviselői alkotják. A tanácsadó testület elnökét titkos szavazással választják, annak tagjai közül.

A főtanfelügyelőt, annak helyetteseit és a pedagógustestület házának igazgatóját az oktatási és kutatási miniszter rendeletével nevezik ki. Az iskolai tanfelügyelők kinevezése a főtanfelügyelő feladata, versenyvizsga alapján, a szakmai és menedzseri képességek figyelembe vételével. A tanfelügyelői tisztség általában 4 évre szól.

Annak ellenére, hogy az 1998-as oktatási reform keretén belül a tanfelügyelőségek szerepének jelentős csökkenését tervezték, az elképzelések szerint az intézmény hatáskörébe kizárólag az iskolák minősítése és a tanárok továbbképzése tartozott volna. Az elképzelések gyakorlatba ültetésére azonban nem került sor, mi több a 2003-as törvénymódosítások a tanfelügyelőségek tevékenységi területének kiszélesítését eredményezték.

A megyei tanfelügyelőségek az alábbi fontosabb hatáskörökkel rendelkeznek:

- felügyelik a közoktatási rendszer szervezését és működését;
- biztosítják a törvények alkalmazását az oktatási folyamat szervezése, vezetése és lebonyolítása folyamán;
- biztosítják az oktatás minőségét és az országos szabványok betartását az iskolai inspekciók révén;
- az Oktatási és Kutatási Minisztérium jóváhagyásával állami oktatási intézményeket hozhatnak létre: óvodákat, elemi iskolákat, általános iskolákat, művészeti- és szakiskolákat;
- javaslatot tesznek a minisztériumnak a vonzáskörzetükbe tartozó intézmények beiskolázására vonatkozóan, az oktatási intézményekkel, helyi önkormányzatokkal, gazdasági szereplőkkel és más érdekelt szereplőkkel való egyeztetés után;
- a helyi közigazgatási hatóságokkal közösen biztosítja a tanulók iskoláztatását a kötelező oktatás ideje alatt;
- összehangolják az oktatási intézményeknek a megfelelő oktatószeméllyzettel való ellátását;
- megszervezik és irányítják az oktatószemélyzet továbbképzését, valamint a közoktatásban zajló tudományos kutatómunkát és más kiegészítő tevékenységeket;

- összehangolják az oktatási intézmények didaktikai-anyagi erőforrásainak felhasználását, fejlesztését és védelmét, a helyi önkormányzatokkal közösen;
- összehangolják az oktatási intézményekbe való felvételi vizsgákat és a záróvizsgákat, valamint az iskolai versenyeket;
- ellenőrzik a gazdasági szervezetek, civil szféra, egyházak és más jogi vagy magán-személyek közoktatási tevékenységeit és szolgáltatásait, és fellépnek az esetleges törvénysértésekkel szemben;
- összehangolják az alárendeltségükben található oktatási intézményekben működő könyvtárak tevékenységét;
- összehangolják és ellenőrzik a pedagógustestületek házainak tevékenységét.

A közoktatás szereplői között meg kell még említenünk a *megyei és helyi önkormányzatokat*, amelyeknek – és főképp ez utóbbiaknak – egyre nagyobb szerepük van az iskolahálózat működtetésében és finanszírozásában. Emellett természetesen fontos szereplői a rendszernek az oktatás felhasználói, azaz a gyerekek, szülők, pedagógusok, és közvetve a helyi közösség más szereplői, beleértve a gazdasági szervezeteket – munkaadókat –, valamint a civil szférát is.

3.2. A közoktatás decentralizációja

Romániában a decentralizáció az Európai Unió csatlakozási tárgyalások megkezdése után került előtérbe, az addig minden területen erősen központosított állam fokozatosan megértette és igyekezett magáévá tenni az EU-ban már több éve működő gyakorlatot, amely a helyi közösségeket érintő döntéshozatal helyi szinteken történő megvalósításának elvén nyugodott. A csatlakozási folyamat követelményei között elsősorban az európai jogharmonizációhoz való igazodás volt hangsúlyos, a meghozott rendelkezések gyakorlatba ültetése már nehezebben, vagy egyáltalán nem működött.

Ennek megfelelően 2004-ben a Román Parlament elfogadta a 2004/339-es számú decentralizációról szóló törvényt,²⁸ amely kerettörvényként szabályozta a decentralizáció általános elveit. A törvényt két évvel később hatályon kívül helyezte a 2006/195-ös számú törvény,²⁹ amelyet szintén a decentralizáció kerettörvényeként fogadtak el. Az új törvény – akárcsak a hatályon kívül helyezett – elsősorban a közigazgatási és pénzügyi decentralizációval foglalkozik, ezekből adódóan azonban értelemszerűen érinti a közoktatást is.

A törvény a decentralizációs folyamat lebonyolításának hat alapelvét nevezi meg (3. szakasz):

- a szubszidiaritás elve, amely értelmében a hatásköröket az állampolgárokhoz legközelebbi szinten levő helyi közigazgatási hatóságok gyakorolják;
- az átadott kompetenciákhoz szükséges források biztosításának elve;

²⁸ *Lege-cadru nr. 339 din 12 iulie 2004 privind descentralizarea.* (Publicat în Monitorul Oficial nr. 668 din 24 iulie 2004)

²⁹ *Lege-cadru nr. 195 din 22 mai 2006 privind descentralizarea.* (Publicat în Monitorul Oficial nr. 453 din 25 mai 2004)

- a helyi közigazgatási hatóságok hatásköreikkel összhangban levő felelősségének elve, amely feltételezi a közszolgáltatásoknak és közhasznú szolgáltatásoknak a minőségi szabványok szerinti elvégzését;
- egy stabil decentralizációs folyamat biztosításának elve, amely a helyi közigazgatási hatóságok tevékenységét és helyi pénzügyi autonómiát nem korlátozó objektív kritériumokon és szabályokon nyugszik;
- a méltányosság elve, amely az állampolgárok számára biztosítja a köz- és közhasznú szolgáltatásokhoz való hozzáférést;
- a költségvetési megszorítás elve, amely megtiltja a központi közigazgatási hatóságoknak, hogy a helyi közigazgatási hatóságok költségvetési hiányainak fedezésére speciális átutalásokat vagy támogatásokat nyújtsanak.

A törvény a helyi közigazgatások által gyakorolható hatáskörök három típusát különbözteti meg: kizárólagos hatáskörök, megosztott hatáskörök és delegált hatáskörök. A *kizárólagos hatáskörök* között vannak olyanok, amelyeket kizárólag a települési (municipiumi, városi és községi) közigazgatási hatóságok, és vannak azok, amelyeket kizárólag a megyei közigazgatási hatóságok gyakorolnak. A *megosztott hatáskörök* azokra a feladatokra utalnak, amelyeket a települési és megyei közigazgatási hatóságok a központi közigazgatási hatóságokkal közösen gyakorolnak. A *delegált hatásköröket* a központi közigazgatási hatóságok utalják át a helyi közigazgatási hatóságoknak, ezek gyakorlatilag a különböző rokkantsági fokú gyerekek és felnőttek számára kiutalt segélyek és juttatások kifizetését jelentik.

A második típusú, megosztott hatáskörök között található a közoktatásra vonatkozó hatáskörök. Ezek szerint a települési közigazgatási hatóságok a központi közigazgatási hatóságokkal közösen gyakorolják az állami közoktatással kapcsolatos hatásköröket, kivéve a speciális oktatást. Ez utóbbi szintén megosztott hatáskörökbe tartozik, viszont nem a települési, hanem a megyei közigazgatási hatóságok és a központi hatóságok között oszlanak meg.

Az oktatás decentralizációja tehát az általános decentralizációs folyamat, illetve az oktatási reformfolyamat részeként jelentkezett. A kormány 2005. december 20-i ülésén Memorandumban fogadta el az Oktatási és Kutatási Minisztérium által kidolgozott, a *Közoktatás decentralizációja*³⁰ című stratégiai dokumentumot.

A stratégia a következőképpen határozza meg az oktatás decentralizációját: az oktatás decentralizációja a döntéshozatallal, általános és pénzügyi menedzsmenttel kapcsolatos hatalomnak, felelősségnek és forrásoknak az oktatási intézményekhez és helyi közösségekhez való átutalását jelenti.”³¹

A közoktatás decentralizációja feltételezi a következőket:³²

- a sajátos oktatási funkciókra vonatkozó felelőségek, döntési autoritás (hatalom) és a közösségi felelősség újraelosztását, a központi szintek irányából a helyi szintek irányába;

³⁰ Ministerul Educației și Cercetării: Descentralizarea învățământului preuniversitar. (proiect) (<http://www.edu.ro/index.php/articles/c502>) A honlap letöltésének időpontja: 2007. február 27.

³¹ MEC: Descentralizarea învățământului preuniversitar. 1. o. (Saját fordítás)

³² uo.

- a nem adminisztratív szereplők (szülők, civil társadalom, vállalkozói környezet, szakmai egyesületek stb.) részvétele a döntéshozatalban;
- a döntési kompetenciáknak a központi szintről a helyi és/vagy szervezeti szintre történő átvitele, azzal a céllal, hogy közelítsék a döntéshozatalt a közoktatás felhasználóihoz.

A stratégiában egy teljes fejezet foglalkozik a romániai közoktatási rendszer működésére vonatkozó helyzetelemzéssel, majd az ezt követő fejezetben megfogalmazásra kerülnek a decentralizációs folyamat várható eredményei. Ezek a következők:

1. Az oktatási intézmények tevékenységének hatékonyabbá tétele és eredményeiknek növelése: ez három szinten feltételez intézkedéseket:

- központi szinten – tehermentesítés a jelenlegi igazgatási feladatoktól, összpontosítás az oktatási politikák gyakorlatba ültetésének kidolgozására és monitorizálására;
- helyi szinten – a helyi közösség és az iskola felelősségi fokának növelése;
- az oktatási intézmények szintjén – az autonómia és a pénzügyi, illetve humán erőforrásokkal való gazdálkodás képességének megszilárdítása.

2. Az oktatási rendszer demokratizálása: a közösség és az oktatási folyamat többi haszonélvezőjének megkérdése/bevonása a döntéshozatalba, és az önértékelésen, a külső értékelésen, valamint a nyilvános felelősségen alapuló minőség biztosítása. A döntéshozatali és a konzultációs mechanizmusok érinteni fogják mind az oktatási rendszer szerkezetét, mind a külső partnereket vagy az oktatási szolgáltatók haszonélvezőit (szülők, diákok, munkaadók, szakszervezetek, helyi közigazgatási hatóságok, civil szféra, szakmai egyesületek);

3. Az álláthatóság biztosítása a döntéshozatalban és az oktatásra szánt közpénzekkel való gazdálkodásban;

4. A hozzáférés és a méltányosság biztosítása az oktatásban: az alapoknak a diákokra eső költségek alapján történő biztosítása. A decentralizáció lehetővé teszi az egyes közösségek sajátos helyzetéhez és körülményeihez való közeledést, ösztönözni fogja a helyi problémákra – kulturális és etnikai sokszínűség, a részvétel növekedése, a társadalmi-gazdasági különbségek stb.– fókuszáló beavatkozásokat.

5. Az oktatási szolgáltatási kínálat relevanciájának növelése: a helyi szükségletekkel, a közösségek különböző helyzeteivel és problémáival történő jobb korreláció biztosítása.

6. Az innováció, a szakmai és a nyilvános felelősség ösztönzése: az oktatók, iskolai menedzserek és diákok szintjén, a költségvetés végrehajtására és a személyzeti politikákra vonatkozó döntési hatalom iskolai szintre történő átvitele, valamint a helyi tanterv arányának növelése. A pénzügyi, igazgatási, oktatási (curriculáris) és humán erőforrással kapcsolatos döntéseknek a haszonélvezők szükségleteihez és érdekeihez való közelítése az erőforrások jobb elosztásához, az oktatási partnerség ösztönzéséhez és az iskola oktatási funkcióinak a színesebbé tételéhez fog vezetni.

A közoktatási decentralizáció a következő területeket érinti:

1. Tanterv (curriculum): A curriculáris decentralizáció fő célkitűzése az oktatási kínálatnak a helyi közösség és a tanulók szükségleteihez és érdekeihez való igazítása. Ennek fontos eszköze a helyi tanterv súlyának fokozatos és differenciált növelése a nemzeti tanterv keretén belül, az oktatás szintek függvényében.

A helyi tantervet óraszámokban szabályozzák, az iskolai programot pedig az iskola szintjén dolgozzák ki, és annak vezetőtanácsa hagyja jóvá. A helyi tantervi kínálatnak tartalmaznia kell a helyi tantervek számára előírt óraszámok legkevesebb kétszeresét, és ezt a kínálatot időben nyilvánosságra kell hozni, oly módon, hogy a diákok/szülők kifejezhessék választásukat (opciójukat) ezek ismeretében.

A tankönyvek kiválasztása az oktatószemélyzet feladata lesz, a diákokkal és/vagy szülőkkel való konzultálás után. A tankönyvek beszerzésére vonatkozó opciók központosítása iskolaszinten történik, a beszerzéshez szükséges alapokat pedig az állami költségvetésből biztosítják, az iskola költségvetésén keresztül.

2. Humán erőforrás: Az oktatási humán erőforrás menedzsmentjét országos szinten szabályozzák. Ebben a tekintetben megalkotják a törvényi és intézményes keretet, amely lehetővé teszi a következő szerepeknek az iskola szintjén történő megvalósítását:

- A humán erőforrásoknak az iskola szintjén történő tervezését az oktatószemélyzet, kiegészítő oktatószemélyzet és más típusú személyzet alkalmazásának tervén és a létszámkereten keresztül valósítják meg. Az alkalmazási tervet az iskola igazgatója dolgozza ki, az ún. katedrafőnökök (szakmacsoport felelősök) segítségével, és a vezetőtanács hagyja jóvá.
- A rekrutációt, kiválasztást és alkalmazást az iskolaigazgató végzi, a vezetőtanács jóváhagyásával.
- Az oktatószemélyzet és az iskola közötti munkaviszony megszűnése az iskolaigazgató döntése révén, a vezetőtanács jóváhagyásával történik.
- Az üres (betöltetlen) oktatói és vezetői tisztségeknek szakképzett személyzettel történő elfoglalása érdekében a megyei önkormányzatok oktatási igazgatóságai adatbázisokat készítenek a betöltetlen tisztségekről és a nem foglalkoztatott személyzetről, és erről értesítik az érdekelteket.
- Az oktatók alapképzése továbbra is az egyetemi szintű tanulmányok keretében valósul meg, a tanári bizonyítvány megszerzéséhez szükséges programokon (az ún. pedagógiai modulon) való részvétellel. A továbbképzés két szakaszban valósul meg: egyik a minisztérium által szervezett, a másik az oktatási intézmények szintjén szervezett továbbképzés. Ez utóbbit az intézmények saját szükségleteiknek megfelelően szervezik, kidolgozva a humán erőforrás továbbképzésre vonatkozó saját programjukat, elsősorban az akkreditált programokat felhasználva.

3. Vezetés és igazgatás: A helyi önkormányzat részt vesz a következő kérdésekre vonatkozó döntések meghozatalában: az iskolahálózat, helyi oktatási igények függvényében (szakokra, szakirányokra) történő strukturálása; iskolaalapítás, oktatás újjászervezése, monitorizálása, vagyon bővítése és szervezeti fejlesztés.

Az iskola vezetősége, azaz vezetőtanácsa és igazgatója, rendelkezni fog a vagyoni igazgatására, védelmére és fejlesztésére vonatkozó döntési jogkörrel. Az iskola élén vezetőtanács lesz, amelynek összetétele: 50%-ban az iskola képviselői, akiket az oktatási tanács nevez ki, 50%-ban pedig a helyi önkormányzat, a szülők, a gazdasági szféra és a helyi közösség más intézményeinek és szervezeteinek képviselői. Az oktatási egység igazgatója alanyi jogon tagja lesz a vezetőtanácsnak.

4. *Finanszírozás:* Az oktatás finanszírozása négy fő forrásból történik: állami költségvetés, megyei önkormányzat költségvetése, helyi önkormányzat költségvetése, valamint az iskola saját jövedelmei.³³

A stratégiában megfogalmazásra kerülnek a közoktatási decentralizációs folyamat különböző szereplők szintjén jelentkező hatásai is. Eszerint az iskolák, a helyi önkormányzatok és a helyi társadalmak vonatkozásában az oktatás decentralizációjának a következő várható hatásai lesznek:

A. az iskola szintjén:

1. az iskola életének demokratizálódása;
2. innováció és az iskolai kínálat sokszínűvé válása;
3. felelősségvállalás az oktatási-nevelési folyamat minőségére és megvalósulási feltételeire vonatkozó döntéseket illetően;

B. a helyi önkormányzat szintjén:

4. valódi és tényleges részvétel/beavatkozás az oktatás működésébe és fejlesztésébe;
5. felelősségvállalás a helyi hatóságok részéről az oktatási szolgáltatások működtetését illetően;
6. a közösség fejlesztése az iskolának a közösség információs és fejlesztési központjává történő átalakítása;

C. a társadalom szintjén:

7. a munkaerőpiaci kínálat és kereslet közötti jobb korreláció;
8. társadalmi integráció a végzetek differenciálása, képességeik és választásaik (opcióik) függvényében;
9. a valódi értékek és a sajátos hagyományok támogatása.

A decentralizációs folyamat szakaszosítva valósul meg, ún. cölöpösítéssel³⁴ (kísérleti megyék és intézmények) által. Ennek kezdeti szakaszában részt vevő megyéket a kormány határozatban jelöli ki, az alábbi menetrend figyelembevételével:

1. *Igazgatási szakasz (2005–2006).* Ez két szinten valósul meg: országos és az ún. cölöp-megyékben. Országos szinten a következő intézkedéseket hajtják végre:

- az iskolahálózat újjászervezése;
- az iskolai vezetőtanácsok létrehozása, amelyek kiválasztják és alkalmazzák az iskolaigazgatót;
- megszervezik a pénzügyi-könyvelői tevékenységet minden iskolába;
- az újonnan megalakított iskolai vezetőtanácsok tagjainak felkészítése.

³³ A közoktatás finanszírozását bővebben lásd még a 3.4. alfejezetben.

³⁴ *Pilotare.*

A kísérleti megyék szintjén a következő intézkedések végrehajtására kerül sor:

- elvégzik az iskolahálózat újjászervezésével, az iskolai vezetőtanácsok megszervezésével és működésével, valamint a pénzügyi-könyvelői tevékenységek megszervezésével kapcsolatos korrekciókat;
- folytatják az oktatói tisztségek betöltésére vonatkozó személyzeti politikák alkalmazását, az Oktatási és Kutatási Minisztérium által 2006-ban elfogadott módszertan szerint;
- megvalósítják a költségvetési gyakorlatot a finanszírozási képletek szimulációjával.

2. *Bevezető szakasz (2007–2008).* A 2006-ban kikísérletezett finanszírozási képletet alkalmazzák a kísérleti megyék összes iskolájában, hasonlóképpen a humán-erőforrás menedzsmentjére vonatkozó decentralizált eljárásokat is. A képzési folyamatot kiterjesztik országos szintre, felhasználva a cölöp-megyék tapasztalatainak eredményét.

3. *Záró szakasz (2009–2010).* A decentralizációs folyamatot kiterjesztik országos szintre, minden területen. Sor kerül a folyamat szigorú monitorizálására minden megyében, valamint a szükséges korrekciók elvégzésére is. Ebben a szakaszban a kísérleti megyék gyakorlati tapasztalatokkal fognak szolgálni a többi megye számára.

A 2009–2010-es szakasz jelenti majd az oktatás decentralizációjának általánossá válását, amelynek hatásai meg kell, hogy mutatkozzanak az oktatás minőségében, az igazgatási és finanszírozási mechanizmusok demokratizálódásban, valamint a közösségek érdekelt tényezőinek valós és közvetlen részvételében. E folyamat hatásai megnyilvánulnak mind a szervezeti (közösség, iskola), mind az egyéni (diákok, tanárok, szülők, helyi önkormányzat és közösség képviselői) szinteken.

A kísérleti megyékben megvalósított decentralizációs projekt első eredményeit az értékelő csoportok által 2006 tavaszán közzétett *kiválasztásában. Az iskolák közigazgatási és pénzügyi menedzsmentje decentralizált környezetben (Dolj, Hargita, Iași megyék) c. projekt értékelése a kísérleti megyék kiválasztása tekintetében* című dokumentum tartalmazza. Ebben leírják az első pár hónap tapasztalatait a címben említett három megye 50 oktatási intézményében végzett értékelés alapján (Dolj megyéből 17, Hargita megyéből 15 és Iași megyéből 18 intézmény került kiválasztásra).³⁵

Az alábbiakban a decentralizációs folyamat mintegy első tapasztalatainak feltárásaként ismertetjük az értékelés főbb konklúzióit. Ennek első része az érintett szereplőknek a decentralizáció problematikájáról, valamint a decentralizációs stratégiáról alkotott képét és a rá vonatkozó ismereteit értékeli, második része pedig azokat az elvárásokat és problémákat taglalja, amelyek a helyi szereplők részéről az oktatás decentralizációjával kapcsolatosan megfogalmazódtak.

³⁵ A dokumentumról lásd bővebben: Raportul echipeiilor de evaluare pentru selecția școlilor pilot din proiectul „Managementul administrativ și financiar al școlii într-un mediu descentralizat” – județele Dolj, Harghita, Iași – martie-aprilie 2006 (<http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=3454>) A honlap letöltésének időpontja: 2007. március 3.

Az oktatás decentralizációjával kapcsolatos tájékozódás szintje – a megyei tanfelügyelőségektől kiindulva a helyi közigazgatási hatóságokkal bezárólag – igen kedvező. Az állampolgároknak az iskolai autonómia megerősítésében és a decentralizációs folyamatban való részvételét – amit a programmal szemben tanúsított nagy érdeklődés, vele kapcsolatos számos kérdés is jelez – a jelentés készítői külön hangsúlyozzák, aminek következtében sikeresnek értékelik a stratégia gyakorlatba ültetését a három megyében.³⁶

Létezik néhány elszigetelt eset, amikor ellenállás, passzivitás, a részvétel hiánya és a régi állapotok konzerválásának igénye került kinyilvánításra egyes iskolákban, ezt azonban a jelentés készítői az információhiányra és a tanárok azon félelmére vezetik vissza, miszerint az átszervezés munkahelyük elvesztését és/vagy a bérek csökkenését eredményezné. Megjegyzik, hogy ezt a típusú magatartást azokban az intézményekben tapasztalták, ahol a szervezeti kultúra hierarchián, központosításon alapul, azaz, ahol az igazgató hozza a döntések többségét, kismértékű a szülők, diákok és pedagógusok részvétele a döntéshozatali folyamatokban és az erőforrások kezelésében. Az oktatószemélyzet egy része nem hajlandó a szükséges többlet-erőfeszítéseket megtenni, emellett egyes esetekben a vezetőtanács tagjai nem ismerik hatásköreiket, és idegen számukra az autonómia és a döntéshozatal/felelősségvállalás elve.³⁷

Pozitív tapasztalat az önkormányzatok hozzáállása – elsősorban a községekben és a kisvárosokban –, ahol komoly ismeretekkel rendelkeznek a költségvetési tervezés technikáiról, valamint az oktatási decentralizáció folyamatáról. Egyes településeken külön foglalkoznak az oktatási projektek és programok támogatásával, az iskolák támogatása prioritást jelent az önkormányzatok többsége számára, a rá fordított költségvetési arányok elérik a 30–40%-ot. Mindemelllett egyes önkormányzatok esetében lehetetlen – legalábbis a közeljövőben – az oktatás számára kiegyenlítő finanszírozás³⁸ megvalósítása, helyenként pedig a kiegészítő finanszírozás³⁹ megvalósítása is. Ennek oka elsősorban a helyi költségvetésből az oktatás számára kiutalt pénzalapok elosztására vonatkozó objektív és átlátható kritériumok hiánya.⁴⁰

Az értékelésben részt vevő érintett szereplők részéről a következő elvárások fogalmazódtak meg a decentralizációs stratégia gyakorlatba ültetése kapcsán:⁴¹

- az iskolai autonómia valós fejlesztése;
- az iskolai vezetőtanács tagjai felelősségérzetének növelése az iskola valós igényeit szem előtt tartva;

³⁶ Raportul echipelor de evaluare pentru selecția școlilor pilot din proiectul „Managementul administrativ și financiar al școlii într-un mediu descentralizat” – județele Dolj, Harghita, Iași – martie-aprilie 2006. 27.

³⁷ i.m.; 28.

³⁸ *Finanțare compensatorie.*

³⁹ *Finanțare complementară.*

⁴⁰ Raportul echipelor de evaluare pentru selecția școlilor pilot din proiectul „Managementul administrativ și financiar al școlii într-un mediu descentralizat” – județele Dolj, Harghita, Iași – martie-aprilie 2006. 28.

⁴¹ i.m.; 27–28.

- a humán erőforrás hatékonyabb rekrutációja és motiválása, amelyet az oktatószemélyzet stabilitásának folyamata kísér;
- a közösség részvétele az iskola megfelelő működtetésében, valamint az iskolának az önkormányzati fejlesztési terv keretén belüli fontos szerephez való juttatása;
- a törvényes keret megváltoztatása; jelenleg számos jogilag nem lefedett helyzet létezik vagy a jogszabályok túl merevek;
- segítségnyújtás a decentralizációs intézkedések alkalmazásában, oly módon, hogy az esetleges „kisiklások” ellenőrizhetők és rövid idő alatt helyreállíthatók legyenek;
- az aktív partnerség fejlesztése az iskola–közösség–helyi hatóság háromszögben;
- a mentalitásváltozásban és az oktatási folyamatokra vonatkozó szemléletváltással kapcsolatos erőfeszítésekben érintettek felkészítése.

Az érintettek szerint a decentralizációs folyamat során a következő nehézségekbe ütközhetnek:⁴²

- a politikai tényező beavatkozása és a törvényes keret visszaélésekkel történő alkalmazása;
- a nem átlátható, nem elégséges és nem egyenletes finanszírozás;
- a nem megfelelő szakmai/menedzseri felkészülés;
- változással szembeni tartózkodás és közömbösség;
- a döntéshozó tényezők érdekeltségének és aktív részvételének hiánya;
- nehézségek a konszenzus elérésében.

A közoktatás decentralizációjának folyamatáról a *Nemzeti Stratégiai Referenciakeretben* (CSND) is említést tesznek. Ebben szó van a korábban már említett kísérleti megyékben zajló folyamatokról is, amelynek eredményeire alapozva próbálják meg a decentralizációnak a közoktatás teljes egészére való kiterjesztését. A közoktatási rendszer decentralizációja a finanszírozás sajátos aspektusait, az oktatási humán erőforrás helyi szinten történő kezelését/igazgatását, a helyi fejlesztési- és kompetencia-igényeknek megfelelően (a helyi curriculum jelentőségének növelésével) a curriculum relevanciájának javítását feltételezi, és egy olyan rugalmas oktatási rendszer fejlődését támogatja, amely képes az egyének számára elérhető és minőségi oktatást biztosítani. – állt a referenciakeretben.⁴³

3.3. A közoktatás finanszírozása

A közoktatás finanszírozásban bekövetkező legfontosabb változásokat a 2004/354-es számú, az 1995/84-es oktatási törvényt módosító és kiegészítő törvény⁴⁴ tartalmazza. Ennek értelmében átszervezés történik a közoktatási intézmények működése tekintetében: a 200 fő alatti létszámmal rendelkező iskolák, valamint a 100 fő alatti létszámmal rendelkező óvodák megszűnnek önálló jogi személyiségként működni. Ezeket újjászervezik valamely,

⁴² i.m. 28.

⁴³ Guvernul României: Cadrul Strategic Național de Referință 2007–2013. Al doilea proiect. Octombrie 2006. 39.

⁴⁴ *Legea nr. 354 din 15 iulie 2004* pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr.84/1995 (Publicat în Monitorul Oficial nr. 687 din 30 iulie 2004).

ugyanazon fenntartó hatóság hatáskörében működő másik, önálló jogi személyiséggel rendelkező intézmény keretében. Kivételes esetben az önkormányzatok, az Oktatási és Kutatási Minisztérium jóváhagyásával, elfogadhatják a 200/100 tanuló/óvodás alatti létszámmal működő intézmények önálló jogi státusát.

Az oktatási törvény 2004-es módosítása előírja (170. szakasz 1. bekezdés), hogy az állami közpénzekből az oktatás számára a bruttó nemzeti össztermék (GDP) legkevesebb 4%-át kell biztosítani, és biztosítani kell a költségvetési kiutalások mértékének évenkénti növelését oly módon, hogy ez 2007-re elérje a GDP legkevesebb 6%-át.

Amint azt már a decentralizációra vonatkozó alfejezetben említettük, a közoktatásnak négy fő finanszírozási forrása van Romániában: állami költségvetés, megyei önkormányzatok költségvetése, helyi önkormányzatok költségvetése és az oktatási intézmények saját jövedelmei. Az alábbiakban az oktatási törvény megfelelő rendelkezéseit alapul véve, részletesen kifejtjük, hogy az egyes finanszírozási típusok az oktatás fenntartásának és működtetésének mely elemeire vonatkoznak.

Az állami közoktatási intézmények fő finanszírozási forrása az állami költségvetésből az önkormányzatok számára kiutalt alapok, amelyből ezek a közigazgatási-területi vonzáskörzetükbe tartozó intézmények fenntartásáról gondoskodnak. A finanszírozás magában foglalja: az alapfinanszírozást és a kiegészítő finanszírozást.

Az *alapfinanszírozás* biztosítja a közoktatási folyamat normális keretek közötti, az országos szabványok szerinti működését. Az alapfinanszírozást a helyi önkormányzatok költségvetéséből biztosítják, amelynek fő forrásait az állami költségvetés és a helyi költségvetésből származó egyéb jövedelmek jelentik. Az alapfinanszírozás a következő típusú költség-kategóriákat foglalja magában:

- személyi költségek,
- anyagi (infrastrukturális) és szolgáltatási költségek,
- továbbképzési költségek (kivéve az állami költségvetésből finanszírozott költségeket).

A *kiegészítő finanszírozás* a szociális és az oktatási folyamathoz kapcsolódó más költségeket jelenti. Ezt a helyi költségvetésből és más forrásokból biztosítják; és a következő kölcsöntípusokat tartalmazza:

- nagyobb befektetések és javítások;
- az iskolai kollégiumok (bentlakások) és étkezdék támogatása;
- a diákok országos értékelésének és vizsgáinak költségei (kivéve az állami költségvetésből finanszírozott költségeket);
- a diákok ösztöndíjköltségei;
- a diákok szállításának költségei;
- az oktató és kiegészítő nevelőszemélyzet ingázási költségei, beleértve a törvény szerint évente hat alkalommal biztosítandó kedvezményes vasúti utazást;
- az oktatási intézmény alkalmazottainak kötelező időszakos orvosi vizsgálatainak (ellenőrzésének) költségei (kivéve az állami költségvetésből finanszírozott költségeket);

- iskolai versenyek és oktatási, kulturális-művészeti, turisztikai tevékenységek költségei.

Az oktatási intézmények számára kiutalásra kerülő összegek kiszámításának alapjául az alapfinanszírozás esetében az *egy tanulóra/óvodásra eső standard költség* (az ún. *fej-kvóta*) szolgál. Ezt minden oktatási szint, szakirány, szakosodás/szakterület esetében a létező tisztségek/katedrák számától, az oktatás nyelvétől, az oktatási és szakképzési folyamat minőségétől, az intézményi menedzsmenttől, az oktatás sajátosságaitól és a városi/falusi környezettől függően állapítja meg a Közoktatás Finanszírozásának Országos Tanácsa,⁴⁵ az Oktatási és Kutatási Minisztérium által kidolgozott és kormányhatározat révén jóváhagyott módszertanban szereplő mutatók alapján. A minisztérium a mutatókat társadalmi partnerekkel és a helyi közigazgatási egységekkel konzultálva állapítja meg.

Az alapfinanszírozáshoz szükséges pénzalapok kiszámításakor egy ún. *finanszírozási képletet* használnak, amely figyelembe veszi az egy tanulóra/óvodásra eső standard költség mellett az illető intézményben tanuló diákok/óvodások számát, valamint a különböző korrekciós tényezőket, amelyek függenek az illető térség diáksűrűségétől, a különböző hátrányok súlyosságának mértékétől és más tényezőktől. Az alapfinanszírozás természetesen annak az oktatási intézménynek jár, ahová az illető tanuló/óvodás be van iratkozva. A kiegészítő finanszírozást a helyi költségvetésből utalják ki az oktatási intézmények számára, erre maguk az intézmények tesznek – indoklással alátámasztott – javaslatot szükségleteik függvényében.

Az alapfinanszírozás és a kiegészítő finanszírozás összegét az oktatási intézmény igazgatója és a helyi közigazgatási egység polgármestere között megkötendő szerződés alapján folyósítják, amelyet legkevesebb 30 nappal a helyi költségvetés elfogadása után meg kell kötni. A két típusú finanszírozásnak megfelelő pénzüsszegeknek szerepelniük kell a bejövetei és kiadási költségvetésben, amit évente minden oktatási intézménynek el kell készítenie. Az iskolák saját forrásaiból finanszírozott tevékenységek esetében a megmaradó éves többleteket átirják a következő évre, és ugyanazon rendeltetéssel használják fel, vagy az igazgatótanács jóváhagyásával átcsoportosítják az intézmény más költségeinek fedezésére.

A közoktatási intézmények *saját jövedelemmel* is rendelkezhetnek. Ez nem csökkenti az alapfinanszírozás és a kiegészítő finanszírozás mértékét. Az intézmények szervezhetnek teljes mértékben saját jövedelmeikből finanszírozott tevékenységeket is, ezeket az igazgatótanácsnak kell jóváhagynia. A saját jövedelmek mellett az intézmények *más forrásokból* is részesülhetnek: juttatások, adományok, szponzortámogatások és adók jogi vagy magánszemélyek részéről. A fenti forrásokból szerzett összegeket teljes mértékében az illető oktatási intézmény szintjén használják fel – akár a fizetésalap növelésére is –, anélkül, hogy ebből az állami vagy helyi költségvetésbe be kellene fizetni, és ez befolyásolná a költségvetésből az iskolák részére kiutalandó összegeket.

A következő típusú tevékenységek esetében a pénzalapokat az *állami költségvetésből* utalják ki, az Oktatási és Kutatási Minisztériumon keresztül:

⁴⁵ Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Preuniversitar.

- a román kormány és nemzetközi intézmények által társfinanszírozott projektek ön-része, valamint a vonatkozó projekteknek megfelelő külső hitelek részletei;
- a Moldova Köztársaságbeli diákok és külföldi diákok ösztöndíjai, valamint a határon túl tanuló román diákok ösztöndíjai;
- az országos értékelések és vizsgák költségei;
- az oktató és kiegészítő nevelőszemélyzet továbbképzési költségei, valamint az oktatói tisztségek betöltésére szervezett versenyvizsgák költségei;
- a kötelező oktatás tankönyveinek költségei, valamint az anyagi nehézségekkel küzdő (hátrányos helyzetű) líceumi és művészeti-szakiskolai tanulók tankönyveinek költsége;
- éves vagy többéves, a kormány által jóváhagyott, befektetési, modernizálási és fejlesztési programok költségei, amelyek magukban foglalják az oktatási intézmények anyagi alapjainak fejlesztését, az iskolák rehabilitációját és felszerelését;
- egyes országos szociális védelmi programok finanszírozási költségei;
- a diákok számára szervezett tantárgy- és foglalkozási versenyek, műszaki, tudományos, alkotó versenyek, kulturális-művészeti versenyek és fesztiválok, országos és nemzetközi részvételt igénylő iskolai sportbajnokságok és versenyek költségei, továbbá a nemzetközi tantárgyversenyek költségei.

A felsoroltak mellett a következő intézmények működési költségeit finanszírozzák az állami költségvetésből, szintén az Oktatási és Kutatási Minisztérium költségvetésén keresztül:

- az iskolai tanfelügyelőségek, a pedagógus-testületek házai, a gyerek és ún. diák-paloták és klubok, pszichopedagógiai központok és kabinetek, logopédiai központok, iskolai kabinetek, sport és iskolai egyesületek;
- a Közoktatás Finanszírozásának Országos Bizottsága.
- szintén állami költségvetésből kerülnek finanszírozásra a diákok kedvezményes vasúti szállításából adódó költségek: ezúttal viszont egy másik, a Szállítási, Építkezési és Turisztikai Minisztérium költségvetéséből.

A megyei önkormányzatok költségvetéséből finanszírozzák a speciális oktatás alapvető költségeit, a megyei tantárgyversenyek és iskolai versenyek megszervezéséhez szükséges költségeket. A befizetett jövedelemadóból rendelkezésükre álló alapokból elkülönített további pénzeszegeket utalhatnak ki az oktatási intézmények finanszírozására.

A fentebb felsorolt oktatásfinanszírozási és költségvetési vonzatok mellett a közoktatási intézmények és tanulók más anyagi jellegű juttatásokban is részesülhetnek, a következőképpen:

- az óvodások és diákok ingyenes orvosi és pszichológiai ellátásban részesülnek az iskolai orvosi és pszichológiai rendelőkben, valamint az állami poliklinikákban és kórházi egységekben;
- a diákok 50%-os kedvezményben részesülnek a felszíni és földalatti – helyi közlekedési eszközökön, valamint a belföldi közúti, vasúti és vízi szállítási eszközökön a naptári év teljes időszakában; az árva vagy intézetből származó gyermekek számára 100% a kedvezmény;

- a diákok 50%-os kedvezményben részesülnek múzeumokban, illetve az állami intézmények által szervezett koncerteken, színházi és operaelőadásokon, filmvetítéseken és más kulturális vagy sportrendezvényeken;
- az iskolán kívüli tudományos, technikai kulturális-művészeti és sporttevékenységek, valamint a kiváló teljesítményre képes diákok tevékenységeit, valamint az alkotó-, sport- és pihenőtáborokat az országos költségvetésből finanszírozzák, az Oktatási és Kutatási Minisztérium által megállapított normák alapján.

Az oktatási törvényt módosító 2004/354-es törvény előírja a közoktatás finanszírozására kidolgozott új szabályozások gyakorlatba ültetésének a menetrendjét. Eszerint az új finanszírozási rendszerre való áttérés elveinek megfelelő alkalmazása érdekében a törvény előírásait fokozatosan vezetik be a 2004. szeptember – 2007. december időszakban, a következőképpen:

- 2004 szeptemberével kezdődően a helyi és megyei önkormányzatok a tanfelügyelőségekkel közösen rátérnek az iskolai hálózat átszervezésére, és megalakítják az oktatási intézmények igazgatótanácsait. Az iskolahálózat módosításait egymást követően 2004, 2005 és 2006 szeptemberében ültetik gyakorlatba;
- 60 nappal a törvény életbe lépése után az Oktatási és Kutatási Minisztérium kidolgozza és elfogadásra javasolja a kormánynak jelen törvényben meghatározott módszertanokat;
- az Oktatási és Kutatási Minisztérium újjászervezi az iskolaigazgatók menedzseri felkészítésének országos programját;
- a közoktatási intézmények alapfinanszírozási rendszerének bevezetésére a 2005-ös költségvetési évtől kezdődően kerül sor. Azokat a megyéket, amelyekben ezt alkalmazták a 2005–2006-ban kormányhatározattal nevezik ki.⁴⁶

3.4. Minőségbiztosítás jogi feltételei a közoktatásban

A közoktatás minőségbiztosítása is, a decentralizációhoz hasonlóan az Európai Unió csatlakozási folyamat hatására a más ágazatokban jelentkező minőségbiztosítási reformtörekvések részeként jelentkezik. Az oktatási minőségbiztosításról általánosan már a módosított oktatási törvény is rendelkezik, azonban konkrét lépések e téren 2005-ben történtek, a 2005/75-ös számú, az oktatás minőségének biztosítására vonatkozó sürgősségi kormányrendelet⁴⁷ elfogadásával. A jogszabály 2006-ban emelkedett törvényerőre, amikor a parlament módosításokkal jóváhagyta a 2006/87-es számú törvénnyel.⁴⁸

A rendelet 3. szakaszában olyan kulcsfogalmakat határoznak meg, mint az oktatás minősége, az oktatás minőségének felmérése/értékelése, az oktatás minőségének biztosí-

⁴⁶ Ezek valójában a 3.2-es alfejezetben ismertetett cölöp-megyék.

⁴⁷ Ordonanță de urgență a Guvernului nr. 75 din 12 iulie 2005 privind asigurarea calității educației. (Publicat în Monitorul Oficial nr. 642 din 20 iulie 2005).

⁴⁸ Legea nr. 87 din 10 aprilie 2006 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 75/2005 privind asigurarea calității educației. (Publicat în Monitorul Oficial nr. 334 din 13 aprilie 2006).

tása, az oktatás minőségének ellenőrzése és az oktatás minőségének javítása. Az alábbiakban kifejtjük, hogy a román törvényalkotó mit ért a fenti fogalmak alatt:

- *Az oktatás minősége*: egy oktatási program és szolgáltatója jellemzőinek összessége, amely révén kielégítik a külső és belső partnerek igényeit, valamint egyéb minőségi szabványokat is.
- *Az oktatás minőségének értékelése* annak többkritériumos vizsgálatát jelenti, hogy egy oktatási szolgáltató és programja mennyire felel meg a szabványoknak és a referenciaszabványoknak. Akkor, amikor a minőség értékelését maga az oktatási szolgáltató intézmény végzi, belső értékelésről beszélünk, amikor pedig egy országos vagy nemzetközi szakosodott ügynökség, akkor külső értékelésről.
- *Az oktatás minőségének biztosítása* a tanulmányi programok kidolgozásához, megtervezéséhez és megvalósításához szükséges intézményi képességek fejlesztéséből álló cselekvésegység, amely révén kialakul a haszonélvezők bizalma az iránt, hogy az oktatási szolgáltató kielégíti a minőségi szabványokat. A minőség biztosítása kifejezi a szolgáltató azon képességét, hogy a bejelentett szabványokkal összhangban levő oktatási programokat kínáljon. Ezt oly módon kell megvalósítani, hogy az az oktatás minőségének folyamatos javulásához vezessen.
- *Az oktatás minőségének ellenőrzése* az óvodai, elemi iskolai, általános iskolai, szakiskolai, liceumi és posztliceumi tanintézményekben, az előre meghatározott szabványok betartásának ellenőrzésére kinevezett felügyelő hatóság által alkalmazott operacionális jellegű tevékenységeket és gyakorlatokat (technikákat) jelenti.
- *Az oktatás minőségének javítása* az oktatási szolgáltató intézmény részéről folyamatos felmérést, elemzést és javító tevékenységeket feltételez, amelyek a legalkalmasabb eljárások kiválasztásán és elfogadásán, illetve a referenciaszabványok kiválasztásán és elfogadásán alapulnak.

Az oktatási szolgáltatók és programjaik akkreditációja része a minősegbiztosításnak. Az akkreditáció a minősegbiztosításnak az a módja, amely révén igazolható az oktatási szolgáltatókra és programjaikra vonatkozóan az előre meghatározott szabványok betartása.

A jogszabály szerint az oktatás minősegbiztosítása főképp az eredményekre összpontosít. Az eredmények egy oktatási szint végigjárása és befejezése során megszerezhető ismeretek, kompetenciák, értékek és magatartásformák révén fejezhetők ki. Az oktatás minőségének a biztosítása az alábbi három területre vonatkozik: intézményi képesség, oktatási hatékonyság és minősegmenedzsment.

A közoktatás minősegbiztosításának két szintje van: a belső minősegbiztosítás és a külső értékelés.

1. A *belső minősegbiztosítás* keretében minden közoktatási intézmény szintjén létrejön 3–9 tagú ún. minőségértékelő és -biztosító bizottság, amelynek operatív vezetését az intézmény vezetője vagy az általa kinevezett személy látja el. A bizottság tagjai között viszonylag egyenlő számban kell lenniük a tantestület képviselőinek, a szülők képviselőinek (óvodai, elemi és általános iskolai oktatás esetében), a diákok képviselőinek (a szakiskolai, liceumi és posztliceális oktatás esetében), valamint a helyi önkormányzat képviselőinek. A bizottság tagjai nem tölthetnek be az illető intézményben vezető

funkciót – egyetlen kivétel a bizottság operatív vezetését ellátó személy. A bizottság hatáskörei:

- az oktatási intézmény vezetősége által jóváhagyott minőségértékelési és minőség-biztosítási eljárások alkalmazásának kidolgozása és összehangolása;
- az intézmény által nyújtott oktatás minőségre vonatkozó éves jelentés kidolgozása, amelyet az összes haszonélvező tudomására kell hozni, valamint a külső értékelő rendelkezésére kell bocsátani;
- az oktatás minőségnek javítására vonatkozó javaslatok megfogalmazása;
- együttműködés az oktatás minőségbiztosítására szakosodott romániai ügynökséggel, valamint más hasonló tevékenységű ügynökségekkel és szervezetekkel.

2. A külső értékelést egy külön e célból létrehozott szerv, a Romániai Közoktatás Minőségét Biztosító Ügynökség (ARACIP)⁴⁹ végzi, illetve a vele kötött megállapodás révén bármely más hazai és nemzetközi hasonló tevékenységű ügynökség. Az ARACIP átveszi a megszűnő Országos Közoktatási Értékelő és Akkreditációs Bizottság⁵⁰ vagyonát, összes jogait és kötelezettségeit, logisztikai infrastruktúráját, technikai személyzetét és adatbázisát. Az ARACIP két főosztályból épül fel: akkreditációs és minőségbiztosítási.

Az ARACIP szervezési és működési szabályzatát a 2005/1258-as kormányhatározatban fogadták el. Az ARACIP vezetését egy elnök és egy alelnök látja el, apparátusa maximum 50 személyből áll, amelyből 45 végrehajtó és 5 vezetői tisztség. Az ARACIP hatáskörébe tartozó határozatokat egy 15 tagú tanács hozza, ezek végrehajtását és a szervezet operatív vezetését az ún. Végrehajtó Büro látja el.

Az ARACIP az alábbi főbb hatáskörökkel rendelkezik:

- kidolgozza és elfogadja saját intézményi stratégiáját;
- akkreditációs szabványokat, referenciaszabványokat és eredményességi mutatókat elemez és dolgoz ki, a közoktatás minőségének értékelése és biztosítása érdekében, valamint kidolgozza az akkreditációs eljárás minden szakaszának megfelelő akkreditációs szabványokat is;
- elfogadja az oktatási szolgáltató szervezetek intézményi értékelésére és akkreditációjára vonatkozó módszertant;
- időszakosan elemzi és elfogadásra javasolja az engedélyezési, akkreditációs és időszakos értékelési eljárások díjait;
- elfogadja az értékelő és akkreditációs szakértők szakmai etikai kódexét;
- elfogadja az engedélyezési, akkreditációs és külső minőségértékelési jelentéseket, amelyeket a szakértői bizottságok készítenek el;
- javaslatot tesz a közoktatási intézmények ideiglenes működési engedélyének, illetve akkreditációjának megadására/megtagadására/visszavonására vonatkozóan;
- elfogadja a belső minőségértékelés tankönyveit;
- elfogadja gyakorlati útmutatók kiadását;

⁴⁹ Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar.

⁵⁰ Comisia Națională de Evaluare și Acreditare a Învățământului Preuniversitar.

- elfogadja az Oktatási és Kutatási Minisztérium által megkötött, a közoktatás minőségének értékelésére vonatkozó intézményi szerződéseket;
- javaslatokat tesz az Oktatási és Kutatási Minisztériumnak a közoktatás minőségének biztosítására és javítására vonatkozóan, az ARACIP főosztályai által elkészített jelentések alapján.

Az ARACIP által javasolt minőségbiztosítási és -javítási rendelkezések ellenőrzéséért és gyakorlatba ültetéséért az Oktatási és Kutatási Minisztérium a felelős. A közoktatás minőségének ellenőrzését a tanfelügyelőségek és a minisztérium megfelelő igazgatóságai végzik.

2006 decemberében megjelent az ARACIP által kidolgozott *Minőségmenedzsment és minőségbiztosítási rendszer kidolgozása és gyakorlatba ültetése a romániai közoktatásban* című stratégiai jellegű dokumentum.⁵¹ A dokumentum tartalmaz néhány említésre méltó rendelkezést a romániai közoktatás minőségbiztosítására vonatkozóan, ezek közül ismertetjük a fontosabbakat.

A bevezetőben megfogalmazták azt, hogy a minőség, a méltányosság és a hatékonyság az oktatási reformok három pillérét jelentik Európában és a világon, az utóbbi évtizedekben, és ezeket figyelembe kell venni az országos minőségmenedzsment és minőségbiztosítási rendszerek kiépítése során, különösképpen Romániában. Az Európában bekövetkezett változások nem kerülhetik el a romániai oktatási rendszert sem, azonban a már említett 2005/75-ös sürgősségi kormányrendelet elfogadása előtt nem létezett egy explicit, átfogó és egységes romániai oktatási minőségbiztosítási rendszer. Országos, ágazati és helyi szinten léteztek ilyen jellegű kezdeményezések, azonban nem létezett egy egységes koncepcióra, valamint egy koherens és világos értékrendszerre alapozott elképzelés.

Az ARACIP stratégiáját a romániai közoktatás elemzésével foglalkozó intézmények által meghatározott rendszerszintű szükségletekre alapozva dolgozták ki. Ezek a szükségletek következők:

- az esélyegyenlőség és az oktatáshoz való hozzáférés egyenlőségének elősegítése, az állam összes állampolgára számára, diszkrimináció nélkül, az intézmények engedélyezésére, akkreditációjára és értékelésére vonatkozó szabványrendszerek kidolgozás révén.
- a helyi közigazgatás és a közszolgáltatások decentralizációja, és ennek megfelelően a felelősségi rendszerek kidolgozása az összes közszolgáltató intézmény számára (beleértve a közoktatási intézményeket is).
- az oktatási rendszer koherenciájának biztosítása az országos szabványok révén, főként a decentralizáció tükrében.
- Adekvát eljárások kidolgozása az oktatási rendszer reális külső értékeléséhez, szem előtt tartva a különböző intézmények szerepét és a decentralizációs kontextuson belüli hierarchiaszinteket.

⁵¹ Strategia ARACIP pentru perioada 2007-2010. Conceperea și implementarea unui sistem de management și de asigurare a calității în învățământul preuniversitar românesc. București, decembrie 2006. (www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=5493) A honlap letöltésének időpontja: 2007. március 3.

- a minőség és a minőségmenedzsment-rendszerek bevezetése szükségességének tudatosítása az oktatási rendszer összes szintjén, arra alapozva, hogy nem létezik egy kifejezett érdeklődés a kérdés iránt. A didaktikai és menedzseri tevékenység elsősorban a működésre és nem a fejlesztésre összpontosít, inkább az eljárásokra, és nem a célokra vagy eredményekre.
- a főbb érdekelttek (oktatók, szülők, diákok, munkaadók stb.) túlságosan is különböző felfogása a minőségi oktatásról, ami egyrészt a reformintézkedések hiányos alkalmazását gerjeszti, másrészt pedig az értékelési szabványok és módszertanok hiányos alkalmazását.
- határozott együttműködés hiánya a minőségbiztosítás terén egyfelől az oktatás felhasználói, másfelől az oktatási szolgáltatók között.

Figyelembe véve a fenti igényeket, a 2006–2010-es időszakra vonatkozóan az ARACIP a következő öt célkitűzést fogalmazta meg az országos közoktatási minőségmenedzsment és minőségbiztosítási rendszer kidolgozás érdekében:

1. *A minőségi oktatás fogalmának új meghatározása a következők révén:*
 - a hosszú távú oktatási politikák és stratégiák elemzése, valamint a szervezeti kultúra és minőségi oktatás fogalmakkal kapcsolatos elemzések eredményeinek hasznosítása;
 - a hazai oktatási rendszer sajátosságainak megfelelő „minőségi oktatás” fogalom kidolgozása.
2. *Az összes jelentős intézmény és szereplő részvételének biztosítása a minőség meghatározásában és biztosításában.* Ez a következőket feltételezi:
 - az ARACIP tisztségeinek és hatásköreinek elhatárolása az Oktatási és Kutatási Minisztérium keretében működő más intézményi struktúrák hatásköreitől, valamint a helyi és központi közigazgatás intézményeihez viszonyítva is;
 - az érdekcsoportok érzékennyé tétele és képzése annak érdekében, hogy részt vegyenek a minőségbiztosítási folyamatokban – sajtókampányok, nyilvános viták, promóciós anyagok, képzési programok, konferenciák stb. révén;
 - az érdekelt csoportok és intézmények bevonása az új minőségbiztosítási rendszerek kidolgozásának összes fázisába – nyilvános viták, kerekasztalok, szemináriumok és országos konferenciák, munkacsoportok révén;
 - az intézményi értékelés piacának megnyitása a 2006/87-es törvény értelmében működő minőségértékelő intézmények számára;
 - egy országos, az oktatásban nyújtott kiváló teljesítményért járó díj létrehozása.
3. *A minőségi szabványok kidolgozása, és a minőségbiztosítási rendszerek fejlesztése az oktatás minden alrendszerre, szintje és formája esetében.* A minőségi szabványoknak fogalmi és módszertani szempontból homogéneknek kell lenniük, hogy ezáltal lehetővé tegyék az oktatás különböző szintjeinek és ágazatainak az összehasonlítását. Ez a folyamat magában foglalja:
 - az oktatási kockázati tényezők rendszerének meghatározása, valamint az országos kockázati tényezők térképének a kidolgozása;

- a minőségbiztosítási rendszerek megtervezése az oktatás különböző szintjeinek és ágazatainak megfelelően;
 - a belső és külső minőségértékelési szabványok és módszertanok alkalmazására vonatkozó útmutatók és tankönyvek kidolgozása;
 - az oktatás minőségbiztosításának gyakorlatára vonatkozó útmutatók közzététele;
 - a minőségbiztosításban érdekelt szervezetek személyzetének sajátos képzése;
 - az oktatás minőségbiztosítására vonatkozó jogszabályok felülvizsgálata a kidolgozott eszközök alkalmazása és az európai/nemzetközi szinten tapasztalható fejlődések alapján.
4. *Az engedélyezési, akkreditációs és időszakos értékelési eljárások kidolgozása a 2006/87-es számú törvény alapján.*
- az intézményi értékelés és a minőségbiztosítás értékelése eszközeinek alkalmazása, és 2010-ig az oktatási rendszer keretében működő oktatási intézmények legkevesebb 70%-ának a felmérése;
 - a „helyzetjelentések”, valamint a minőség javítására vonatkozó – országos szintű, regionális szintű és az oktatási rendszer minden alrendszerének szintjén jelentkező – javaslatok időszakos közzététele.
5. *Az ARACIP intézményi képességeinek fejlesztése.* Ezen belül a következő stratégiai célok kerültek megfogalmazásra:
- az ARACIP logisztikai és kommunikációs bázisának fejlesztése és optimalizálása;
 - a saját minőségmenedzsment-rendszer gyakorlatba ültetése 2007-től kezdődően, amelyhez országos és nemzetközi szakértői konzultációkat igényelnek;
 - nemzetközi partnerkapcsolatok kialakítása és projektekben való részvétel az oktatás minőségére vonatkozóan;
 - az ARACIP személyzeti ábrájának véglegesítése és a saját személyzet képzése;
 - az értékelési és akkreditációs szakértők rekrutációja és képzése, valamint az ARACIP Értékelési és akkreditációs szakértői jegyzékének összeállítása.

Az oktatás minőségbiztosításának szükségességét a 2006-ban elfogadott *Nemzeti Stratégiai Referenciakeret (CSND)* is hangsúlyozza. Kiemelkedő fontosságúnak nevezi a kérdést, és kiemelik a minőségmenedzsmentben érdekelt összes szereplő részvételének fontosságát is. A minőségbiztosítás országos szinten és az oktatási intézmények szintjén történő gyakorlatba ültetésének operacionalizálása a dokumentum szerint 2007-ben fog zajlani az ARACIP felügyelete mellett.⁵²

3.5. A közoktatás fejlesztése az Országos Stratégiai Referenciakeret és más stratégiai jellegű dokumentumok szerint

A 2006. októberében elfogadott Országos Stratégiai Referenciakeret az oktatás fejlesztésével kapcsolatos stratégiai célkitűzéseket a humán erőforrás fejlesztésére vonatkozó fejezetében fogalmazza meg. A humán erőforrás fejlesztésének egyik alapvető eleme az oktatási

⁵² Guvernul României: Cadrul Strategic Național de Referință 2007–2013. Al doilea proiect. Octombrie 2006. 39–40. o. (www.fonduri-structurale.ro/article_files/CSNR_versiunea2_18oct2006_RO.pdf) A honlap letöltésének időpontja: 2007. március 1.

kínálatnak a munkaerőpiaci kereslettel való összehangolása. Ehhez szükséges, hogy az összes iskoláskorú hozzáférhessen az oktatáshoz és elvégezhesse annak kötelező szintjeit. Ennek érdekében megkönnyítik a líceumi oktatáshoz való hozzáférést, valamint megvalósítják az oktatás és szakképzési rendszer megreformálását és modernizációját.⁵³

Egy modern és minőségi oktatási és szakképzési rendszer biztosítása az ismeretalapú társadalom és munkaerőpiac igényeinek kielégítése szempontjából elengedhetetlen. Ennek érdekében javítani fogják az összes oktatási szakasz munkaerőpiaci relevanciáját, ugyanakkor bátorítani fogják a munkaadókat, hogy vonzó oktatási kínálat kialakítása érdekében együttműködjenek a pedagógusokkal. Az oktatási reform rugalmas tanulási szakaszok kialakítására, és minőségi oktatási szolgáltatására összpontosít. Az oktatás minden szintjén sor kerül a minőségbiztosítási intézkedések meghozatalára, lehetőséget teremtve ezáltal, hogy a rendszer a versenyképes humán erőforrás kialakításához szükséges ismereteket, képességeket, szakképesítéseket és magatartásformákat tudja kínálni. Nagyon fontos szerepet fog kapni az új szabványok kidolgozása és alkalmazása, valamint a hatékony menedzsment kiválasztása érdekében a személyzet képzése, továbbá az iskolák közötti együttműködés bátorítása.⁵⁴

A stratégia elsősorban a pedagógusokat és az oktatási szolgáltatókat célozza meg. Egyrészt szükségesnek tartják a városi és falusi térségek közötti különbségek kiküszöbölését, amiatt, hogy falusi környezetben a képzett pedagógusok aránya kisebb. Másrészről az oktatási humán erőforrás képzésére vonatkozó továbbképzési és magiszteri programokat fognak kidolgozni.⁵⁵

A pedagógus-továbbképzést egy 1997-es jogszabály, az 1997/128-as számú törvény⁵⁶ szabályozza, illetve a törvényt kiegészítő és módosító 2004. évi 349-es számú törvény.⁵⁷ Az előbbivel elfogadták az oktatószemélyzet státútumát, az utóbbival pedig kiegészítették azt. A törvények által elfogadott és módosított szabályzat szerint a közoktatásban dolgozó pedagógusok továbbképzését az Oktatási és Kutatási Minisztérium hangolja össze, a megyei tanfelügyelőségek és a pedagógusok házai segítségével, és az alábbi intézmények végzik:

- felsőoktatási intézmények – a pedagógusok szakmai, módszertani és pszichopedagógiai továbbképzését;
- pedagógiai kollégiumok és líceumok – az óvodai és elemi iskolai pedagógusok szakmai, módszertani és pszichopedagógiai továbbképzését;
- megfelelő szakirányú intézmények – a mester-oktatók továbbképzését;
- a pedagógustestületek házai – az oktatószemélyzet és kiegészítő oktatószemélyzet folyamatos képzését;

⁵³ CSNR; 88.

⁵⁴ i.m.; 89. o.

⁵⁵ uo.

⁵⁶ Legea nr. 128/1997 privind Statutul personalului didactic (Publicat în Monitorul Oficial nr. 158 din 16 iulie 1997)

⁵⁷ Legea nr. 349/2004 pentru modificarea și completarea Legii nr.128/1997 privind Statutul personalului didactic (Publicat în Monitorul Oficial nr. 683 din 29 iulie 1997)

- szakosodott központok és intézetek – a vezetőségi, eligazító és ellenőrző személyzet továbbképzését;
- a Gyermekek Nemzeti Palotája⁵⁸ a gyerekepaloták és klubok, valamint diáktáborok személyzetének továbbképzését.

Az oktatószemélyzetnek, valamint a vezetőségi, eligazító és ellenőrző személyzetnek kötelező öt évente részt venni szakmai továbbképzésen. Utóbbiak számára oktatási felkészítési és továbbképzési időszakokat szerveznek az oktatási menedzsment szakterületén. Ezeken a képzéseken az oktatószemélyzet tagjai is részt vehetnek.

Az oktatási esélyegyenlőség, a minőségbiztosítás és a humán erőforrás képzése mellett az Országos Stratégiai Referenciakeret még néhány másik területet érint, ami az oktatás fejlesztésének kérdéskörébe illik. Ezek a következők:

- az oktatási intézmények és a gazdasági szféra közötti partnerkapcsolatok erősítése;
- az információs és kommunikációs technológia fejlesztése az oktatási intézményekben, amelynek keretében az iskolákat szélessávú internettel szerelik fel;
- az oktatási intézmények infrastrukturális fejlesztése, ami magában foglalja az összes iskolának a villamossági-, folyóvíz- és csatornahálózatra való rákapcsolását, az épületek megerősítését és az iskolai felszerelések modernizálását, továbbá kollégiumok építését.⁵⁹

Az oktatásban tervezett reformelképzelésekre vonatkozóan egy másik dokumentumot is meg kell említenünk: az Oktatási és Kutatási Minisztérium 2006–2008 időszakra vonatkozó stratégiáját.⁶⁰ A szóban forgó időszakra vonatkozóan a minisztérium hét területen fogalmazta meg a stratégiai célkitűzéseit. Ezek a következők:

I. Az esélyegyenlőség biztosítása és az oktatáshoz való hozzáférés elősegítése. Ezen belül a következőket tervezzük:⁶¹

- iskolai kollégiumok (campusok) építése és felszerelése. Érintett felhasználók: az országban tanuló diákok 10%-a;
- a diákok szállításának hatékonyabb tétele iskolabuszok beszerzése révén. Érintett felhasználók: a falusi környezetben tanuló diákok és oktatóik;
- az oktatási/kutatási intézmények informatizálási folyamatának folytatása. Érintett felhasználók: 2000 oktatási intézmény;
- széles kínálattal rendelkező kísérleti (ún. cölöp vagy kísérleti) művészeti- és szakiskolák létrehozása. Érintett felhasználók: a nyolc fejlesztési régió 24 iskolája;
- a megfelelő higiéniai és egészségügyi nevelési feltételek biztosítása a falusi iskolákban. Érintett felhasználók: 500 falusi iskola;
- pénzalapok kiutalása könyv és taneszközök vásárlására. Érintett felhasználók: az iskolai könyvtárak és az egész oktatási rendszer;

⁵⁸ *Palatul Național al Copiilor.*

⁵⁹ CSNR; 90.

⁶⁰ Ministerul Educației și Cercetării: *Strategia Ministerului Educației și Cercetării pentru perioada 2006–2008.* (<http://www.edu.ro/index.php/articles/3589>) A honlap letöltésének időpontja: 2007. március 3.

⁶¹ *Strategia Ministerului Educației și Cercetării pentru perioada 2006–2008.* 28–33.

- II. *Az oktatás minőségének biztosítása és a nemzeti oktatási rendszernek az európai oktatási és szakképzési rendszerrel történő összehangolása.* Ezen belül a következő célkitűzéseket fogalmazták meg:⁶²
- az oktatás minőségének biztosítása. Érintett felhasználók: oktatók, iskolai menedzserek és az oktatói közösség képviselői;
 - a diákok értékelési és vizsgarendszerének felülvizsgálata a közoktatásban, európai kontextusban;
 - karrierorientált nevelés. Érintett felhasználók: XI. és XII. osztályos diákok;
- III. *Az oktatási rendszer decentralizációja és autonómiájának növelése, az oktatási intézmények szintjén.* A következőket tartalmazza:⁶³
- igazgatási és pénzügyi menedzsment egy decentralizált környezetben. Érintett felhasználók: Dolj, Hargita és Iași megye 50 oktatási intézménye.
- IV. *A szakképzés és felnőttképzés fejlesztése, a magánszféra részvételének ösztönzése a kutatásban/fejlesztésben való részvételre.* Érintett felhasználók: kutatási szféra, műszaki oktatás.⁶⁴
- V. *A korai oktatás reformja.* Érintett felhasználók: 1000 óvoda és bölcsőde.⁶⁵
- VI. *Az intézményi képesség növelése a projektek kidolgozására és igazgatására/kezelésére.* Érintett felhasználók: a nyolc fejlesztési régióban a projektek kidolgozásban, gyakorlatba ültetésben és monitorizálásában közvetlenül érintett személyzet.⁶⁶
- VII. *Az oktatás, kutatás és innováció átfogó mértékben történő támogatása.* Ez a következő intézkedések megvalósítását feltételezi:⁶⁷
- a technológiai transzfer biztosítása a gazdaságban;
 - a kutatási-fejlesztési szektorra szánt kiadásoknak a GNP 1%-nak megfelelő összeggel történő növelése 2007-ig;
 - a román kutatási szféra intézményi képességeinek megerősítése.

⁶² i.m. 35–37..

⁶³ i.m. 40.

⁶⁴ i.m. 41.

⁶⁵ i.m. 42.

⁶⁶ i.m.; 43..

⁶⁷ i.m.; 44–46.

4. Kisebbségi oktatás Romániában felső középfokon⁶⁸

A magyar kisebbségi oktatás középiskoláinak helyzete és ennek a helyzetnek az értelmezése és értékelése csak abban az esetben felel meg a tárgyilagos látlet igényeinek, ha kiindulópontként elfogadja, hogy a magyar kisebbségi oktatás sajátos problémáinak megértése és kezelése csak a romániai oktatás egészének rendszerösszefüggései alapján, ezek figyelembevételével lehetséges.

Ebben az értelmezési keretben elsősorban azt kell tisztáznunk, hogy a magyar kisebbségi oktatás kétnyelvű oktatás: az államnyelv tanulása mellett a kötelező tantárgyak közül a románok történelmét és Románia földrajzát a magyar tanulók is román nyelven tanulják. A kétnyelvű oktatás két intézményi formában működik: önálló, illetve román tannyelvű intézmények keretében működő magyar tagozatként.

Jelen fejezet tehát a kétnyelvű, magyar kisebbségi oktatás középiskoláinak sajátos minőségértelmezéséhez nyújt befogadási/megértési kontextust, láttatva azokat a lényeges folyamatokat, amelyek 1989-től napjainkig a romániai oktatásban lezajlottak.

Könyvünk e részében két, egymással többnyire ötvöződő rendező elv érvényesül: a tematikus és a kronologikus. Az alfejezetek a következő témák szerint rendeződnek: a törvényi keretek, az oktatásszabályozás az iskolaszervezet, a bemeneti szabályozás, szakirányok, valamint a kimeneti szabályozás ismertetését fogja át, ezt követi a szakminisztérium, tanfelügyelőségek, iskolák hierarchiájában megmutatkozó oktatásszervezési és -irányítási gyakorlat bemutatása.

A fejezeteken belüli kronológiai rendező elv az oktatási reform egyes szakaszai szerint érvényesül 1989-től napjainkig. A tanulmány súlypontosan az 1999–2001, illetve a 2001–2005 közötti szakaszok történéseinek értelmezésére épül.

A rendszerszintű folyamatok nyomon követésével párhuzamosan, ezekbe ágyazottan, ugyanakkor a specifikus problémákból adódóan ezektől némileg elkülönülve jelenik majd meg a tanulmányban a kisebbségi oktatás helyzetének ismertetése.

Az előbbieken jelzett folyamatoknak a mérlegelő értékelése magyarázatot adhat azokra az okokra, amelyek befolyásolják és meghatározzák a minőség fogalmának értelmezésmódját. Ha itt-ott jelentkezik is – többnyire tétova kételyként – az újraértelmezés kényszere vagy szándéka, valójában a rendszer egészének működési logikájából adódó tehetetlenségi nyomatók a legmeghatározóbb tényező, amely egyéni, intézményi szinten a minőség jelentéskörét továbbra is a tanítás szemléleti, tartalmi, módszertani értelemben vett folyamatos megújítására foglalja le. A rendszer résztvevői részéről (tanfelügyelők, intézményvezetők, tanárok) elszórta ugyan, de észlelhetőek azok az újraértelmezési törekvések is, amelyek az oktatás minőségének a fentebb jelzettnél tágabb kontextusba ágyazódó jelentést tulajdonítanak.

⁶⁸ Ezt a fejezetet Fóris Ferenczi Rita készítette.

4.1. Törvényi keretek

A hivatalos értelmezés szerint a magyar kisebbségi oktatás a romániai kisebbségi oktatás egyik formája a cseh, horvát, német, örmény, roma, szerb, szlovák, török, tatár, ukrán nemzetiségi oktatás mellett. A rendszer egészére érvényes szabályozás keretében a kisebbségi oktatás számára a törvény az anyanyelv tanulását, bizonyos tantárgyak anyanyelvű tanulását, kétnyelvű oktatási intézmények létesítését teszi lehetővé.

A magyar kisebbségi oktatás azonban a romániai magyarság számarányából, társadalmi, politikai helyzetéből, történelmi, oktatási hagyományából adódóan sajátos részrendszere a romániai oktatásnak. Azok a törvényi keretek, amelyek a különböző nemzetiségek számára az anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatás megteremtését, kiszélesítését szorgalmazhatják, s így jogilag biztosított lehetőségként értelmezhetők, a magyar kisebbség nézőpontjából az anyanyelvű oktatás beszűkülését jelentik.

A kilencvenes évek elején a hivatalos, többségi, illetve a magyar kisebbségi szemlélet fentiekben említett ellentéte még egyértelműen a célszerű elsorvasztással szembeni ellenállásként jelentkezett. Napjainkban viszont ennek a szemléleti összeférhetetlenségnek egy sokkal kifinomultabb változatával szembesülünk. Rendszerszinten a legfontosabb tét az oktatás európai globalizációja. A rendszer egészének gyorsított felzárkóztatását irányító hatalom számára zavaró tényező az európai normákhoz és a belső igényekhez is igazodó kisebbségi oktatásban a magyarság sajátos oktatási helyzetéből fakadó elégedetlensége és követelése. Miközben a romániai magyarság megoldatlan oktatási problémáinak az okaként/következményeként az asszimiláció, a kivándorlás ellenében a teljes körű anyanyelvű oktatás jogának és a demográfiai helyzet, illetve a változatos nyelvi közeg sajátosságaihoz igazodó oktatás törvényi kereteinek a biztosításában látja a megmaradás esélyét, addig a hivatalos, rendszerszintű érdek szempontjából közömbös egy aránylag kiépült iskolahálózattal, képzett tanszeméllyel, anyanyelvi és részben anyanyelvű oktatással bíró kisebbség egyedülállóan sajátos oktatásának a problémája. Ennél sokkal lényegesebb a többi romániai kisebbség oktatásának (például a roma oktatásnak) az európai normákhoz igazodó kiépítése.

A fentiekben említett szemléletbeli, többségi – kisebbségi alapellentét lényegében nem változott. Intenzitását, nyilvánvaló, illetve rejtettebb jellegét meghatározta az éppen hatalmon lévő kormánynak az egész rendszert érintő oktatáspolitikája és viszonyulása a kisebbségi oktatáshoz. Módosult viszont az a belső szemlélet, ahogyan a magyar kisebbségi oktatás önmagát, a rendszerben elfoglalt helyét és az önszerveződésen alapuló oktatásszervezés, -fejlesztés lehetőségeit értelmezte.

Ebből a szempontból a kilencvenes évek elejétől napjainkig három nagyobb szakaszt különíthetünk el. Ez a korszakolás egybeesik a kormányváltások idejével és az RMDSZ politikai szerepvállalásának alakulásával. A kilencvenes évek első fele az önálló magyar kisebbségi oktatás mítoszának, a belső önszerveződésre épülő korszerűsítés hitének az időszaka. Az 1996-tól kezdődő, de főként az 1998–2000 közötti periódus, amelyre országosan az oktatási struktúrák decentralizációja jellemző, az együttműködésen alapuló beépülés szakasza. A 2001-től kezdődő szakaszt egyrészt az egyezményekben formát öltő

politikai alkuk sora jellemzi, másrészt az a hit, hogy a hárompillérű oktatás (állami, magán és egyházi) megteremtésével kialakítható az egyházi oktatás szigetszerűen önálló részrendszere. Az önállósági igénynek eme újabb felerősödése összefügg a felgyorsított európai felzárkózással is magyarázható recentralizációval, amely a kisebb létszámú osztályok összevonásával, az iskolák és tanári állások megszüntetésével veszélyezteti az egyre fokozódó gyermekhiánnyal már küszködő állami oktatást.

Ebben a fejezetben e történeti szempontot is követve elemzem a rendszerszintű oktatáspolitikai, oktatásirányítási folyamatok hatását a kisebbségi magyar oktatásra, s ezen belül nyomon követem a magyar kisebbségi oktatás belső, önszerveződésen alapuló oktatáspolitikáját, oktatásirányítási gyakorlatát.

4.1.1. Az önállóság és az önszerveződésen alapuló korszerűsítés igénye

Az 1989–1995 közötti időszakban az oktatást a még érvényben lévő 1978-as oktatási törvény és különböző kormányrendeletek⁶⁹ szabályozták. A kilencvenes évek elején a gazdasági, politikai problémák mellett az oktatás kérdése országos szinten háttérbe szorult, sőt a rendszer sürgető reformja még az 1992–1996-os időszakban is csak a hangoztatás szintjén maradt.

Az országos szintű oktatáspolitikai pangás időszakában az RMDSZ programjában kezdettől fogva kiemelt fontosságú a magyar kisebbség igénye a teljes körű, az oktatás minden szintjére és formájára kiterjedő anyanyelvű oktatásra. Ezt a politikai érvekre támaszkodó követelést hitelesítették, erősítették azok a helyi döntések és változások, amelyek a nagypolitika szintjén elodáztott törvénykezési keretek hiányából adódó „jogi űrben”⁷⁰ bontakoztak ki: általános iskolák, középiskolák önállósodtak, a tanulók tömegesen átiratkoztak az 1898/90-es tanév második évharmadában beindított magyar osztályokba stb.⁷¹ Azt, hogy ezek a kedvező jelek pusztán az akkori időszak kaotikus állapotának köszönhetőek, az is bizonyítja, hogy a kisebbségi oktatás szempontjából lényeges törekvéseket, például a Bolyai Egyetem újraindítását, nem sikerült politikai szinten érvényesíteni. Az 1990-ben kiadott kormányhatározatok, miniszteri rendeletek és intézkedések – teljes ellentétben az RMDSZ követeléseivel – szűkítették az anyanyelvű oktatás jogkörét: az 1990/521-es kormányhatározat megtiltotta a magyar nyelvű szakoktatást, 1990 februárjában megakadályozták a magyarországi tankönyvek behozatalát, a szeptemberi miniszteri utasítás szerint az egyetemre jelentkezők nem felvételizhettek anyanyelvükön.⁷²

Az 1990–1992-es időszak tűzoltó akcióinak és a magyarellenes közhangulatnak a tapasztalatai egyértelműen igazolták, hogy a magyar kisebbségi oktatás sorsa a megfelelő törvénykezési keret létrehozásától függ.

Az 1992–1996 közötti időszakban az alkotmány elfogadását (1992) és a felsőoktatási akkreditációs törvény (1993) megjelenését követően elkezdődött az oktatási törvény

⁶⁹ 1994/54-es, 1990/521-es, 1991/461-es kormányrendeletek.

⁷⁰ A kifejezést Papp Z. Attila használja az 1989–1992-es időszak jellemzésére. (Papp 2001, 76. o.)

⁷¹ B. Kovács 1997, idézi Papp 2001. 76.

⁷² Mandel 2004. 87.

hosszas parlamenti vitája (1995). Az RMDSZ 1994-ben terjesztette elő a félmillió aláírással támogatott és az Alkotmánybíróság által alkotmányosnak minősített törvénytervezetet a nemzeti kisebbségek nyelvén folyó oktatásra. Ezt a javaslatot, illetve az RMDSZ képviselőinek és szenátorainak a készülő oktatási törvénytervezet kisebbségi oktatást korlátozó előírásainak megváltoztatására irányuló követelését nem vették figyelembe. Papp Z. Attila szerint ezeknek a követeléseknek a teljesítése az egész oktatási rendszerre érvényes alapkoncepció megváltozását feltételezte volna, de a készülő törvény szemlélete a centralizált oktatásirányítás, a szakminisztérium hatáskörének fenntartásával nem tette lehetővé az oktatási rendszer strukturális megújítását,⁷³ és a reformot főként az oktatás tartalmát érintő pedagógiai újjátként értelmezte.

Az oktatási rendszer egészét érintő törvénykezési keretnek a központosított szemlélete, az oktatási reform kivitelezéséhez szükséges koherens fejlesztéspolitika hiánya mellett azonban érdemes megemlítenünk egy másik koncepcionális tényezőt is, amely magyarázatot adhat arra, hogy miért háríthatta el teljes egyetértésben az egyébként politikailag nem egységes román hatalom (a kormányzó párt, az ellenzéki pártok, a képviselőház és szenátus oktatási szakbizottsága) a kisebbségi követeléseket. A többségi és magyar kisebbségi szemlélet olyan fokú összeférhetetlensége miatt, amely a többség részéről eleve kizárta az átjárhatósági, áthidalási lehetőségeket. Miközben a magyar kisebbség saját iskolahálózatát, a teljes körű anyanyelvű oktatás biztosításával az oktatási rendszer részszerkezésként értelmezte önmagát, addig a többségi hatalom kizárólag a szigorúan központosított rendszer egészébe olvasztott elemként tartotta számon, amelyre minden rendszerszintű, egységes, a kisebbségi oktatás szempontjait eleve kizáró rendelkezés érvényes, és csak ehhez viszonyítva nyerhet bizonyos kisebbségiségéből fakadó kedvezményeket.

A többségi értelmezés és a kisebbségi magyar oktatás önértelmezése közötti ellentmondás felismerése és az átjárhatóság keresése az 1993–1994-ben megjelenő RMDSZ dokumentumokban jelentkezik erőteljesen, és együtt jár az oktatáspolitikai és az oktatásfejlesztés mibenlétének és szerepének tisztázási szándékával is. Fischer Fülöp Ildikó oktatási alelnöksége idején (1993–1994) már differenciálódni kezd az RMDSZ oktatáspolitikai s ezt kiegészítve az oktatásfejlesztést célzó programok tervezésével az oktatás korszerűsítését egyrészt felvállaló, másrészt a hasonló területeken munkálkodó civil szervezetek tevékenységét koordináló szerepe. Cs. Gyimesi Éva oktatási alelnök (1994–1995) stratégiai javaslata is ezt a kettős megközelítést érvényesíti, pontosítva az oktatáspolitikai és az oktatás modernizációját célzó feladatköröket és ezek összefüggését. A „virtuális, az eszmények szintjén” létező önálló magyar oktatási rendszerrel szemben a valóságos állapot „még távol van azoktól a kritériumoktól, melyek egy működőképes, minőségileg funkcionális rendszer létét garantálnák.”⁷⁴ Ennek kiépítéséhez el kell kezdeni a szerkezeti és tartalmi (szemléleti, oktatás-stratégiai) önállósulás folyamatát. Ebben a folyamatban az RMDSZ Oktatási Alelnöksége az alapelvek és konkrét feladatok körvonalazását vállalja fel, szakértői háttérrel és civil támogatást biztosít a magyar politikusoknak, megerősíti és

⁷³ Papp 2001. 77.

⁷⁴ Cs. Gyimesi 1994. 6

támogatja az érdekelt szervezeteket⁷⁵ az általuk vállalt célok megvalósításában a megfelelő információcsere, politikai érdekvédelem és célirányos szolgáltatások biztosításával; erősíti a civil érdekképviselést, szervező-menedzselő szerepben olyan szellemi és anyagi erőforrásokat mozgósít, amelyek elősegítik a romániai magyar nyelvű oktatás modernizációját, ugyanakkor közvetíti a közösen elfogadott prioritásokat egy lehetőleg pártatlan, a globális szemlélettel azonosuló szaktestületnek.⁷⁶

A *Cselekvési program*... azért érdemel kiemelt figyelmet, mert differenciálja az oktatáspolitikai, -szervezési, -fejlesztési feladatokat, ugyanakkor érzékelteti azt is, hogy ezek egyrészt elválaszthatatlanok egymástól, másrészt olyan koherens fejlesztéspolitikát és megvalósítható, kisléptékű cselekvési programot feltételeznek, amely „a romániai magyar oktatás intézményeinek anyagi, szakmai szükségleteire, a szellemi munkaerő keresletről/ kínálatra, iskola és társadalom reális kapcsolatára, az oktatás önkormányzati vonzataira” vonatkozó felmérések, tanulmányok nyomán alkotott reális helyzetkép alapján lehetővé teszi az oktatás összehangolt fejlesztését.”⁷⁷

Annak a kérdésnek az eldöntése viszont, hogy a kisebbségi oktatás önszerveződéséhez, belső irányításához egy országosan központosított rendszerben melyik a járhatóbb út: a *Cselekvési programban* körvonalazódó belső centralizációt és liberalizmust ötvöző politika, amely valamely központot feltételez, de ugyanakkor koordinálja és támogatja a civil szervezetek helyi jellegű fejlesztési törekvéseit, vagy pedig a demokrata szemléletet érvényesíti, leszűkült a politika és az úgynevezett „szakma” konfliktusára. Ez a szakadás hosszú ideig meghatározta a kisebbségi magyar oktatás belső szerveződését. Az RMDSZ feladatköre maradt a politika (a kisebbségi oktatás megfelelő jogi kereteinek a megteremtése, az országos és helyi politikai érdekvédelem), a „szakmába” vágó tevékenységeket – noha felvetődött egy kisebbségi oktatáskutatással, oktatásfejlesztéssel foglalkozó intézet gondolata –, az úgynevezett „modernizációs szigetek”, szakmai csoportok vállalták fel.

A civil szervezetek, amelyek ezekben az években fokozatosan „kialakították a tevékenységükhöz szükséges infrastruktúrát, és jelentős szervezési, pályázati és pályázatmenedzselési tapasztalatokra tettek szert”,⁷⁸ fontos feladatokat vállaltak fel (helyi oktatásszervezés, kollégiumok kiépítése, ösztöndíjrendszerek működtetése, továbbképzés, tankönyvkiadás, magyarországi felsőoktatási intézmények kihelyezett tagozatainak a megszervezése stb.). Egy alapvetően centralista irányítású rendszerben azonban ezek a törekvések a belső igényekhez igazodva vagy „meghaladták” a törvényes kereteket, így folyamatos éberséget feltételeztek a politikai érdekvédelem szintjén, vagy a rendszerszintű fejlesztési folyamatok instabilitása, kiszámíthatatlansága miatt nem sikerült összhangba kerülniük az országos szinten majdnem véletlenszerűen időszerűvé váló oktatásfejlesztési igényekkel, lehetőségekkel. Ezt nagymértékben befolyásolta az is, hogy a civil szerveze-

⁷⁵ A szövegbeli utalás a különböző civil szervezetekre vonatkozik, nevesítve: Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Bolyai Társaság, Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Pro Agricultura Hargitae Alapítvány.

⁷⁶ Az Illyés Alapítvány Romániai Alkuratóriumának Oktatási Szaktestülete.

⁷⁷ Cs. Gyimesi 1994. 4

⁷⁸ Cs. Gyimesi 1994. 2

tek működését és tevékenységét nagyon sok esetben nem a szükségsszerűségekhez való rugalmas igazodás jellemezte, hanem azok az adottságok határozták meg, amelyeket az emberi erőforrások, illetve a pályázatokból származó pénzügyi források megengedtek.

Az RMDSZ 1994-es, a Szövetségi Képviselők Tanácsa által elfogadott stratégiai programjában⁷⁹ hangsúlyozódik a romániai oktatási rendszer fogalmához csatolt *önálló* jelző, másrészt az a felismerés, hogy ez csak abban az esetben valósulhat meg, ha a magyar kisebbségi oktatás önállóságának megteremtését össze lehet hangolni a román iskolarendszer autonómia-törekvéseivel, s amennyiben a kisebbség képes részesévé válni e törekvések alapjául szolgáló tanügyi reform elindításának, kibontakoztatásának.⁸⁰

1994-ben azonban a rendszer egészére az oktatáspolitikai tehetetlenségből fakadó késleltetés, a valós reformszándék hiánya jellemző. Az oktatáspolitikának a nem pusztán kisebbségi megközelítésére a hatalom tipikus többségi reakcióval válaszolt: nem vette figyelembe a partneri együttműködés szándékát. Mandel Kinga az Asztalos Ferenc-cel készített interjú alapján az RMDSZ-törvénytervezet szakbizottsági vitáinak idevágó tapasztalatait a következőkben összegzi: „[...] az RMDSZ-javaslatokat abban az esetben is egységesen elutasították a román képviselők, ha azok mögött nem volt felfedezhető semmilyen kisebbségi érdek, ha a javaslat csupán az oktatás modernizációját, demokrati-zálását szolgálta volna.”⁸¹

Az 1995/84-es oktatási törvény megjelenését követően a magyar oktatáspolitikai figyelem a kisebbségi oktatást korlátozó cikkelyek bírálata köti le.⁸² Néhány elemzés hangot ad annak is, hogy a centralizált, korlátozó jellegű, ellentmondásos előírások korlátozzák, akadályozzák az oktatási rendszer egészének fejlesztését, tehát a többségi érdekeknek sem felelnek meg.⁸³ (Az 1999-es, 2003-as törvényt módosítások igazolják is ezt.)

Az oktatási törvénynek a kisebbségi oktatással szembeni beolvasztó, hozzátoldó szemléletét jól láttatja Nagy F. István⁸⁴ részletes, összehasonlító táblázatának alábbi részlete, amely az RMDSZ törvénytervezet, az 1995/84-es oktatási törvény, valamint az 1999/151-es módosított törvény egyes szakaszait állítja párhuzamba.

⁷⁹ Balla Júlia és Nagy F. István *A megmaradás esélye... – közoktatásunk stratégiai elképzelései* című tanulmányát (1994), amely eredetileg a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetségének a tevékenységi programja, az RMDSZ Szövetségi Képviselők Tanácsa hitelesítette, rövid és hosszú távú stratégiaként elfogadta.

⁸⁰ Az országos szintű reformtörekvések azonban ebben az időszakban csak a hangoztatás szintjén maradtak, s noha a pedagógiai értelemben vett reform az új tantárgyi programok bevezetésével és az alternatív tankönyvek megjelenésével elkezdődött ugyan, a bemeneti szabályozás és más strukturális változások még 1998-ig vártak magukra.

⁸¹ Mandel 2004. 91

⁸² RMDSZ Oktatási Memórium. Kolozsvár. 1995. RMDSZ Ügyvezető Elnökség.

⁸³ Balla–Nagy F. 1995

⁸⁴ Nagy F. 2000. 26–29

2. sz. táblázat

<i>1994-es RMDSZ törvénytervezet</i>	<i>1995/84-es oktatási törvény</i>	<i>Az oktatási törvény 1999/151-es módosított változata</i>
A műszaki, mezőgazdasági, gazdasági, orvosi és jogi oktatás <i>anyanyelven történik</i> , a román szakkifejezések elsajátításának biztosításával.	122. A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban (...) a szak-tantárgyak <i>oktatása román nyelven folyik</i> , s lehetőségek szerint biztosítják a szakkifejezések elsajátítását anyanyelven is.	A líceumi vagy posztliceális állami szakoktatásban, ahol a szak-tantárgyak oktatása – kérésre – <i>anyanyelven folyik</i> , kötelező a román szakkifejezések elsajátítása
A felvételi-, verseny-, állam- és doktorátusi vizsgák esetében a jelölteknek <i>joguk van anyanyelven vizsgázni</i> , vagy azon a nyelven, melyen addig tanultak, a jelölt választása szerint.	124. Az oktatás minden szintjén a felvételi és záróvizsgák <i>román nyelven folynak</i> . Anyanyelven vizsgázhatnak, jelen törvény keretein belül, azokban az iskolákban, osztályokban, illetve azokon a szakokon, amelyekben az oktatás anyanyelven folyik.	Jelen törvény keretei között a felvételi és záróvizsgákat az oktatás minden szintjén le lehet tenni <i>azon a nyelven is, amelyen az illető tárgyat tanították</i> .

Az összehasonlítás épp azt láttatja, hogy míg a magyar kisebbségi oktatás önállósági törekvése az anyanyelven tanulás jogából indul ki, addig a többségi szemlélet az állami oktatásba ágyazottan a kisebbség számára is az államnyelvet tekinti kiindulópontnak, s az anyanyelvű oktatást csak bizonyos szakokra (egyetemi szinten a tanár- és művészképzésre, a közoktatásban az elméleti szakirányokra), szakterminusokra szűkíti, s ezt is esetlegessé teszi (lehetőség szerint, kérésre). A kompromisszumos megoldás pedig az anyanyelven történő tanulást nem természetes jogként, hanem bizonyos feltételekkel és kötelezettségekkel járó kedvezményként értelmezi.

4.1.2. Oktatási reform és kisebbségi oktatáspolitikai

Az 1996–2000 közötti időszak koalíciós politikájának közoktatásra vonatkozó jelentős eredménye az 1997/36-os sürgősségi kormányrendelet,⁸⁵ amely az 1999-es törvénymódosítás előzményeként feloldotta a szakképzésre vonatkozó korlátozást, lehetővé tette a kis létszámú osztályok indítását a kisebbségek nyelvén is kis településeken vagy szóróványvidéken. Az 1998/3359-es miniszteri rendelet kijelölte a kisebbségi oktatásért felelős államtitkárság hatáskörét. Ezzel az intézkedéssel országos és helyi szinten is bővült a magyar oktatásért felelős hivatali struktúra.⁸⁶

Az 1998–2000-es időszak országos szinten a konkrét reformfolyamatok fellendülésének ideje. Annak ellenére, hogy a reform a fentről-lefele irányuló megújításra alapozott, az alaptanterv elmozdult a többpólusú szabályozás felé, s ez a decentralizációs folyamatok elindítását feltételezte. A szakmai felzárkózást (a tanártovábbképzés programját, a képzők képzését, a továbbképzési programok akkreditációját, a szakképzés reformját, a belső, iskolai szintű értékelés reformját) kiegészítették az iskolák infrastrukturális fejlesztését

⁸⁵ Ordonanță de urgență pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995, Monitorul Oficial al României, Anul IX, nr. 152 din 14 iulie 1997.

⁸⁶ Kötő 2000. 5; Nagy F. 2000. 6

támogató, valamint az oktatásszervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megeremtését célzó rendeletek.⁸⁷

Ezek a reformtörekvések erősítették annak a hitét, hogy az intézményi autonómia és a helyi oktatásszervezés lehetősége a kisebbségi oktatás számára is rugalmas keretet biztosít a sajátos oktatási helyzetekhez való alkalmazkodásra. Ebben a fellendülő időszakban az sem tűnt áthidalhatatlan akadálnak, hogy a megelőző években (1996–1998 között) a kisebbségi oktatás kimaradt abból a felkészülési folyamatból, amely országos szinten a Világbank támogatásával és az oktatásfejlesztést elősegítő háttérintézmények kiépülésével (Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal)⁸⁸ a strukturális reform kibontakozását is megalapozta.

4.1.3. Politikai egyezmények és a felekezeti oktatás önállóságának reménye

2001-től kezdődően az oktatás irányításában ismét megerősödött a minisztérium hatalmi pozíciója. A helyi szabályozás csökkentése, az épp csak kibontakozó intézményi autonómia leszűkítése, az osztálylétszám növelése, a kiscsoportos oktatás lehetőségének megszüntetése a kisebbségi oktatást súlyosan érinti. Ezzel egy időben számolni kell a demográfiai apály következményeivel, a fejkvóta-rendszerű finanszírozás bevezetése nyomán a kétszáznál kevesebb gyermeklétszámmal rendelkező intézmények jogi státuszának megszüntével, az újabb tagozatosítás lehetőségével. Ezeknek a helyzeteknek a megoldásában a kisebbségi oktatáspolitikát a kormánnyal kötött egyezményekre alapoz. A 2004-es egyezmény értelmében a kisebbségi szakemberek részt vesznek a „tanügyi reformmal és az iskolahálózat átszervezésével kapcsolatos jogszabályok kidolgozásában”, „rendezni fogják az alacsony létszámú magyar tannyelvű osztályok helyzetét.”⁸⁹

Ezeknek az egyezményeknek a közoktatásra nézve az egyik legjelentősebb tétele a felekezeti oktatás kérdése, amely az alaptörvény módosításával alkotmányos joggá vált.⁹⁰

⁸⁷ Ordin nr. 3531 din 8 aprilie 1988, privind autonomia instituțională a școlilor, liceelor, inspectoratelor școlare; Ordin nr. 3488 din 30.03.1988 cu privire la evaluarea instituțională în învățământul preuniversitar; Ordin nr. 3594 din 22 aprilie 1998, privind reforma învățământului profesional în cooperare cu întreprinderile mici și mijlocii; Ordin nr.4271 din 30.07.1998 cu privire la Metodologia evaluării curente a rezultatelor școlare ale elevilor în perspectiva structurii semestriale a anului școlar și a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV; Ordin 4329 din 17.08.1998 Referitor la aplicarea Curriculum-ului Național și descongestionarea programelor școlare pentru clasele a V-a și a VI-a, începând cu anul școlar 1998-1999; Ordonanță privind metodologia structurii normei didactice în învățământul preuniversitar.; Ordin nr. 4400 din 1. 09. 1998. Referitor la Metodologia privin încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 1998-1999, ca urmare a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV; Ordin nr. 3437 din 18 martie 1998 cu privire la elaborarea și aplicarea Programului formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar.

⁸⁸ Consiliul Național pentru Curriculum (CNC), Serviciul de Examinare și Evaluare (SNEE).

⁸⁹ Mandel 2004. 101

⁹⁰ Ennek részletes elemzését lásd a 4.2.3.4 *A felekezeti oktatás* című alfejezetben.

4.2. Iskolastruktúra, bemeneti és kimeneti szabályozás

4.2.1. Iskolastruktúra

1995-től kezdődően az iskolaszervezet a törvénykezési keret időnkénti módosításával párhuzamosan változott. A 2003-ig érvényes szervezet az 1999/151-es törvénnyel módosított 1995/84-es tanügyi törvény⁹¹ alapján a következő szakaszokra épült:

1. iskoláskor előtti nevelés: kiscsoport, közép- és nagycsoport, iskolaelőkészítő szakasz
2. elemi oktatás: I–IV. osztály
3. középfokú oktatás
 - gimnáziumi oktatás: V–VIII. osztály
 - szakoktatás
 - líceumi oktatás: IX–XII (XIII).
4. posztliceális oktatás
5. felsőoktatás
 - egyetemi képzés
 - posztgraduális képzés

Az 1989 előtti iskolastruktúrához viszonyítva ez a szervezet egységesíti a korábbi 2+2 szerkezetű líceumi szakaszt (IX–X./XI–XII. osztály), és három szintet különít el a rendszerben: az alapfokot, az alsó, illetve a felső középfokot. Az 1998-as reformprogram alapelvei az ISCED rendszerhez igazodó iskolaszervezetet támogatják (a tervezet szerint a 4+5+3/4-es struktúra távlatilag 6+3+3/4-re alakul át), ennek jogi alapjait az 1999-es törvénykiegészítés teremti meg, és a kötelező iskoláztatás idejét is módosítja (a tankötelezettség ideje VIII. osztály helyett IX. osztály elvégzésével zárul).

Felső középfokon három iskolatípus működik: az elméleti, a műszaki és a hivatási (vokacionális).⁹² Lényegében ez két iskolatípust jelent: elméleti középiskolát és szakközépiskolát, viszont a műszaki szakközépiskoláktól elkülönülő hivatási iskolatípus a művészeti, pedagógiai, teológiai, sport és testnevelés, valamint a katonai szakirányokat, tehát elnevezésének megfelelően a specifikus adottságokat, elhivatást feltételező szakokat foglalja magába (lat. vocatio).

Az intézmények iskolatípusok és oktatási szakaszok szempontjából nem vegytiszták. Az iskolaközpontokban egy intézmény keretében elméleti és szakközépiskolai szakirány működik, az iskolai szakaszok szerint differenciálódó elemi, általános és középiskolák mellett többféle osztályszerkezetű intézmény létezik: I–X., I–XII/XIII., V–XII/XIII.⁹³

⁹¹ Legea nr. 151/1999 privind aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 36/1997 pentru modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I. Nr. 370 din 3 august 1999.

⁹² A vokacionális terminus magyar megfelelőjeként a hivatási profil tűnik a legmegfelelőbbnek. (A terminus Mandel Kingától származik).

⁹³ 5 éves a középiskolai szintű óvodapedagógus- és tanítóképzés.

A középiskolába a nyolcadik osztály végi záróvizsga sikeres letételével lehet bejutni, a 4/5 éves képzési időtartam érettségivel zárul, amely feltétele a felsőfokú oktatásba való bejutásnak. Érettségi vizsga nélkül posztliceális képzési formában lehet továbbtanulni.

A képzési idő (2–3/4 év) és a képzés tartalma szerint különböző szintű szakképzést nyújtó inas- és szakmunkásképző iskolákba záróvizsga nélkül is be lehet iratkozni. Ezen intézmények végzettjei a 2003-ig érvényes szabályozás szerint úgy kerülhettek a felsőoktatásba, ha az esti tagozat keretében sikeresen érettségiztek, és ezt követően felvételiztek.

A 2003/268-as törvénymódosítás⁹⁴ olyan iskolaszervezetet vezet be 2004-től kezdődően, amely az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez és a 2002-es koppenhágai nyilatkozathoz igazodik.

A tankötelezettség a szülők választásától függően 6, illetve 7 éves kortól kezdődik és a X. osztály lezárásáig tart, a közoktatás egyes fokozatain pedig az alapképzés biztosítása, a szakképzés fokozatos elmélyítése és az átjárhatóság érdekében ismét tagolttá válik az iskolaszervezet.⁹⁵ A IX–X. osztály az alsó középfok záró, illetve a felső középfok alsó szakasza. A felső szakasz (XI–XII. osztály) nem kötelező.

1. iskoláskor előtti nevelés;
2. elemi oktatás: I–IV. osztály;
3. középfok:
 - alsó középfok;
 - gimnázium (V–VIII. osztály);
 - a líceumi oktatás alsó szakasza (IX–X. osztály), valamint a művészeti és szakiskolák;
 - felső középfok: a líceumi oktatás felső szakasza (XI–XII/XIII. osztály);
4. posztliceális oktatás (post secondary képzés);
5. felsőoktatás: egyetemi oktatás és posztgraduális képzés.

Az 1996-tól kezdődő reform során a bemeneti és kimeneti szabályozás szakaszos megújítási kísérleteit követően tehát 2003-ban került sor az iskolastruktúra végleges (nek látszó) rögzítésére. Az iskolastruktúra meghatározásával a romániai oktatási rendszerben mindhárom stratégiai pont szabályozottá vált. A fejlesztéspolitikai alapelvek instabilitása és gyors változása miatt azonban a döntések és a gyakorlati kivitelezés fordulatai állandó bizonytalanságot teremtenek, és az eddigi struktúrák és részrendszerek újabb átszervezését, módosítását feltételezik az oktatás különböző szintjein.

A fejlesztéspolitikai alapelvek változását az iskolastruktúra szabályozására vonatkozó eddigi, szemléletileg sokszor egymással összeférhetetlen határozatokban is nyomon követhetjük.

⁹⁴ Legea nr. 268/2003 privind modificarea și completarea Legii învățământului nr. 84/1995.

⁹⁵ A képzési szakaszok, a különböző szintek és iskolatípusok közötti átjárhatóság ismertetésére a későbbiekben még visszatérünk. (lásd a *I.3.2.1 Szakoktatás* c. alfejezetben).

Az 1995/84-es tanügyi törvénnyel szemben az 1996-os reformprogram⁹⁶ a tankötelezettség idejét egy évvel későbbre tervezte (IX. osztállyal bezárólag), liceumi szinten pedig a szűk szakmai képzés fellazítását, a középiskola alsó szakaszában az alapképzés biztosítását, a felső szakaszban pedig a szakképzés elmélyítését célozta. A középfok egységesítése azonban a tankötelezettség idejének csökkentésével járt (tíz osztályról nyolcra) és semlegesítette az alapképzés meghosszabbításának elvét. A kötelező iskoláztatás idejének csökkentése nem csak a nemzetközi gyakorlattól távolodott el, hanem a kivitelezés tapasztalatai alapján a középiskolai expanzió egyik gátló tényezőjévé vált.

Az 1999-es törvénymódosítás úgy próbálta ellensúlyozni ezt a hátrányt, hogy az 1998-ban már határozottan körvonalazódó bemeneti szabályozással összhangban, amely a $4+5+3/4$, távlatilag pedig a $6+3+3/4$ szerkezetet támogatta, kilenc osztály elvégzését tette kötelezővé. Az iskolahálózatban azonban a felső középfok (IX–XII.) egységesítése, mivel nem igényelt különösebb átszervezést az intézmények addigi osztályszerkezetén, megerősítette a már meglévő merev szerkezeteket, a vizsgarendszer sürgető reformja pedig, amely az alsó középfok, a gimnáziumi szakasz (VIII. osztály) végén a továbbtanulási selekciót befolyásoló állami záróvizsga bevezetésével járt, és kiiktatta a felső középfok alsó és felső szakasza közötti felvételi vizsgát, a $(4+4)+4$ -es iskolaszervezetnek kedvezett.

2003-ban a tanügyi törvény iskolaszervezetre vonatkozó módosítási tervzetének az előkészítése során több ellentmondással kellett számolni.⁹⁷ A tapasztalati és elvi szempontok a tankötelezettség idejének meghosszabbítása mellett szóltak. Az 1999-ben módosított törvény az 1995-ös változathoz viszonyítva egy évvel meghosszabbította a tankötelezettség idejét, s ebben a szemléletben vezették be felmenő rendszerben az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programokat is. Ennek viszont ellentmondott a felső középfok egységesítése, az iskolák osztályszerkezete és a 2000-ben bevezetett állami záróvizsga nyolcadik osztály végén.

A kormányváltást követően megújított központi irányítás a törvénymódosítás értelmében 2001 folyamán próbálta érvényesíteni a tankötelezettség egy évvel történő meghosszabbítását. Az oktatási intézmények osztályszerkezetének átalakítása viszont nem bizonyult kivitelezhető megoldásnak, mert a kilencedikes évfolyamokat a nyolcosztályos gimnáziumok többsége helyszűke miatt nem tudta volna befogadni. A másik próbálkozás, a beiskolázás idejének módosítása azzal, hogy az iskolakötelesség nem a hét, hanem a hat évet betöltő gyermekekre nézve legyen érvényes, ugyancsak akadályokba ütközött. Egyrészt a szülők körében okozott riadalmat, de az ún. nulladik évfolyamnak a tanítása főként a óvodapedagógusok és a tanítók képzésének és a feladatkörök megosztásának a problémáját vetette fel.⁹⁸

⁹⁶ Proiectul Reformei Învățământului preuniversitar în România. Ministerul Învățământului, Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare, Unitatea de Coordonare a Proiectului de Reformă a Învățământului Preuniversitar. București, Asociația Editurilor cu Profil Pedagogic – AEP, 1996.

⁹⁷ Reforma învățământului obligatoriu din România – document de lucru. Ministerul Educației și a Cercetării. București, 2003.

⁹⁸ Romániában az óvodapedagógus- és a tanítóképzés hagyományosan középszintű. A kilencvenes években kisebbségi vonatkozásban a magyarországi tanítóképző főiskolák kihelyezett tagozatain,

Az iskolastruktúra alakításában jelentős szerepet játszik az európai szabványokhoz való igazodás igénye. Az erre vonatkozó elemzések és munkaanyagok alapján az alapvető célkitűzés a tankötelezettség idejének meghosszabbítása, a középfokú expanzió biztosítása az oktatás minőségének javításával, az iskolatípusok közötti átjárhatóság biztosításával, valamint munkaerő-piaci igényeknek megfelelő képzési, szakképzési kínálat gazdagításával.

A 2004-től érvényesülő iskolastruktúra viszont nemcsak a folyamatosan alakuló vizsgarendszer újabb módosítását feltételezi a közeljövőben, hanem visszahat a bemeneti szabályozásra is, épp arra a területre, amelyik a reformfolyamatok hajtóereje volt már a 90-es évek elején, és amely a megreformált reform fordulataiban és kényszerhelyzeteiben fokozatosan elveszítette eredeti rugalmasságát.

majd 1999-től a Babeş-Bolyai Egyetem keretében indult el a főiskolai szintű képzés (magyar vonatkozásban többnyire azokban a városokban, ahol addig középszintű tanítóképzés is folyt (Székelyudvarhely, Nagyenyed, Kézdivásárhely, Marosvásárhely, Szatmárnémeti). Ezzel egyidejűleg a pedagógiai líceumokban nem indítanak újabb osztályokat. A főiskolákon a 3 éves képzés eredetileg három szakot olvasztott egybe: óvodapedagógus, tanító és idegen nyelv (angol, francia) A főiskolai oklevél feljogosította tehát a végzeteket arra is, hogy angolt vagy franciát tanítsanak elemi szinten, illetve az alsó középfok első két évfolyamán (V., VI. osztály).

A többszakos képzés és a képzési szintek (főiskolai, illetve egyetemi végzettségű nyelvtanár) tagolásának szándéka eredetileg tehát összefüggésbe került az iskolaszervezet módosításával, valamint a nulladik, iskolaelőkészítő évnak a tanítók hatáskörébe utalásával. A 2000-es kormányváltást követően azonban a szaktárca az előző időszakban elinduló fejlesztési folyamatokat többnyire leállította.

Ennek aztán több regressziós következménye is volt. A főiskolai szintű nyelvtanári végzettséggel, mint kiderült, nem lehetett elhelyezkedni, mert 2001-től egyrészt 30-ra növelték a kötelező osztálylétszámot, és az 1998–2000-es gyakorlattal szemben az idegen nyelv esetében sem engedélyezték a kezdő, haladó szint szerint tagolódo kiscsoportos oktatást. Ennek következményeként a már gyakorló nyelvtanárok óraszámja csökkent, tehát létkérdéssé vált, hogy V., VI. osztályban, illetve az elemi szakaszban is tanítsanak.

Az egyébként igen vonzó főiskola szintű nyelvtanári végzettség a rendszerben nem volt hasznosítható, ugyanakkor tantervileg is túlterheltséget jelentett a három szak három évfolyamba zsúfolása. A főiskolákon tehát megszűnt a hármas szakképzés, csak az óvodapedagógusi, illetve a tanítóképzés maradt.

2003-tól viszont központilag ismét újraindították a középszintű tanítóképzést. 2005-től a három éves alapképzésre való áttérés szellemében a tanítóképzés egyetemi szintű oklevelet kínál, a középszintű tanítóképzés pedig megszűnik.

Az iskolastruktúra változása a következő táblázatban követhető nyomon:

3. sz. táblázat

Kor	Évf.	ISCED	1995		1999		2003	
>19		6	Posztgraduális képzés		Posztgraduális oktatás		Posztgraduális oktatás	
		5	Egyetemi oktatás		Egyetemi oktatás		Egyetemi oktatás	
		4	Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás		Posztliceális oktatás	
18	XIII.	3						A felső közép-fok felső sza- kasza
17	XII.		Líceumi szakasz (közép- iskola)	Szakoktatás (szak- és inasiskola)	Felső középfok (líceum)	Szakoktatás (szak- és inas- iskola) (I-II/III év)	A felső középfok felső sza- kasza	
16	XI.							
								Kiegészítő év
15	X.		2					A felső középfok alsó szaka- sza
14	IX.				Alsó középfok (gimnázium)			
13	VIII.	Az általános iskola felső tagozata (gimnázium)				Alsó középfok (gimnázium)		

4.2.2. Bemeneti szabályozás

A bemeneti szabályozás alapdokumentumainak jelenlegi változatai (az országos alaptanterv, a profilonként és szakonként differenciálódó óratervek és tantárgyi tantervek) 2001-től érvényesek, átmenetként az 1998-ban bevezetett, illetve az iskolastruktúra módosulásának következtében a 2004-es tanévtől ismét változó tantervi szabályozásban. Ezek a hullámzászerű változások épp azt láttatják, hogy a hosszabb távú fejlesztéspolitikai alapelvek hiánya és az alapvető oktatáspolitikai döntéseknek az időbeli szórtságból fakadó inkoherenciája – még akkor is, ha az éppen esedékes stratégiai döntés (például az iskolastruktúra) igazodni próbál a nemzetközi gyakorlathoz és elvárásokhoz – az előzetes modernizációs kísérletekkel (a bemeneti szabályozás és a vizsgarendszer megújításával) úgy kerül összhangba, hogy azok állandó felülvizsgálatát és korrekcióját igényli.

Az oktatásfejlesztésben természetes gyakorlatnak minősülhet, hogy az időszakos hatásvizsgálatok alapján korrekciókra, újabb döntésekre kerüljön sor. A romániai történesekben viszont nem koherens, célszerű döntésláncolatokat, korrekciós törekvéseket érzékelnek a rendszer résztvevői, hanem a beláthatatlan és folyton változó célok és alapelvek kusza játékát, megkésett döntésekből fakadó újra- meg újrarendeződést, amely a reform egészét tekintve több vonatkozásban is a lassú, rejtett – sok esetben kényszerűnek tűnő – visszarendeződést is magával vonja. Ebben a visszarendeződésben épp a kezdeti decentralizációs törekvésekkel szembeni recentralizáció érvényesül következetesen. Úgy tűnik, hogy a romániai iskolarendszer 1989-ben örökölt elavultsága az európai integrációs törekvésekkel szembeállítva olyan fejlesztési kényszert feltételez, és olyan erőltetett menetet dikál, amely az egyeztetéseket és demokratikus alkukat feltételező lassúbb folyamatokkal

szemben egyszerűbben kivitelezhető az amúgy is szigorú szabályozáshoz szoktatott rendszer központi irányítású gyors felzárkóztatásával.

Ahhoz, hogy ezeket a folyamatokat, és ezeknek a folyamatoknak az iskolákra irányuló hatását – amely állandó bizonytalanságot, tájékoztatatlanságot és fokozódó érdektelenséget eredményezett – értelmezni tudjuk, érdemes nyomon követnünk a bemeneti szabályozás kilencvenes években lezajló változásait.

Romániában az oktatási reform első konkrét lépése a tantárgyi programok megújítása és bevezetése volt 1994-től kezdődően. Ezt a visszas jelenséget – amely az oktatás modernizációját egy igen keskeny és rendszerfüggő szakterületre szűkítette –, valójában az oktatáspolitikai koncepció és akarat hiányából fakadó kényszerhelyzet teremtette.

1993–1996 között jelennek meg az első olyan dokumentumok és munkaanyagok,⁹⁹ amelyek az oktatási reformot koherensebb fejlesztéspolitikai igénnyel közelítik meg. A megelőző évek retusálási beavatkozásaihoz viszonyítva, amelyek az óraterv kisebb módosítását, egyes tantárgyak ideológiamentesítését, az állampolgári nevelés, valamint a technológiai oktatás bevezetését stb. eredményezték, ezek a helyzetelemzések olyan szempontból jelentettek szemléletváltást, hogy az oktatás fejlesztését társadalompolitikai, gazdasági, oktatáspolitikai beágyazottságában szemlélték, rendszerszintű, perspektivikus és koherens változások, döntések és cselekvéssorozatok útján látták megvalósíthatónak.

A Világbank által támogatott 1996-os reformtervezetben az alapvető fejlesztési területek a következők: a) a közoktatás minőségének javítása a tantervfejlesztés, a tanárképzés, a mérés-értékelés, a tankönyvi rendszer modernizációjával, valamint a gazdasági, munkaerő-piaci igényeknek megfelelő középfokú szakképzés átszervezésével; b) az oktatás-irányítás és finanszírozás megújítása és decentralizációja. A részterületek felmérése, a fejlesztési programok megtervezése és kivitelezése az öt évre kinevezett Reformkoordináló Bizottság, valamint a szakterületek szerint szerveződő tanácsok és az ezeknek alárendelődő munkabizottságok hatáskörébe tartozott. Az egyes területek fejlesztésének előrelendülését (elsősorban az 1993-ban elkezdődő tantervi munkákat) kezdetben a megfelelő törvénykezési keret hiánya, később pedig az 1995-ben megjelenő Tanügyi Törvény szemlélete gátolta, amely a centralizáltság rögzítésével a már elindult folyamatokat is leszűkítette vagy más irányba terelte.

A tantervfejlesztés¹⁰⁰ (tantárgyi program) értelemben olyan elvi és módszertani alapelvekre épült, amelyek a horizontális és vertikális összefüggéseket az általános, művelt-

⁹⁹ Bîrzea, C. et. al., *Reforma învățământului în România. Condiții și perspective*, Institutul de Științe ale Educației, București, 1993.; Crișan, Al. *Curriculum Reform in Romania*. In.: J.C. van Bruggen (szerk.): *Case Studies: Strategies for and Organisation of Curriculum Development in some European Countries*. CIDREE, Enschede, 1993.; *Curriculum Development Strategies in Romania*. In.: van der Akker, W. Kupier (szerk.): *European Research on Curriculum*. University of Twente-Dinkeldruck, Enschede, 1994.; *Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic*. In.: Revista de pedagogie, București, 1994.3–4.

¹⁰⁰ 1996-ra a tantervi reform tervében szereplő 254 tantárgyi program közül elkészült az I. és II. osztály számára a román és magyar nyelv, matematika, német nyelv, zene, képzőművészet, kézimunka, testnevelés tantervek, V. osztály számára a román, matematika, történelem, földrajz, angol, francia, VI. osztály számára pedig az angol nyelv tantárgyi programja. A tanterv-

ségterületek, tantárgyterületek, szakaszok és évfolyamok szerint differenciált követelményrendszerrel biztosították. A fejlesztés logikája valójában a többpólusú szabályozásra való áttérés alapelveire épült, ez a törekvés viszont nem jelenthetett tényleges áttörést, hisz 1998-ig lényegében nem változott az oktatási szinteket, szakirányokat, műveltségterületeket és tantárgyi rendszert, valamint az óraterveket szabályozó alaptanterv. Az új tantárgyi programokat az 1994-ben jóváhagyott és a '95-ben újra közzétett alaptantervhez kellett igazítani, amely szemléletében nem változott a '89 előtti dokumentumhoz viszonyítva. A bemeneti szabályozás kérdése tehát egy sajátosan romániai paradoxont teremtett: a tantervi szabályozás megújításával foglalkozó szakcsoportokat (amelyeket a kilencvenes évek elején újrászerveződő Neveléstudományi Intézet, majd 1998-tól az Országos Curriculum Tanács koordinált) azzal bízták meg, hogy egy szemléletében elavult, a kommunista időszkból áttörökölt alaptantervhez igazított tantárgyi programrendszert dolgozzanak ki (hisz a minisztérium csak így hagyta jóvá az új tantervek bevezetését), holott az új tantárgyi programok koncepciója rejtetten a többpólusú szabályozás logikáját próbálta érvényre juttatni annak reményében, hogy ez a szabályozástípus valamikor az oktatáspolitikai szintjén is legitimizálódik.

A szakárca 1998-ig a kerettanterv és a tantárgyi programok kérdését mereven elválasztotta egymástól. A tantervfejlesztéssel foglalkozó szakembereknek kizárólag a tantárgyi programok tartalmi kérdéseivel volt joguk foglalkozni, az oktatáspolitikai döntést feltételező stratégiai jellegű dokumentumot képező alaptanterv módosítása, megújítása és jóváhagyása kizárólag a minisztérium hatáskörébe tartozott, de a bemeneti szabályozásra vonatkozó oktatáspolitikai döntés, illetve szemléletváltás egyre később. A 1995-ös tanügyi törvény pedig – anélkül, hogy ezt a stratégiai koncepciót tisztázta volna – az addigi hagyományoknak megfelelően változatlanul megerősítette az oktatási minisztérium kizárólagos döntési jogát ezen a területen.

Az 1997-es kormányváltást követő időszakban, Andrei Marga minisztersége idején az oktatás rendszerszintű megújításának tényleges elkezdése mindenekelőtt az oktatáspolitikai alapelvek pontos rögzítését és az érvényben lévő törvénykezési kerettel szemben a fejlesztési tervek kivitelezésének teret engedő miniszteri rendeletek bevezetését feltételezte. Ezzel a tanügyi törvény fellazítását célzó jogi hermeneutikai játékkal folyamatosan együtt járt a különböző törvénymódosítások megszövegezése, új törvények tervezése épp annak érdekében, hogy a gyakorlati kivitelezésben kiteljesedő megújulási folyamatok oktatáspolitikai szinten is korszerű, rugalmas és egyértelmű alapelvekre épülő jogi keretbe ágyazódhassanak. A közoktatás fejlesztési területei a 96-os reformtervezethez viszonyítva kiegészültek az oktatási intézmények infrastruktúrájának biztosítását és modernizációját,

fejlesztés folyamatosságát a Reformkoordináló Bizottsághoz tartozó, 9 tagból álló Országos Curriculum Tanács koordinálta, ugyanez felelt a tanárképzés reformjáért is. A tantárgyankénti tantervek kidolgozásával kb. 55, egyenként öt tagból álló munkacsoport foglalkozott. Az új tantárgyi programok és alternatív tankönyvek bevezetése I., V. és IX. osztálytól kezdődően oktatási szakaszok szerint felmenő rendszerben történt, a tankönyvek nyílt pályázat eredményeként a tantervek megjelenését követő 2 éven belül készültek el. Az új dokumentumok használatát módszertani útmutatók segítették.

az oktatáskutatás fejlődését, az oktatásfejlesztésnek a folyamatos kutatásra építését, valamint az oktatás és társadalom közötti összefüggések újraértelmezését célzó programokkal. Lényegbevágó szemléletváltást jelentett tehát magának az oktatásfejlesztés mibenlétének és összefüggésrendszerének az értelmezése, és ennek egyik leghitelesebb megnyilvánulásaként az azonnali áttérés az oktatáspolitikai retorikáról a konkrét cselekvéssorozatokra, amelyek azt bizonyították, hogy a szaktárca ezeknek az egész részeként működőképes részprogramoknak a kereteit is megteremtette a hivatalos, oktatáspolitikai koncepció egyértelmű kimondásával.

Annak ellenére, hogy az 1998–2000 közötti szemléletváltás gyors következményei riadalmat okoztak a kivárasos állapotba süllyedt és hagyományaiból fakadóan szigorú irányításhoz szoktatott rendszer életében – a változások magukban hordozták a nyitás lehetőségét. Abban viszont, hogy ezek a folyamatok nem tudtak a lassan érő belső fejlődés útján megerősödni, nemcsak a 2001-es kormány- és szemléletváltással lezárult időszak rövidsége játszott szerepet, hanem a megelőző évek veszteségei és hiányosságai is. S ez éppen a bemeneti szabályozás fellazításában és fogadtatásában nyilvánult meg a leginkább.

Természetesen éppen azon a területen mutatkozhattak meg a torzulás nyilvánvaló és korrigálhatatlan jelei, ahol az előző időszakban koncepcionális, de az oktatáspolitikai keretek merevsége miatt korlátozott fejlesztési tevékenység folyt. Az alaptanterv tervezésekor és bevezetésekor nem lehetett figyelmen kívül hagyni az a tény, hogy VI. osztállyal bezárólag az iskolákba bevezették már az új tantárgyi programokat, s elkészültek a VII., VIII., IX. osztály tantárgyi programjai is. Noha ezeket a készülő alaptanterv szemléletében módosítani kellett, a tantárgyi programok rendszerében már kialakult, a 89 előtti időszak hagyományait őrző tantárgyi struktúra a lényegi változtatásokat (például teljesen új diszciplínák kialakítását, műveltségterületek szerinti tantárgyi integrációt, interdiszciplináris összefüggések érvényesítését) nehezen engedte meg.

A rugalmasabb, kétpólusú szabályozás erőteljesebb érvényesítése ellen szóltak azok a tapasztalatok is, amelyek 1994–1998 között a teljesítményközpontú tantárgyi programok bevezetésével jártak: noha a tantárgyi programok szemléletileg szakítottak az analitikus, adagoló tantervi hagyománnyal, súlypontjukat tekintve teljesítményközpontú, műfajokat tekintve curriculum jellegű programok voltak, a tantervek értelmezésében és használatában kialakult beidegződéseket nem lazította sem a tanártovábbképzés, sem a reformhoz való viszonyulást meghatározó hivatalos pozíció, amely a retorikai szintű „elodázhatatlan” megújulás szükségességével szemben a kiváras és stagnálás állapotának fenntartására rendezkedett be, ugyanakkor minden belső újítási szándékot azzal mérsékelte, hogy a „partizánakció” szintjére süllyesztette. Így a tantárgyi programok szintjén körvonalazódó szemléletváltást bekebelezte és megfojtotta a tantervi szabályozással szorosan összefüggő részrendszerek (óraterv, értékelés és vizsgarendszer, centralizált oktatásirányítás stb.) megkövesedett mozdulatlansága mind strukturális, mind tartalmi szempontból.

A nemzeti alaptanterv bevezetésének tehát, – noha a 98-as oktatáspolitikai koncepció egyértelműen a decentralizáció jegyében a többpólusú szabályozásra való áttérés és a vele járó strukturális változások szükségességének felismerését bizonyítja – eleve számolnia kellett azokkal a korlátokkal, akadályokkal és beszűkült továbblépési lehetősé-

gekkel, amelyek a 1990–1996/98 közötti időszakban nemhogy oldódtak, lazultak volna, hanem a kommunista örökség maradványaként konzerválódtak, sőt hitelesítették az oktatási rendszer működési logikájában az említett örökségből származó törvényszerűségeket és szokásrendet.

4.2.2.1. Az 1998-as alaptanterv. Az egypólusú szabályozás feloldási kísérlete

Az 1998-ban bevezetett alaptantervnek a romániai hagyományokhoz viszonyított radikális újítását csak abban az esetben érthetjük meg, ha a közvetlenül megelőző időszakban érvényes tantervhez viszonyítjuk. Az is mérlegelendő, hogy ez a korábbi tanterv 1998-ig volt érvényben, miközben a politikai diskurzusban folyamatosan hangsúlyozódott az oktatás megújításának szükségessége és társadalmi fontossága.

Az 1994-ben bevezetett központi előíró tanterv elavultsága a következő jellemzőkkel magyarázható: oktató- és tudományközpontú, tantárgyi szerkezete a tudományok klaszszikus rendszerére épült, szabályozás szempontjából központosított, gátat szabott minden helyi kezdeményezések; túlterhelte a tanulókat, követelményrendszere meghaladta a tanulók életkori sajátosságai által behatárolt lehetőséget; hangsúlyozottan ipari-gazdasági értékrendszert, szemléletet képviselt, s ez meghatározta a tanterv neveléseszményét.¹⁰¹

A '98-as alaptanterv a tanügyi törvény oktatási szakaszonként meghatározott általános nevelési céljaira alapozva fogalmazta meg a neveléspolitikai, illetve a szerkesztési alapelveket. A neveléspolitikai alapelvek a 1) a decentralizáció és az esélyegyenlőség elve; 2) a túlterhelés megszüntetésének elve; 3) a hatékonyság elve; 4) a felzárkózás elve.

A felzárkózás elve a nemzetközi, elsősorban az európai szabályozáshoz való igazodás szándékát rögzítette, egyrészt a tantervfejlesztési tapasztalatok hasznosításával, másrészt azzal a józan megfontolással, hogy a szigorúan előíró szabályozás lazítása Romániában csak fokozatosan történhet meg. Abból a megfontolásból, hogy az irányításhoz és ellenőrzéshez szoktatott rendszer működési logikája és a kétpólusú szabályozásból következő, központi-helyi egyensúlyból eredő iskolai autonómia felszabadítása olyan feszültséget, esetleg anarchiát teremthet, amely veszélyezteti a rendszer működőképességét. Éppen ezért az alaptanterv kezdeti bevezetésekor – a fejlesztés logikája szerint – először az iskolai autonómia kibontakozásához szükséges feltételek megteremtése (a központi irányítás, finanszírozás lazítása; infrastrukturális feltételek megteremtése, a tanári szerep újraértelmezését elősegítő képzés, továbbképzés stb.) az elsődleges, amellyel párhuzamosan, illetve amelyet követően fokozatosan bővíthető a helyi szintű döntések jogköre.

Ebből a megközelítésből értékelhető a decentralizáció és az esélyegyenlőség elve, amely az alaptanterv keretjellegét biztosította abban az értelemben, hogy meghatározta ugyan az iskolatípusok, szakok, évfolyamok óraterveit, de a minimum és maximum óraszámot úgy tervezte meg, hogy az iskolák saját óraszerkezetet alakíthassanak ki. A kötelező és választható tantárgyak óraszámkeretének (minimum-maximum) meghatározása,

¹⁰¹ Matei Cerceș et al.: Plan-cadru pentru învățământul preuniversitar. In.: Dakmara Georgescu (coord.): *Curriculum Național. Planurile-cadru pentru învățământul preuniversitar*. Ministerul Educației Naționale. București, 1998.

azaz az egységesen kötelező törzsanyag behatárolása pedig az esélyegyenlőség elvének érvényesülését biztosította.

A szabályozással érintkező, de elsősorban pszichopedagógiai alapelvekre vezethető vissza a túlterhelés korlátozása a minimum és maximum óraszám meghatározásával, illetve a Romániában teljesen szokatlan tanulói tanterv bevezetésével. Ez utóbbi megvalósulását épp a felmenő rendszerben óraszámban fokozatosan növekedő választható tantárgyak tervezésének és felkínálásának a lehetősége biztosította.

A hatékonyság alapelve az anyagi és személyi feltételek optimális kihasználására vonatkozott, egyrészt az irányítás, finanszírozás decentralizációjával, másrészt a tanszemélyzet védelmével, a munkanélküliség megelőzésével: ezt szolgálta a kiscsoportok szervezésének lehetősége (10–15 fő), a rokon szakterületeket oktató tanárok együttműködésének, illetve az interdiszciplináris szemléletben történő tanár-továbbképzésnek a terve.

A bemeneti szabályozás, konkrétan az alaptanterv által képviselt szabályozástípus szempontjából elsősorban az alaptanterv keretjellegű óratervei és a tananyagrendszerezés kérdése a figyelemreméltóak.

Az alaptantervek, épp a kétpólusú szabályozás működtetése érdekében általában nem tartalmaznak óraterveket, kötelező tantárgyi struktúrát, és az időbeosztásra vonatkozóan pedig csak a különböző műveltségi területek eloszlási arányát határolják be. Ehhez az általános gyakorlathoz viszonyítva a romániai kétpólusú szabályozás alaptantervi szinten úgy realizálódott, hogy az egyes műveltségi területek szerint meghatározott arányból indult ki, de ezt tovább szűkítette azzal, hogy iskolatípusonként, szakonként minden műveltségterületen belül meghatározta a következőket: a) az önálló, kötelező tantárgyakat; b) a tantárgyak elrendezését az egyes évfolyamokon, iskolatípusokban és szakokon; c) a meghatározott tantárgyak kötelező minimális, illetve választható maximális óraszámát. A helyi tervezés számára az évfolyamonként meghatározott heti minimum és maximum óraszám, valamint a kötelező törzsanyag, illetve a kötelező törzsanyagra előírt minimum óraszám jelentette a kiindulópontot.

A heti minimum óraszám és a kötelező tantárgyak minimum óraszámának összevetése láttatja, hogy a kerettanterv előíró jellege ellenére évfolyamként bizonyos százalékarányban lehetőséget kínált a helyi tervezés számára: elemi szinten 20–25%, V–VI. osztályban 25%; VII–VIII. osztályban 30%, IX. osztályban 35%, XI–XII. osztályban pedig 40–45%-ban. Az alaptantervvel meghatározott helyi tanterv aránya a kétpólusú szabályozás súlypontját, azaz a központi és helyi tanterv közötti arányt is láttatja.

Az alaptantervhez kapcsolódó óratervek a középfokú oktatás törvény által meghatározott szakirányai és szakjai szerint differenciálódtak.

Az 1998-as alaptanterv tehát egy szigorúan szabályozott oktatási rendszert úgy decentralizál, hogy az alaptantervekre általában jellemző elvi keretjellegét tiszteletben tartja, viszont előíróbb jellegű a következő jellemzőknek köszönhetően:

- műveltségi területek szerint szerveződik, de a kerettantervek beiktatásával bizonyos arányban (80–65%) előírja a kötelező tantárgyakat (minden iskolatípusban, minden szakon);
- a műveltségterületek időbeli arányain túl meghatározza a minimális és maximális óraszámot, és ezt lebontja kötelező és választható tantárgyak szintjére.

A túlszabályozás másik eszköze – a tantárgyi struktúra és a keretjellegű óratervek mellett – az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programok. Az alaptantervi általános követelmények – az alaptantervek általános szerkesztési alapelveit követve – az életkori jellemzőkre figyelő fejlesztési, képzési szakaszokra, ún. *pedagógiai szakaszokra* épül a következőképpen (az alapképességek kialakításának szakasza: iskolaelőkészítő szakasz az óvodában, valamint az I. és II. osztály); fejlesztés, elmélyítés (III–VI. osztály); a pályaorientáció szakasza (VII–IX. osztály); elmélyítés (X–XI. osztály); szakosodás (XII–XIII. osztály).

A pedagógiai szakaszokon belül azonban az alaptantervhez kapcsolódó tantárgyi programok évfolyamokra bontják a követelményeket. A romániai alaptanterv tehát ebből a szempontból is előiróbb jellegű, mert tantárgyi programjai a tervezés kiterjedése szerint tartalmazzák a teljes képzési szakasz egyes évfolyamterveit is (I–XII. osztály).

Az alaptanterv előkészítésére és bevezetésére vonatkozó minisztériumi rendeletekhez¹⁰² kapcsolódó mellékletek és kiadványok¹⁰³ részletes módszertani útmutatókat tartalmaztak az alaptanterv értelmezéséhez, használatához, valamint mintákat az iskolai óraszervezetek kialakításához, a választható órák megtervezéséhez.

A helyi szintű tervezés ösztönzését szolgálta az 1998-ban megjelenő minisztériumi rendeletek sora. Ezek közül jelentősek a szakmai felzárkózást célzó (a tanártovábbképzés programját és ütemtervét, a képzők képzését, a továbbképzési programok akkreditációját), a szakképzés reformját, a belső, iskolai szintű értékelés reformját, a tantárgyi programok tehermentesítését, a tanszemélyzet didaktikai normáját az alaptanterv szellemiségében szabályozó minisztériumi és kormányrendeletek.¹⁰⁴ Ezekkel a rendeletekkel párhuzamo-

¹⁰² Ordin nr. 3330 din 25.02.1998. cu privire la elaborarea și implementarea Curriculum-ului Național în învățământul preuniversitar; Ordin nr. 3987 din 16.06.1998 privind implementarea unui prim pachet de măsuri de reformă în învățământul preuniversitar în anul școlar 1998–1999; Ordin nr. 4008 din 19.06.1998 privind elaborarea componentelor Curriculum-ului Național; Ordin nr. 4150 din 13.07.1998 Referitor la Curriculum-ul Național cu privire la aplicarea noului Plan-cadru de învățământ pentru învățământul primar și gimnazial, începând cu anul școlar 1998–1999; Ordin nr. 4224 din 22. 07.1998 referitor la Metodologia privind regimul disciplinelor optionale, în perspectiva aplicării Planului-cadru de învățământ pentru învățământul primar și gimnazial, începând cu anul școlar 1998–1999; Ordin nr. 4324 din 13.08.1998 cu privire la aplicarea noului Plan-cadru de învățământ, pentru învățământul integrat de artă și sportiv, clasele I–VIII (IX), începând cu anul școlar 1998–1999.

¹⁰³ Curriculum național. Planul-cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar. București, 1998.

¹⁰⁴ Ordin nr. 3594 din 22 aprilie 1998, privind reforma învățământului profesional în cooperare cu întreprinderile mici și mijlocii.
Ordin nr.4271 din 30.07.1998 cu privire la Metodologia evaluării curente a rezultatelor școlare ale elevilor în perspectiva structurii semestriale a anului școlar și a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I–IV.
Ordin 4329 din 17.08.1998 Referitor la aplicarea Curriculum-ului Național și descongestionarea programelor școlare pentru clasele a V-a și a VI-a, începând cu anul școlar 1998–1999
Ordonanță privind metodologia structurii normei didactice în învățământul preuniversitar., Ordin nr. 4400 din 1. 09. 1998. Referitor la Metodologia privin încadrarea personalului didactic din învățământul preuniversitar în anul școlar 1998–1999, ca urmare a aplicării noului Plan-cadru de învățământ la clasele I-IV.

san jelennek meg az iskolák infrastrukturális fejlesztését támogató, valamint az oktatás-szervezés és oktatásirányítás, finanszírozás decentralizációját, az iskolai autonómia feltételrendszerének megteremtését célzó rendeletek.¹⁰⁵

4.2.2.2. Visszalépés az egypólusú szabályozás felé – okok és következmények

A 2000-es kormányváltást követő központi irányítás a megelőző időszak értékelésének és felülvizsgálatának eredményeként a reform megreformálását az alaptanterv keretjellegű óraterveinek a módosításával kezdte.¹⁰⁶ Ezek a változások a bemeneti szabályozást tekintve a helyi tanterv leszűkítését jelentették 40%-ról 5%-ra. Ennek a változásnak a mértékét szemlélteti egyazon szak 1998-as, illetve 2001-es óraterve. Míg 1998-ban az iskolák a kötelező tantárgyak minimálisan kötelező óraszámait mellett szabadon dönthettek a helyi tervezésre fennmaradó 12 óra (40%) műveltségterületenként meghatározott arányos elosztásáról, addig 2001-től teljesen szabadon ugyan, de csak 5 órával rendelkezhetek helyi szinten. (4-5. sz. táblázat)

A minisztériumi rendelkezések a helyi tanterv összetevőire vonatkozóan is tartalmaznak előírásokat.¹⁰⁷ A választható órákat (minimum heti egy órát) a szakképzés elmélyítésére kell fordítani. Az iskola Curriculum Bizottságának meg kell terveznie a képzési kínálatot (ez a pedagógiai program minimalizált változata), amely az intézmény képzési céljait, az iskola statisztikai adatait (osztályok száma szakonként és évfolyamonként), az iskola óratervét, az iskola által felkínált választható tantárgycsomagokat, a választás metodológiáját és az értékelési formák és módszerek leírását tartalmazza. Az iskolának a diák által ténylegesen választható órák (óraszám) kétszeresét kell felkínálnia. Ezt a dokumentumot a helyi, megyei tanfelügyelőségeknek kell jóváhagynia, ezt követően pedig nyilvánosságra hozható. Az opcionális órák mellett a helyi döntésektől függ, hogy elkülönít-e az órákat kiterjesztésre vagy elmélyítésre/felzárkóztatásra.

A kiterjesztésre és a felzárkóztatásra felhasználható óraszám ugyancsak a helyi tanterv szintjén hozott döntések eredménye. A kiterjesztés lényegének megértéséhez előlegeznünk kell azt az információt, hogy a kötelező tantárgyak tanítását szabályozó tantárgyi prog-

Ordin nr. 3437 din 18 martie 1998 cu privire la elaborarea și aplicarea Programului formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar.

¹⁰⁵ Ordin nr. 3531 din 8 aprilie 1988, privind autonomia instituțională a școlilor, liceelor, inspectoratelor școlare; Ordin nr. 3488 din 30.03.1988 cu privire la evaluarea instituțională în învățământul preuniversitar.

¹⁰⁶ 2001 folyamán az Országos Curriculum Tanács, a Nevelés 2000+ központ országos szintű hatásvizsgálati kutatást szervezett. A felmérések szerint a mindennapi gyakorlatban továbbra is magas az óraszám, az iskolák túllépik a maximális heti órakeretet, a választható órákat a kötelező óraszámok kiegészítésére, a tanári állások kiegészítésére használják, az iskolai tanulást még mindig az ismeretek felhalmozása és reprodukálása jellemzi. A tanártársadalom 20% támogatja az új tantervi szabályozást, a minisztérium által diktált előírásokhoz igazodik 40%, teljesen közömbös 30%. (Consiliul Național pentru Curriculum: Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu. București, 2001.)

¹⁰⁷ Ordin nr. 3670/17.04. 2001 cu privire la aplicarea Planurilor-cadru de învățământ pentru liceu în anul școlar 2001–2002.

4. sz. táblázat: Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 1998-as kerettery

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	X. OSZTÁLY	
		Törzsanyag	Helyi tanterv
1. Nyelv és kommunikáció Kb. 26%, 8 óra	Román nyelv és irodalom	3	
	Első idegen nyelv	2	+ 5
	Második idegen nyelv	2	
2. Matematika és természettudományok Kb. 12%, 4 óra	Matematika	2	+1
	Természettudományok	2	
3. Ember és társadalom Kb. 40%, 12 óra	Történelem és földrajz	2	+2
	Társadalomtudományok	1	
4. Művészetek Kb. 10%, 3 óra	Zenei nevelés	1	+2
	Képzőművészeti nevelés	1	
5. Technológia kb. 3%, 1 óra	Informatikai technológiák	–	+1
6. Testnevelés és sport kb. 6%, 1 óra	Testnevelés	1	+1
7. Pályaorientáció és tanácsadás Kb. 3%, 1 óra	Pályaorientáció és tanácsadás	1	+0
Összesen: 31 óra		19	+12
Összesen %-ban		60%	40%

5. sz. táblázat: Elméleti középiskola, humán szakirány, filológia szak X. osztály – 2001-es kerettery

MŰVELTSÉGI TERÜLETEK	TANTÁRGYAK	X. OSZTÁLY	
		Törzsanyag	Helyi tanterv
1. Nyelv és kommunikáció	Román nyelv és irodalom	4	
	Első idegen nyelv	3	
	Második idegen nyelv	2	
	Latin nyelv	1	
2. Matematika és természettudományok	Matematika	2	
	Fizika	1	
	Kémia	1	
	Biológia	1	
3. Ember és társadalom	Történelem	2	
	Földrajz	1	
	Társadalomtudományok	2	
	Vallás/vallástörténelem	1	
4. Művészetek	Zenei nevelés	1	
	Képzőművészeti nevelés		
5. Technológia	Technológiai nevelés	–	
	Informatikai technológia	–	
6. Testnevelés és sport	Testnevelés	2	
7. Pályaorientáció és tanácsadás	Osztályfőnöki óra	1	
Összesen: 30		25	+5

(a központi és a helyi órászám aránya 83%-16,66%)

6. sz. táblázat: Elméleti középiskola; Humán szakirány: filológia, társadalomtudományok szak

MŰVELTSÉGTERÜLET/ Tantárgy	IX. osztály				X. osztály			
	TA	DT	TA+DT	HT	TA	DT	TA+DT	HT
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	8	2	10	2	7	3	10	1
Román nyelv	4		4		3	1	4	
Idegen nyelv 1	2		3		2	1	3	
Idegen nyelv 2	2		2		2		2	
Latin nyelv		1	1			1	1	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZET- TUDOMÁNYOK	6		6		6		6	
Matematika	2		2		2		2	
Fizika	2		2		2		2	
Kémia	1		1		1		1	
Biológia	1		1		1		1	
EMBER ÉS TÁRSADALOM	4	3	7		4	4	8	
Történelem	1	1	2		1	2	3	
Földrajz	1	1	2		1	1	2	
Társadalomtudományok	1	1	2		1	1	2	
Vallás/Vallástörténet	1		1		1		1	
MŰVÉSZETEK	2		2		2		2	
Zenei nevelés	1		1		1		1	
Képzőművészeti nevelés	1		1		1		1	
TECHNOLÓGIA	2	1	3		2		2	
Információs és kommunikációs technológiák	2		2		1		1	
Informatika		1	1					
Vállalkozói ismeretek					1		1	
TESTNEVELÉS ÉS SPORT	2		2		2		2	
Testnevelés	2		2		2		2	
TANÁCSADÁS ÉS ORIENTÁCIÓ	1		1		1		1	
Tanácsadás és orientáció	1		1		1		1	
ÖSSZESEN TA/DT/TA+DT/HT	25	5	30	2	24	7	31	1
ÖSSZESEN(TA+DT+HT)	32				32			

(TA: törzsanyag; DT: differenciált tanterv a szakiránynak megfelelően; HT: helyi tanterv)

ramok (tantárgyi tantervek) a kötelező követelményeken (képességfejlesztés, tananyag) kívül tartalmaznak olyan egységeket is, amelyek emelt szintű követelménynek minősíthetők, tehát nem kötelező jellegűek. Abban az esetben, ha az iskola vezetősége az iskola tantervfejlesztéssel felelős szakcsoportjának a javaslatára úgy dönt, hogy az emelt szintű tantervi követelmények rendszerét veszi figyelembe, adott, valamilyen szempontból fontosnak ítélt tantárgy tanítására külön órát szánhat az óratervben.

Az elmélyítés, felzárkóztatás abban az esetben indokolt, ha egy osztály vagy egy tanulócsoport valamilyen okból nem képes megfelelni a különböző tantárgyak tanterveiben

7. sz. táblázat: Elméleti középiskola; Reál szakirány: matematika-informatika, természettudományok szak

MŰVELTSÉGTERÜLET/ Tantárgy	IX. osztály				X. osztály			
	TA	DT	TA+DT	HT	TA	DT	TA+DT	HT
NYELV ÉS KOMMUNIKÁCIÓ	8		8	1	7	1	8	1
Román nyelv	4		4		3	1	4	
Idegen nyelv 1	2		2		2		2	
Idegen nyelv 2	2		2		2		2	
MATEMATIKA ÉS TERMÉSZET- TUDOMÁNYOK	6	5	11		6	5	11	
Matematika	2	2	4		2	2	4	
Fizika	2	1	3		2	1	3	
Kémia	1	1	2		1	1	2	
Biológia	1	1	2		1	1	1	
EMBER ÉS TÁRSADALOM	4		4		4		4	
Történelem	1		1		1		1	
Földrajz	1		1		1		1	
Társadalomtudományok	1		1		1		1	
Vallás/Vallástörténet	1		1		1		1	
MŰVÉSZETEK	2		2		2		2	
Zenei nevelés	1		1		1		1	
Képzőművészeti nevelés	1		1		1		1	
TECHNOLÓGIA	2	1	3		2	1	3	
Információs és kommunikációs techológiák	2		2		1		1	
Informatika		1	1			1	1	
Vállalkozói ismeretek					1		1	
TESTNEVELÉS ÉS SPORT	2		2		2		2	
Testnevelés	2		2		2		2	
TANÁCSADÁS ÉS ORIENTÁCIÓ	1		1		1		1	
Tanácsadás és orientáció	1		1		1		1	
ÖSSZESEN TA/DT/TA+DT/HT	25	6	31	1	24	7	31	1
ÖSSZESEN(TA+DT+HT)	32				32			

(TA: törzsanyag; DT: differenciált tanterv a szakiránynak megfelelően; HT: helyi tanterv)

előírányzott követelményeknek. Ebben az esetben a kötelező követelményeknek megfelelő szint eléréséhez külön felzárkóztató tevékenységet (tanórát) lehet beiktatni.

Valamely iskola egy osztály esetében vagy a kiterjesztésre, vagy a felzárkóztatásra fordíthat heti egy óra időkeretet, mert az alaptanterv használatát szabályozó rendelet előírja, hogy az óratervből legalább egy opcionális órának is szerepelnie kell.

Az opcionális tantárgyak tervezésekor a következő jellemzőket lehet figyelembe venni: választható tantárgy a tantárgyterületen belül (valamely tantárgy kiegészítését szolgálja új témákkal); választható tantárgy a műveltségi területen belül (pl. irodalom és világ-

irodalom, integrációs szemlélet érvényesítése); több műveltségterületet érintő választható tantárgy (interdiszciplináris szemlélet érvényesítése).

A választható tantárgyak bevezetésekor el kell készíteni azokat a tantárgyi terveket, amelyek műfajukban és szerkesztésmódjukban azonosak a kötelező tantárgyak tanterveivel. Ezeket a dokumentumokat a helyi tanfelügyelőségek hagyják jóvá.

4.2.2.3. Fejlesztési/felzárkózási kísérletek

A kerettantervi szabályozás 2003-as módosítása azokhoz az iskolatípusokhoz és szakokhoz igazodik, amelyek a munkaerőpiac hosszú távú változásait elemző, Románia Kormánya és az Európa Tanács bizottságának együttműködésével végzett értékelés alapján fontosnak minősülnek.¹⁰⁸ A felső középfok átszervezése erre az elemzésre, *Az európai szakképzés és az oktatási rendszerek feladatainak részletes terve* című barcelonai dokumentumra és a 2002-es koppenhágai egyezményre épül.

A felső középfokú oktatás alsó szintje (IX–X. osztály) a különböző iskolatípusokban azonos alapképzéssel és a második évfolyamon kezdődő, a szaknak megfelelő előképzéssel az iskolatípusok közötti átjárhatóságnak kedvez. A szaknak megfelelő előképzést és ennek elmélyítését a középfok felső szakaszán (XI–XII. osztály) a tantervi törzsanyaghoz központilag meghatározott arányban kapcsolódó, szakirányokként eltérő differenciált tantervek biztosítják, ehhez kapcsolódik minimális óraszámban a helyi tanterv. A szakirányok és szakok megválasztásakor az iskolának a szülői bizottsággal és a helyi önkormányzattal kell egyeztetnie. A helyi tervezés tehát ebben a koncepcióban nem az intézményi önállóságra alapozó helyi tanterven alapul, hanem azon a döntésen, hogy a helyileg érdekelt felek a központilag felkínált és szabályozott alternatívákból mit választanak.

A 2003–2010 közötti időszak fejlesztési programjának értelmében¹⁰⁹ az alapkompenciák kialakulásának és a permanens tanulásra való felkészülésnek a szakaszában (IX–X. osztály, 14–16 évesek) a kerettanterv szerkezetében a közös, új tantárgyakkal kiegészülő törzsanyag részaránya 75–80%, a differenciált tantervé, amely a szaknak megfelelő előképzést célozza, és a központilag meghatározott 4–6, szakirányokként és szakokként eltérő tantárgyat foglalja magában 15–20%, az elmélyítésre, kiterjesztésre és az új tantárgyak bevezetésére szánt helyi tantervé pedig 5%.

Az alábbi óratervek összevetése láttatja, hogy egyazon iskolatípusban miképpen különül el a szakirányhoz igazodó előképzés a differenciált tanterv révén. Ebben a óraszerkezetben a humán szakirányban is megjelenik a technológia műveltségi területe, a reál szakirányban pedig a nyelv és kommunikáció óraszámai növekedtek (például heti 4 óra anyanyelv és román nyelv az eddigi 3 helyett). (6-7. sz. táblázat)

¹⁰⁸ Evaluarea comună a priorităților de ocupare a forței de muncă în România – București, 28.10.2002

¹⁰⁹ Reforma învățământului obligatoriu din România. Ministerul Educației și Cercetării. București. 2003, document de lucru.

Az egyeztetéseket követően véglegesített óratervekben a törzsanyag aránya az össz óraszámhoz viszonyítva kilencedik osztályban egységesen 78,12%; a differenciált tanterv 15,62%–18,75%; a helyi tanterv 3,1%–6,2% között mozog. Ezek az arányok X. osztályban a szaknak megfelelő képzés elmélyítésének javára változnak (75%, 21,87%, 3,12%). A különböző szakok között a differenciált és a helyi tantervre fordítható óraszám aránya eltérhet ezen az évfolyamon is.

1998–2004 között tehát a központi-helyi tervezés aránya a következőképpen alakult a középfokú oktatás második évfolyamának humán szakirányában:

8. sz. táblázat

	<i>Központi tanterv</i>	<i>Differenciált tanterv</i>	<i>Helyi tanterv</i>
1998–2000	60%	–	40%
2001–2003	83%	–	16,66%
2004+	75%	21,87%	3,12%

A Művészetek és Mesterségek elnevezésű szakiskolákban a kötelező törzsanyag részaránya 30%, a szakképzést célzó differenciált tanterv 40%, a helyi munkaerő-piaci feltételekhez igazodó és a helyi igényeket figyelembe vevő helyi tanterv 30%. Ez utóbbit a helyi tanácson belül működő, a szociális partnerkapcsolatok fejlesztéséért felelős bizottság hagyja jóvá. Ez a szakképzés-típus tizedik osztály végén szakmai oklevelet biztosít.

Az eddigi gyakorlattól eltérően, (amely nem tette lehetővé a szakmunkásképző és inasiskolák, illetve a szakközépiskolák közötti átjárhatóságot),¹¹⁰ azok a tanulók, akik a középfok felső szakaszán folytatni akarják tanulmányaikat, a XI. osztályba való beiratkozást megelőző nulladik évfolyamon készülnek fel a választott szaknak megfelelő tárgyakból.

A középfok nem kötelező felső szakaszán az óraszám 50–60%-a kötelező törzsanyag, 30–45%-a a szaknak megfelelő, speciális kompetenciák elmélyítését szolgáló differenciált tantervre, 10–20%-a pedig a helyi tantervre fordítható.

A véglegesített és a 2003/5723-as miniszteri rendelettel törvényerőre emelt, szakonként differenciálódó kerettantervek a felső középfok alsó szakaszának első évfolyamán (kilencedik osztályban) 2004-től érvényesek felmenő rendszerben.

A tantervi szabályozás változásának tehát három nagyobb szakasza különíthető el:

1) 1994–1998: az előíró, központi jellegű tanterv (plan de învățământ) fenntartása; új tantárgyi programok és alternatív tankönyvi rendszer bevezetése a szemléletében elavult 1994-es központi tanterv alapján;

2) 1998–2000: a keretjellegű nemzeti alaptanterv bevezetése (curriculum național), az egypólusú szabályozás fellazítása (központi alaptanterv-helyi tantervtípusok);

3) 2000–2003: az alaptantervhez kapcsolódó keretjellegű óratervek (plan-cadru) korrekciója, a helyi tervezés leszűkítésével visszalépés az egypólusú szabályozás felé;

¹¹⁰ Részletesebb kifejtését lásd a 4.2.3.3. Szakoktatás c. alfejezetben.

4) 2004-től: az Európa Tanács által elfogadott szakképzésre és az oktatási rendszerek követelményeire vonatkozó részletes munkatervhez igazodó képzési szakaszok bevezetése, a szakképzés prioritása.

4.2.3. A kétnyelvű oktatás szabályozása

4.2.3.1. *Bemeneti szabályozás kisebbségi nézőpontból*

A kisebbségi oktatásban a központi szabályozás lazítására irányuló 1998-as kísérletek sajátos helyzetet teremtettek. A '95-ös tanügyi törvény egészének szemlélete a szaktárca és a tanfelügyelőségek szerepkörének fenntartásával a központi irányítás megerősítésének kedvezett. A Marga-féle fejlesztési koncepcióban olyan irányelvek szerepeltek, amelyek a többpólusú szabályozás következetes érvényesítésének távlati lehetőségét ígérték, s ez a helyi, iskolai autonómia biztosításával olyan változásokat hozhatott volna a rendszer egészében, amelyek a kisebbségi oktatás sajátos helyzeteinek a megoldását is megkönnyíthették volna. Ennek a lehetőségnek a hitével a kisebbségi oktatáspolitikai törvényszerűen nem a rendszer egészének működését meghatározó alapelvek szintjén felvetődő stratégiai, a struktúra egészét érintő problémákkal azonosult, hanem a maga sajátos kérdéseit helyezte előtérbe. Így a közoktatás szintjén a magyar kisebbség energiáit a kilencvenes években az önállósodási próbálkozások (önálló magyar iskolák létrehozása, az iskolahálózat kiépítése, a közoktatás helyzetének pontos feltérképezése, illetve ennek szándéka), és az oktatáspolitikai küzdelmek kötötték le (tanügyi törvénytervezet előkészítése, politikai alkuk a 95-ös tanügyi törvénynek a kisebbségi oktatásra nézve hátrányos cikkelyeinek a korrekciójáért, az anyanyelvű oktatás kiszélesítéséért, például a szakoktatásban vagy a román nyelven tanított történelem, földrajz tantárgyak esetében stb.).

Az 1998-as alaptantern az iskolatípusonként meghatározott keretjellegű óratervek rugalmasságának köszönhetően elméletileg megoldást kínált a többséginnél demográfiailag és nyelvileg is differenciáltabb oktatási helyzetek kezelési lehetőségeire (az anyanyelvi oktatás óraszámának növelése választható, az anyanyelvi neveléssel rokonítható tantárgyakkal; kiscsoportos oktatás megszervezésének lehetősége; alternatív oktatási programok, választható tantárgyak és tankönyvek bevezetése, differenciálás a tantervi/vizsgakövetelmények szintjén stb.).

Kézenfekvőnek tűnt tehát, hogy az esélyegyenlőség szempontjának megfelelően a kisebbségi oktatás óratervei az országos alaptantern óraterveit változatlanul átvegyék. Az anyanyelv a román tanulók anyanyelvi óraszámával azonos időkeretben szerepelt a kétnyelvű iskolák törzsanyagában. Az államnyelv tanulására fordított kötelező órászámot a tanügyi törvény által előírt azonos követelmények miatt sem lehetett csökkenteni, ez viszont a kisebbségi tanulók többletterhelésével járt. A kínálkozó megoldás szerint csökkent a választható tárgyak száma úgy, hogy a heti órászám ne lépje túl a maximálisan megengedettet.

Ez a valóságban a helyi tervezés szintjén minimális mozgásteret engedett meg. Az alábbi táblázatokban látható, hogy a kisebbségi oktatás óraterveiben a választható órák száma látszólag azonos, de a minimum óraszám is meghaladja a többségi iskolák maximális óraszámát, illetve a kötelező törzsanyagra fordítható óraszám azonos a román tan nyelvű iskolák maximális óraszámával.

9. sz. táblázat: Egynyelvű iskolák keretterve (tantárgyi struktúra és óraterv) (2001)

<i>Műveltségterület/tantárgy</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>V.</i>	<i>VI.</i>	<i>VII.</i>	<i>VIII.</i>
1. Nyelv és kommunikáció	7–8	7–8	7–9	9–10	8–9	8–9	8–9	9–10
Román nyelv és irodalom	7–8	7–8	5–7	5–7	5	4	4	4
Első idegen nyelv	–	–	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3
Második idegen nyelv	–	–	–	–	2	2	2	2
Latin nyelv	–	–	–	–	–	–	–	1
2. Matematika és természettudományok	3–4	3–4	4–6	4–6	5–6	8	10	9–10
Matematika	3–4	3–4	3–4	3–4	4	4	4	4
Természettudományok	–	–	1–2	1–2	–	–	–	–
Fizika	–	–	–	–	–	2	2	2
Kémia	–	–	–	–	–	–	2	2
Biológia	–	–	–	–	1–2	2	2	1–2
3. Ember és társadalom	1	1	2–3	3–5	3–5	3–5	4–5	6–7
Állampolgári nevelés	–	–	1–2	1–2	–	–	–	–
Állampolgári kultúra	–	–	–	–	0–1	0–1	1–2	1–2
Történelem	–	–	–	–	1–2	1–2	1–2	2
Földrajz	–	–	–	} 1–2	1–2	1–2	1–2	2
Vallás	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Művészetek	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	1–2
Képzőművészeti nevelés	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2
Zenei nevelés	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	
5. Testnevelés és sport	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	1–2
6. Technológia	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2
Gyakorlati készségek	1–2	1–2	1–2	1–2	–	–	–	–
Technológiai nevelés	–	–	–	–	1–2	1–2	1–2	1–2
7. Pályaorientáció és tanácsadás	0–1	0–1	0–1	0–1	1	1	1	1
Törzsanyag óraszám	16	16	18	19	23	25	28	28
Választható tantárgyak	1–4	1–4	1–4	1–4	1–3	1–3	1–2	1–2
Minimális heti óraszám	18	18	20	21	24	26	29	29
Maximális heti óraszám	20	20	22	23	26	28	30	30

10. sz. táblázat: Kétnyelvű iskolák keretterve (tantárgyi struktúra és óraterve)¹¹¹

<i>Műveltségterület/tantárgy</i>	<i>I.</i>	<i>II.</i>	<i>III.</i>	<i>IV.</i>	<i>V.</i>	<i>VI.</i>	<i>VII.</i>	<i>VIII.</i>
1. Nyelv és kommunikáció	11–12	11–12	11–14	11–14	12–13	10–11	10–11	11–12
Román nyelv és irodalom	4	4	4	4	5	4	4	4
Anyanyelv és irodalom	7–8	7–8	5–7	5–7	5	4	4	4
Első idegen nyelv	–	–	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3
Latin nyelv	–	–	–	–	–	–	–	1
2. Matematika és természettudo-	3–4	3–4	4–6	4–6	5–6	8	10	9–10
Matematika	3–4	3–4	3–4	3–4	4	4	4	4
Természettudományok	–	–	1–2	1–2	–	–	–	–
Fizika	–	–	–	–	–	2	2	2
Kémia	–	–	–	–	–	–	2	2
Biológia	–	–	–	–	1–2	2	2	1–2
3. Ember és társadalom	1	1	2–3	3–5	3–5	4–6	5–7	6–7
Állampolgári nevelés	–	–	1–2	1–2	–	–	–	–
Történelem	–	–	–	–	1–2	1–2	1–2	2
Kisebbségek történelme és	–	–	–	–	–	1	1	–
Vallás	1	1	1	1	1	1	1	1
4. Művészetek	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	1–2
Képzőművészeti nevelés	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2
Zenei nevelés	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	–
5. Testnevelés és sport	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	2–3	1–2
6. Technológia	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2	1–2
Gyakorlati készségek	1–2	1–2	1–2	1–2	–	–	–	–
Technológiai nevelés	–	–	–	–	1–2	1–2	1–2	1–2
7. Pályaorientáció és tanácsadás	0–1	0–1	0–1	0–1	1	1	1	1
Törzsanyag óraszám	20	20	22	23	26	28	31	30
Választható tantárgyak	1–4	1–4	1–4	1–4	1–3	1–3	1–2	1–2
Minimális heti óraszám	22	22	24	25	27	29	32	31
Maximális heti óraszám	24	24	26	27	29	31	33	32

¹¹¹ A kerettantervek használatát szabályozó dokumentumok rögzítik, hogy a kisebbségi oktatásban az anyanyelvet a román nyelv és irodalom tantárggyal azonos óraszámban kell tanítani. Ezek az iskolák abban az esetben haladhatják meg heti 1–2 órával az előírt maximális óraszámot, ha nem csak egy, hanem két idegen nyelvet tanítanak adott osztályban. (Notificare nr. 30303/11.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.; Notificare nr. 30706/16.05.2001 cu privire la aplicarea planurilor cadru de învățământ pentru anul școlar 2001–2002.)

Eme sajátos esélyegyenlőség értelmében a kétnyelvű oktatásban még mielőtt ténylegesen kialakulhatott volna a helyi tervezés igénye, a ráfordítható minimális óraszám miatt meg is szűnt a helyi igények megerősödésének és kibontakozásának lehetősége. Ezen a viszonyuláson nem változtathatott a középfokú oktatás rugalmasabb kerettanterve sem, hisz az új alaptanterv felmenő rendszerben történő bevezetése miatt erre csak az 1999–2000-es tanévben került sor, a 2001-es módosítások pedig rövidre zárták a még ki sem bontakozó lehetőségeket.

A fentiekben említett jelenség befolyásolta az iskola érdekeltségét, a tanárok önálló tervezéshez, döntéshez viszonyulása mellett, a tanulók, szülők hozzáállását és a helyzet egészének értelmezését is. A fogyasztókban nemhogy tudatosodott volna az iskolával szembeni elvárás, a választhatóság igénye, hanem a még kötelező két választható tantárgyat is gyakran fölösleges teherként élték meg.

Még veszélyesebbnek minősíthető az a gyakran nem is tudatosított jelenség, hogy a magyar szülők és tanárok észrevétlenül is a többségi szemlélettel azonosultak az anyanyelv és az államnyelv közötti aszimmetriának az érzékelésekor: „a magyarul tanuló gyermek túlterhelésének oka az, hogy pluszban négy magyar órája is van”. Eme fonák szemlélet megértéséhez abból kell kiindulnunk, hogy az 1998-as reform két kulcsfogalma a tehermentesítés és az esélyegyenlőség volt. A kétnyelvű oktatás kerettantervei azonban úgy alapulnak a tehermentesítés és esélyegyenlőség elvén, amiként azt a többség értelmezi. Az alapelvek szerint a magyar gyermeknek is érdeke, hogy kevesebb órája legyen, ugyanakkor az is érdeke, hogy a román nyelven tanuló gyermekekkel azonos képzésben részesülhessen (tantárgyak és képzési idő tekintetében). Ennek az „érdekvényesítésnek” az eredményeként az óratervekhez egyszerűen hozzárendelték a magyar anyanyelvi és a kisebbségi történelmi órákat. Ez ugyan ellentmondott a tehermentesítés elvének, viszont megerősítette azt a szemléletet, hogy az egynyelvű és kétnyelvű oktatás között a különbség csak az, hogy a magyar tanulónak ráadásként 4–5 anyanyelvi órája is van. Holott a kisebbségi esélyegyenlőség-elvnek alapvetően az anyanyelvből kellene kiindulnia ahhoz, hogy ne a „pluszban lévő magyar órák” fonák szemlélete érvényesüljön.

4.2.3.2. Szakirányok a kétnyelvű oktatásban

Romániában a középfokú oktatás szakirányai a következőképpen differenciálódnak: elméleti (filológia, társadalomtudományok, matematika-informatika, természettudományok); műszaki (műszaki-technikai, szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem); speciális tehetségeket, adottságokat fejlesztő (vokacionális) típus (testnevelés és sport, katonai, teológiai, pedagógiai és művészeti szakirány). A IX–XII/XIII osztályszerkezettel működő középiskolák mellett, a képzés szakmunkásképző (2–3/4 éves) és inasiskolában folyt (1–3 éves), a 2004-től érvényesülő struktúráváltás épp ezeknek az intézményeknek az átszervezését célozza.

A különböző források ellentmondásossága, az adatfeldolgozás eltérő szempontjai, illetve az intézmények vegyes jellege (egyazon intézmény több szakiránnyal működhet)

megnehezíti a kétnyelvű oktatásban tanuló gyermekek pontos megoszlásának, részarányának statisztikai adatolását.¹¹²

Az idevágó alaposabb elemzések¹¹³ alapján azonban megállapítható, hogy a magyar tanulók részaránya a magasabb oktatási szintek fele haladva a szakaszváltásokon csökkenő tendenciát mutat. 2000-ben a gimnáziumi és a liceumi szakasz között a lemorzsolódás aránya 58,81%, az országos 81,87%-hoz viszonyítva. Ennek oka többértű: a liceumi oktatás nem volt kötelező, a magyar tannyelvű szakoktatás a törvénykezési keret miatt nem tudott kiszélesedni, a tanulók román tannyelvű intézményekben folytatják tanulmányaikat. (Az 1999–2000-es tanévben a magyar középiskolások 31%-a, a szakmai és posztliceális oktatásban résztvevők 64%-a román tannyelvű iskolába járt.)

4.2.3.3. Szakoktatás

A szakképzésnek¹¹⁴ az 1999–2000-es tanévtől bevezetett reformja strukturális, tartalmi, kimeneti vonatkozásaiban a műszaki és szakoktatás *PHARE-VET RO* programjának keretében kidolgozott szakképzési struktúrára és tantervre alapozott.¹¹⁵ 1999-ig az ipari, mezőgazdasági, erdészeti stb. középiskolák a szakiskolával azonos szakokon szakmunkásokat képeztek. A szakoktatás megújítása az iskolatípusonként megújított szakjegyzék és foglalkozáscsoportok kidolgozásával a képzés tartalmát módosította, a kimeneti standardok és szakmai kompetenciák differenciálása pedig lehetővé tette a szakképzési szintek bevezetését (technikus, szakmunkás, segédmunkás).

A szakok listáját és a szakképzési szinteket kormányhatározatok rögzítik (2000/458, 1246/2001, 2002/844) a szakközépiskolák és szakmunkásképzők kerettanterveinek megújítását pedig a 2003/5723-as miniszteri rendelet szabályozza. A műszaki szakközépisko-

¹¹² A romániai magyar oktatásnak nincs hozzáférhető, pontos, évről-évre felújított statisztikai kimutatása. A hivatalos adatbázist, amely a beiskolázási számokat, iskolahálózatot, a tanszemélyzetet, a szakképzett és szakképzetlen tanerők megoszlását tartalmazza, a tanügyminisztérium kezeli. Az adatokat megadott szempontok szerint az iskolák szolgáltatják, a tanfelügyelőségeken készült összesítéseket pedig központilag rendszerezik. Az adatokat az Országos Statisztikai Hivatal teszi közzé, a kisebbségi oktatásra vonatkozó részletesebb statisztikákat és elemzéseket pedig a minisztérium Kisebbségi Főosztálya szolgáltatja. A két forrás azonban gyakran ellentmond egymásnak, ugyanakkor az adatgyűjtés módja és rendszerezése miatt sok esetben nem tartalmaz olyan lebontásokat, amelyek a kisebbségi oktatás szempontjából fontosak lennének (például: román tannyelven tanuló magyar gyermekek száma, lemorzsolódás, falusi gyermekek továbbtanulási mutatói stb.). A kilencvenes évektől napjainkig több kísérlet történt eme hiány pótlására.

¹¹³ Nagy F. István: Romániai magyar közoktatás az ezredfordulón. In.: Nagy F. (szerk.): *A romániai magyarság és az RMDSZ az ezredfordulón. Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában*. RMDSZ Ügyvezető Elnökség. Kolozsvár, 2000. 1; Papp Z. Attila 1998

¹¹⁴ A szakoktatás ismertetésekor a hivatalos dokumentumokon kívül Nagy F. István és Garbea Péter idevágó tanulmányaira alapoztam. (Garbea Péter: *A technológiai és szakoktatás reformja*. Nemzeti Nevelésügyi Minisztérium, 1999; 2003 (kézirat); Nagy F. István: *A romániai magyar tannyelvű szakképzés jelene*. Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége. Partium Területi Oktatási Központ. Nagyvárad, 1998. (kézirat).

¹¹⁵ 1998/5013 sz. minisztériumi rendelet szerint.

lák szolgáltatások, természeti erőforrások és környezetvédelem és műszaki szakiránnyal működnek, végzettjeik az érettségi oklevél mellett szaktechnikusi bizonyítványt szerezhhetnek.

A szakirányt és szakokat a helyi önkormányzatokkal, a szülői bizottsággal egyeztetett intézményi javaslatok alapján a megyei tanfelügyelőségeken keresztül a minisztérium hagyja jóvá.

Az új iskolastruktúrában megváltozik a szakmunkásképzők státusza. Ezek az intézmények beépülnek a felső középfokú oktatásba úgy, hogy az alsó szakaszt (2 éves szakképzés, első szakképzési szint) követő kiegészítő tanulmányi év elvégzése a második szakképzési szinttel egyidejűleg arra is feljogosítja a tanulókat, hogy a felső szakaszban, szakközépiskolákban folytassák tanulmányaikat, és érettségi vizsgát tegyenek (az eddigi gyakorlat szerint a szakiskolákba járó tanulóknak esti tagozatra kellett beiratkozniuk ahhoz, hogy érettségizhessenek).

A magyar nyelvű szakképzés kiépülését a kilencvenes években több tényező akadályozta. Az 1995-ös tanügyi törvény előírta, hogy a szaktantárgyakat román nyelven kell oktatni. Az 1999-es törvénymódosítás értelmében kérvényezhető a szaktantárgyak magyar nyelvű tanításának engedélyezése, azzal a kikötéssel, hogy a román szakterminológia elsajátítása is kötelező (122. cikkely).

Ezek az előzmények magyarázhatják azt a jelenséget, hogy a magyar középiskolai képzés súlypontosan elméleti jellegű. A szaktárca Kisebbségi Igazgatóságának összesítése szerint a 2002–2003-as tanévben például iskolatípusonként a következőképpen alakult a tanulói létszám: a 29 946 magyar nyelven tanuló középiskolásból elméleti szakokon tanul 16 807 (56,12%). Noha a teológiai szakirány a hivatási profilhoz tartozik, a képzés ezekben az intézményekben szintén elméleti jellegű, illetve az egyházi iskolákban a teológiai mellett az elméleti szakirányhoz tartozó osztályok is működnek (matematika-informatika, természettudományok szak stb.). Ennek mérlegelésével az elméleti képzésben résztvevő tanulói létszám 2 021-gyel több, részarányuk tehát 62,87%. A fennmaradó 37,13% megoszlik az 1 071 művészeti (3,57%), a 304 sport (1,01%), a 672 pedagógiai (2,24%) szakon, valamint a 9 071 műszaki szakirányon tanuló középiskolás között (30,29%).

A szakoktatás szakközépiskolai szintű aránytalanságát némileg kiegyenlíti a 7 558 szak- és inasiskolában magyarul tanuló gyermek (ez a nyolcadik osztály után beiskolázott 37 514 tanulói összlétszám 20,15%-a, habár a statisztikai adatok összesítése és értelmezése – épp amiatt, mert a képzési struktúra és a kimenet szempontjából a szak- és inasiskolák a középiskoláktól eltérő, sajátos iskolatípust képviseltek – az eddigi gyakorlat szerint iskolatípusonkénti differenciálásban, és nem a nyolcadik osztály után beiskolázott tanulói összlétszám alapján történt). Ha a tanulói összlétszámot vesszük figyelembe a diákok 50,1%-a elméleti képzésben részesült, 5,45%-a művészeti, sport, pedagógiai szakon tanult, 44,32% pedig a technológiai, gazdasági, ipari stb. ágazat szakmáit tanulta (24,18% műszaki szakközépiskolában, 20,14 % pedig szakiskolában).

Ezek az arányok hasonlóak az országos átlaghoz, viszont a szakképzés kiszélesítését célzó fejlesztési tervvel szembesítve (2010-ig 49%-ra emelkedik a szakképzésben résztvevők aránya) még mindig túlzottan elméleti súlypontú a képzés. Kisebbségi vonatkozásban

nem csak az arányok, hanem a szakképzési lehetőségek régiónkénti, megyénkénti egyenlőtlensége, illetve a szakképzési skála teljes lefedésének képtelensége okozhat problémát. Az 1997–1998-as helyzethez viszonyítva nőtt a tanulói létszám a műszaki szakirányban, a szolgáltatások, erdészeti és ipari szakokon, csökkent a mezőgazdaságban. Ezek a folyamatok csak részben magyarázhatók a szakpreferencia módosulásával, hisz jelentős mértékben befolyásolja őket az intézményi kínálat. Jelenleg a Hargita, Kovászna, s részben a Maros megyei iskolák tudják leginkább lefedni a műszaki szakirány teljes skáláját.¹¹⁶ Ennek nemcsak a kedvezőtlen törvénykezési keretből fakadó megkésetttség az oka, hanem az intézményi felszereltség hiánya, a vállalkozói szféra érdektelensége, a magyar szakemberek hiánya, a továbbképzés megoldatlansága, a szakkönyvek és magyar nyelvű tananyagok hiánya.

4.2.3.4. A felekezeti oktatás

A felekezeti oktatásnak Erdélyben több évszázados hagyománya van. B. Kovács Andrásnak a Buday Árpád és Barabás Endre adataira alapozó összesítése szerint 1918 szeptemberében az elemi népiskolai, illetve a polgári iskolaként és középiskolaként működő 5 532 intézményből 3 423 felekezeti (61,87%). Az iskolák 1948-as államosítását követően az egész felekezeti iskolahálózat megszűnt (468 római katolikus, 531 református, 34 unitárius, 7 magyar evangélikus intézmény).¹¹⁷

A kilencvenes évek elején újrainduló középfokú egyházi iskolák rendszerint a valamikori egyházi tulajdonban lévő épületekben működő iskolákban kezdték el az oktatást, kezdetben egy-egy osztállyal és betanító tanárokkal. A tanári kar a felmenő rendszerben bővülő osztályok számának köszönhető óraszám-növekedéssel párhuzamosan fokozatosan önállósodott.

Az 1995-ös oktatási törvény azonban az egyházak oktatási szerepét konkretizálva behatárolta a kilencvenes évek eleji jogi úrban többféle szakkal induló egyházi iskolák kiterjesztését. A teológiai szakirányt a vokacionális iskolatípusba helyezte a művésze-

¹¹⁶ Somai József: Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In.: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003*. Temesvár, Szórvány Alapítvány, 2003. 201–204.

¹¹⁷ Az oktatási szakaszok és iskolatípusok szerinti adatelemzésből kiderül, hogy a magyar tannyelvű felekezeti oktatás főként a polgári és középfokú intézményekben domináns. Míg az összarányokat tekintve a 3 423 intézményből magyar tannyelvű 842 (15,22%); román tannyelvű 2 304 (41,62%); német tannyelvű 277 (5%), addig a szakaszonkénti és iskolatípusonkénti lebontás szerint a következőképpen alakul a tannyelvek szerinti megoszlás: Az 5 347 elemi népiskolából 3 343 felekezeti iskola működött (62,52%), ebből 786 magyar tannyelvű (23,51%; római katolikus, református, evangélikus, unitárius és izraelita) 2 296 román (68,68%), 261 pedig német tannyelvű (78,8%). Ez azzal magyarázható, hogy a román nyelvű elemi képzés teljes egészében felekezeti (görögkeleti és görög katolikus) oktatásként működött. A 119 polgári középiskolából 41 felekezeti (34,45%), ebből magyar tannyelvű 31 (75,6%), román tannyelvű 3 (7,31%), német 7 (17,17). Középfokon az 59 intézményből 39 felekezeti (66,1%), ebből 25 magyar tannyelvű (64,1%), 9 német (23,07%), 5 pedig román tannyelvű (12,82%). (B. Kovács András: *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye*. Bukarest, Kolozsvár, Kriterion. 1997. 17–18., 34.).

ti, pedagógiai, katonai stb. szakirányokkal együtt, azaz az egyházi iskolákat az egyházi személyzet képzését szolgáló szakközépiskolaként értelmezte, és a beiskolázást kizárólag csak felső középfokon tette lehetővé. Ez a képzéstípus a történelmi magyar egyházak esetében nem csak a felsőfokú lelkészképzés szemléletétől idegen, hanem kizárja annak lehetőségét, hogy az egyházak oktatási hagyományaiknak megfelelően alsóbb szinteken is oktatást szervezhessenek.

Az iskolák szerepe és hivatalos elnevezése (teológiai liceum, teológiai szeminárium) az ortodox lelkészképzés mintájához igazodott, végzettjei középfokú végzettségű papok, illetve kántorok.¹¹⁸ Ezek a foglalkozási szintek az ortodox egyház működési rendjének felelnek meg: a középfokú képzés az egyházközségenként rangsorolt, falusi gyülekezetben való szolgálatra jogosítja fel a végzetteneket. Ezzel szemben a magyar egyházak lelkészképzése kizárólagosan egyetemi fokú képzés, hagyományos iskolafenntartói gyakorlatuk pedig az általános, szélesebb nevelési, oktatási összefüggésekbe ágyazódik.

Az egyházi iskolák tehát a filológia, matematika-informatika stb. szakok mellé felvették a „teológiai” címkét, az elméleti szakoknak megfelelő óratervek alapján szervezték meg az oktatást, kiegészítve ezeket a vallásórákkal.¹¹⁹ Az 1998-ban bevezetett kerettantervek rugalmassága meg is engedte ennek a kettős szaknak a megszervezését.

A 2000/9122-es miniszteri rendelet feloldotta a tanügyi törvény korlátait: az egyházak a teológiai szakirányon belül a működésükhöz szükséges laikus személyzet képzésének érdekében bármilyen szakot indíthattak. Ezek a teológiai szakhoz hasonlóan állami finanszírozással működtek. A korlátozások ellenére az egyházi iskolák alsóbb oktatási szinteken is próbáltak megerősödni: általános iskolai osztályokat is indítottak (saját intézményükön belül, más iskolákkal kötött partneri szerződéssel, vagy magán oktatási formaként).

Az 1999/151-es törvénymódosítás lényegében nem változtatott a jogi kereten (9. cikkely), viszont kiemelten feljogosította az egyházakat arra, hogy saját iskolákat hozzanak létre és működtessenek magán oktatási formában. Ettől kezdődően az egyházi iskolák beiskolázási számának és szakjainak jóváhagyása folyamatos nagypolitikai szintű alku tárgya.

Ennek eredményeként a politikai nyomásra fokozatos engedményekre hajló újabb minisztériumi rendeleteket megynként többféleképpen értelmezték: a már meglévő, nem teológiai szakos osztályok működését kimenő rendszerben engedélyező rendelet szerint egyes megyékben a kezdő évfolyamokon is indulhattak nem teológiai szakos osztályok (pl. Hargita), máshol viszont nem (pl. Kolozsvár).

Ezzel párhuzamosan az egyházi iskolák beiskolázási, illetve a teológiai kívüli szakindítási javaslatainak jóváhagyási procedúrája helyi szinten a decentralizáció sajátos

¹¹⁸ Magyar vonatkozásban a kántorképzést az ökumenikus jelleggel működő, főiskolai szintű marosvásárhelyi Református Kántor – Tanítóképző Intézet, valamint a nagyváradi Partium Keresztény Egyetem egyházi zene szakja biztosítja.

¹¹⁹ Az 1999-ben módosított tanügyi törvény szerint a vallásóra a törzsanyag kötelező tantárgyaként szerepel minden oktatási szakaszban. Ha ezzel a szülő nem ért egyet, kérvényezheti, hogy gyermeke ne részesüljön vallásos nevelésben. A hitoktatók képzése a Babeş-Bolyai Tudományegyetem keretében 1993-tól működő Református Hittudományi Karon, az 1996-ban alakult Római Katolikus Teológiai Karon, valamint a Partium Keresztény Egyetemen folyik.

játszmájaként működött: a szaktárca hárlító politikával a megyei tanfelügyelőségektől felterjesztett beiskolázási számokra és szakokra vonatkozó javaslatlételre, a tanfelügyelőségek viszont a minisztériumi jóváhagyásra hárlították a döntést.

Ennek a működési logikának a hártterében a minisztérium, a tanfelügyelőségek és intézmények közötti, nem csak az egyházi iskolákat, hanem az egész rendszert meghatározó egyenlőtlen erőviszonyok állnak. A minisztérium hatáskörét a tanügyi törvény a módosítások ellenére minden szinten változatlanul megerősíti. A középiskolai hálózat, a beiskolázási számok jóváhagyása, a tanfelügyelőségek hatáskörébe tartozó alsóbb oktatási szinteken létrehozott intézmények ellenjegyzése a minisztérium feladata.

Igaz ugyan, hogy a tanfelügyelőségeknek a minisztérium értékeléssel, előrejelzéssel, fejlesztéssel foglalkozó főigazgatóságának évente kiadott szabályzata alapján és a helyi igényeknek a figyelembevételével kell összeállítania és összehangolnia azt a megyei szintű tervezetet,¹²⁰ amely a megyében működő intézmények javaslatán alapul, az iskolahálózat országos megszervezése viszont a minisztérium feladata a rendszerszintű érdekek alapján. Ez akár a helyi igények és országos érdekek demokratikus egyeztetésének is tűnhetne. A hierarchiában viszont – annak köszönhetően, hogy az oktatáskutatás is a hatáskörébe tartozik – egyedül a minisztérium rendelkezik azokkal a háttérintézmények munkájából származó átfogó információkkal, amely a demográfiai mozgásokra, a munkaerő-piaci igényekre, az intézmények értékelésére stb. vonatkozik. A megyei szintű helyzet értékelését a tanfelügyelőségek végzik el, az iskoláknak viszont a beiskolázási számok igénylésekor saját érdekeiken és érdekeltségükön kívül rendszerint kevés rálátásuk van az oktatásszervezés empirikus adatokra épülő szempontjaira, hártterére. A rendszer fentiekben leírt működése nem csak az intézményi pedagógiai programokra alapozó iskolafejlesztést

¹²⁰ A minisztérium Értékelési, Prognosztizáló és Fejlesztési Főigazgatóságának évente kiadott szabályzata előírja a helyi, megyei szintű oktatásszervezés szempontjait. Ezeknek a dokumentumoknak a tanulók iskolaválasztási és pályaválasztási opcióinak összesítésén kívül tartalmazniuk kell a demográfiai folyamatokra, a munkaerőpiac alakulására, a társadalmi mobilitásra, a megye gazdasági fejlődésére vonatkozó dokumentációt is. A mutatós szabályzat alapján azt gondolhatnók, hogy a megyei szintű oktatásszervezés alapos előtanulmányokra épül. A valóságban azonban a tanfelügyelőségek nem rendelkeznek azzal a feltételrendszerrel és felkészültséggel, amelyet ezeknek a kutatásoknak az elvégzése feltételezne. Ezek a belső anyagok nem hozzáférhetőek, a tanfelügyelőség az összesítéseket a minisztériumhoz terjeszti fel. A jelenségről viszont a Kisebbségi Főosztály skkoti igazgatója így nyilatkozik: „Tény tehát, hogy a központi szerv, az Oktatási Minisztérium ellenőrző-értékelő tevékenysége a tanfelügyelőségek munkájának – eredményeinek, hibáinak vizsgálatára zsugorodott. Hogy ez mit eredményezett, arról itt nem kívánok szólni. Sajnos azonban, hogy az értékelő-ellenőrző mozzanat napjainkban is esetlegesen, ad hoc döntések alapján történik. A tapasztalt hiányosságok jelzésére sokszor nincs is lehetőség, a javítás módozatainak megbeszélésére, az előremozdulás lehetőségeinek a mérlegelésére és számbavételezésére – és az így elért javulás követésére pedig végképp nincs. Mi hát a teendő? Megszüntetni a tanfelügyeletet, mint ahogy Magyarországon tették, vagy megváltoztatni annak funkcióit, mint Franciaországban vagy Németországban? Ennek a tanulmányának a keretében erre nehéz lenne válaszolni, annál is inkább, mert nem rendelkezem döntési joggal. Egy azonban biztos: *csak olyan intézmény működtetése léjogosult, amely hatékony.* (Murvai László 2003b)

korlátozza, teszi fölöslegessé, hanem az intézmények kiszolgáltatottságának fokozásával a valós versenyhelyzet helyett az ügyeskedés és rejtett ellenségeskedés táptalaja.

A kisebbségi oktatásban ez a belső feszültség az egyházi és állami iskolák között jelentkezhet elsősorban. A helyzet lényegét a kolozsvári főtanfelügyelő fogalmazta meg az egyházi iskolák 2003-as beiskolázási számainak alkujakor: a kolozsvári középiskolákban nem engedélyezhetik a kérelmezett beiskolázási számokat, mert a rendelkezésükre álló demográfiai adatok és a felvételiző diákok számára és opcióira vonatkozó, évente összesített adatbázisuk azt igazolja, hogy nincs annyi kilencedikbe felvételiző tanuló, mint ahány osztályt a kolozsvári kétnyelvű iskolák indítani szándékoznak. Az egyházi iskolák beiskolázási számának növelése nem tanfelügyelőségi, nem minisztériumi, és nem román ügy: akár jóvá is hagyhatják az egyházi iskolák kérelmét úgy, hogy az állami középiskolák beiskolázási számait csökkentik. (Ezen az alaphelyzeten az sem változtat, hogy a felekezeti osztályokban sok a más megyéből származó, vidéki tanuló. Az előrejelzések szintjén történő, tanfelügyelőségek közötti összehangolás meg sem történhet, hisz a rendszer nem horizontálisan, hanem vertikálisan működik.)

A fenti jelenség nem egyedi, a rendszer egészének és a kisebbségi oktatásnak a tipikus aszimmetriáját láttatja. A kisebbségi oktatás sajátos kérdései, megoldatlan problémái nem feltétlenül a többségi érdek, inkább a többségi szemlélet számára idegen, közömbös, sok esetben nem is érthető. (2003-ban az érettségi tételek magyarra fordításának igénylésekor derült ki például, hogy a minisztériumhoz tartozó bukaresti értékelési hivatal több szakértője nem tudott arról, hogy Romániában vannak olyan középiskolák, ahol az anyanyelvi órákon kívül más tantárgyakat is magyarul tanulnak). A rendszer egészének nézőpontjából a magyar kisebbségi oktatás periferizálódó jelenség, ugyanakkor más kisebbségek megoldandó oktatási helyzetéhez viszonyítva jól kiépült struktúrával, kedvező jogi keretek között működik.

A magyar kisebbségi oktatás nézőpontjából viszont azzal szembesülünk, hogy míg országos szinten a minisztérium jogkörét és információs hatalmát, s az erre alapozó rendszerszintű oktatásszervezést háttérintézmények biztosítják, a többségiétől eltérő specifikus, tudatos, adatokra és folyamatelemzésekre épülő belső oktatásszervezést és -fejlesztést a kisebbség nem tudja megnyugtatóan megoldani (a folyamatos, gyors információszerzés és feldolgozás megold(hatat)lansága és intézményes háttere nélkül).

Ebben a helyzetben azonban fokozatosan, mintegy öntörvényű folyamatként erősödhet meg a szülők és tanulók iskolaválasztási döntése (akár a román tannyelvű intézmények irányában is). Az egyházi iskolák többletkínálata (a sajátos vallás erkölcsi szellemiség, az eltömegesedéssel szemben a kevesebb diáklétszámból természetesen adódó egyénre szabott odafigyelés és „családiasabb” hangulat, a valamikori iskolaépületek visszakerülése egyházi tulajdonba, az egyházi támogatásnak köszönhető infrastrukturális háttér, kedvező bentlakási feltételek, az államra ráépülő belső ösztöndíjrendszer) meghatározó lehet ebből a szempontból.

Ezzel egy időben – s minden jogi korlát ellenére – az egyházi iskolák a többi intézménnyel szemben befolyásolhatják a tanárok alkalmazását is. Noha erről a jogról a tanfelügyelőségek néha megfélemeznek, a tanszemélyzet alkalmazásához az egyházak jóváhagyása szükséges. Ez körülmekintő szervezéssel akár azt is lehetővé teszi, hogy az egyházi

iskolák belső versenyzizgát szervezzenek, s azt a tanárt támogatssák a tanfelügyelőség i versenyzizgák eredményei alapján, akit a legmegfelelőbbnek tartanak. Ez pedig jelentős intézményi autonómiát jelent abban a rendszerben, ahol az iskoláknak semmiféle beleszólási nincs a tanszemélyzet alkalmazásába.

Ezekhez a folyamatokhoz szervesen kapcsolódik és alakulásukat döntően befolyásolja a 2003-ban módosított alkotmány 32/5-ös cikkelye, melynek értelmében „az oktatás valamennyi fonon, a törvényben előírt feltételeknek megfelelően állami, magán és felekezeti egységekben zajlik”. Az RMDSZ egyeztetésével folyamatban van a tanügyi törvény módosító szövegjavaslatának kidolgozása, amely a történelmi egyházak felekezeti oktatásra vonatkozó koncepcióját összegezi.

Az alkotmány által biztosított jognak és a tanügyi törvény újabb módosításának az egyházi iskolákra nézve létfontossága van abból a szempontból is, hogy az egyházi iskolák új óratervei, a kerettantervi módosítások egységes koncepciójának értelmében, a teológiai szakképzés fokozatos elmélyítésére épülnek, differenciált tantervük felmenő rendszerben egyre növekvő arányban a teológiai jellegű diszciplínák bevezetésének kedveznek.

Abban az esetben viszont, ha a jogi keret minden oktatási szinten biztosítja majd a felekezeti oktatás megszervezését az állami rendszer keretében, az egyházi iskolák a többi intézményekhez viszonyítva – a már meglévő, minimális, de a törvényjavaslat szellemében/reményében kiteljesedő jogkörük alapján olyan pozitív diszkriminációban részesülhetnek, amely jelentős rést üthet a jelenlegi centralizált rendszer több pontján, s létrehozhat egy sajátos egyházi/magyar autonómiát a rendszeren belül. Lényeges azonban, hogy az egyházak miként értelmezik, és miként élnek ezzel a részleges, de jelentős autonómiával.

Hisz a felekezeti oktatás lehetősége és megerősödése – ha a kisebbségi oktatás egészének és nem a szűkebb felekezeti érdekeknek rendelődik alá – távlatilag akkora hatáskörrel és felelősséggel jár, amely az egyház szerepvállalását nem csak a történelmi hagyományokba visszanyúlóan igazolja, hanem annak az oktatás jövője felőli újraértelmezését feltételezi.

A jelen helyzetének mérlegelése a következő tendenciákat láttatja. Pillanatnyilag az egyházi iskolák léte nem választható el az egyház gyülekezetépítő, -mentő törekvéseitől, az elöregedő vagy szórványosodó közösségek elvesztésével szemben az ifjúságnak az egyház köré tömörítésétől. Ez az érdek ötvöződik azzal a tehetségmentő programmá fejlődő törekvéssel, hogy kollégiumi rendszerben a nyolcadik osztály végén vagy még korábban lemorzsolódó falusi, kisvárosi vagy szórványban élő gyermekek továbbtanulását ösztönözze, akár irányítsa, mégpedig belülről, az egyházközségek információs csatornáin keresztül.

Az eddigi fejlesztési törekvések – s ez a jogi keret korlátaiból is adódik – a hivatási és az elméleti profil ötvöződésének irányába mozdultak el, azaz a teológiai szakirány mellett ezek az iskolák a reál vagy humán szakirányhoz tartozó szakokat indítottak (matematika-informatika, természettudományok, filológia, intenzív idegen nyelv stb.). Az egyházi iskolák tehát infrastrukturális és szellemi erőforrás szempontjából is ezeknek a szakoknak a felvállalására vannak felkészülve. Ez a tendencia, illetve ennek felerősödése nem

csak a magyar kisebbségi közép fokú oktatás amúgy is elméleti súlypontját erősíti, hanem a kisebbségi oktatás állami-felekezeti szakadását/megoszlását is előidézhethi.

A felekezeti oktatás jogi keretének előkészítése tehát (már most, a törvényjavaslat megszövegezésével egy időben) ennek az állami-felekezeti megoszlásnak a józan, több szempontot érvényesítő mérlegelését, egyeztetését feltételeznél. Úgy tűnik, hogy ennek a belső egyensúlynak az önmagától való alakulása nem bízható pusztán a szülők iskola-választási döntéseire, illetve az intézmények közötti természetes versenyhelyezetre.

Az iskolaválasztást és az intézmények közötti versenyhelyezet olyan rejtett tényezők is befolyásolják, mint valamely intézmény múltja és abból fakadó presztízse, a szakiskolákkal szembeni negatív előítélettel társuló elméleti képzés iránti fokozott igény, (amelynek gyökerei a kisebbségi magyarságban élő transzilvanista szemléleten alapuló kultúra és minőségeszmény megtartó erejébe kapaszkodnak). Ezt tovább erősíti az intézmények értékelésének és önértékelésének szinte kizárólagos mutatója, a különböző tanulmányi versenyeken elért eredmények mellett a felsőoktatásba bejutó tanulók aránya (annak ellenére, hogy a tanárok is tudatosítják, sőt negatív jelenségnek minősítik a felsőoktatás eltömegesedését).

Akár állami iskolák—felekezeti iskolák kettősségében, akár a jelenlegi állami iskolák túlnyomó többségű felekezeti alakulásában gondolkodunk, amely távlatilag a kisebbségi oktatás biztosítását egyházi égisz alá helyezi (mint amiképp erre van már történelmi példa 1918 előtt),¹²¹ belátható, hogy az oktatást társadalmi beágyazottságában és egységben látó, tudatos oktatásszervezési szemlélet és az integrációs folyamatokhoz való felzárkózás jelentőségének tudatosítása nélkül – amely felméri, hogy a kisebbség nyelvi, kulturális megmaradása nem választható le a gazdasági ütközésségtől –, megtörténhet, hogy a kisebbségi magyar oktatás belterjes, rezervátumszerű állapotba merevedik.

4.2.3.5. Kimeneti szabályozás

Vizsgarendszer 1989 előtt

1989 előtt a közoktatásban három fontosabb vizsga volt érvényben. Nyolcadik és tizedik osztály végén az intézményi felvételi vizsga a középiskolába jutó tanulók többlépcsős szelekcióját biztosította. A felvételi vizsgákon kívül az érettségi vizsga a középiskolai tanulmányok diagnosztikus-szimbolikus záróvizsgájaként működött. Letétele kizárólagos

¹²¹ 1918 szeptemberében Erdélyben a 96 román tannyelvű községi iskola mellett 2296 görögkeleti és görög katolikus elemi iskola működött, a 3 polgári iskola, az 5 középiskola és a 8 tanítóképző is felekezeti intézmény volt. (B. Kovács András: *Szabályos kivétel. A romániai magyar oktatásügy regénye*. Bukarest, Kolozsvár, Kriterion. 1997. 17–18.). Hogy távlatilag párhuzam vonható a két helyzet között, az alábbi gondolatsor is szemlélteti: „Ha az állami iskola minden próbálkozás ellenére megszűnne, vegye át helyét a magánoktatás vagy segítsen az egyház. Végre ott tartunk, hogy a magánoktatást is be lehet és be is kell építeni az iskolahálózati stratégiába – hiszen megvan erre a törvényes keret. Hol jelent meg eddig magánoktatás, sokszor egyházi segítséggel. Ott, ahol az állami oktatás megszűnt. (Murvai László: A jelen iskolája és az iskola jövője. A Hét. 2002. december 5.). A törvényes keret szerint az állam a magánoktatást csak „lehetőségek szerint” finanszírozza, ami gyakorlatilag azt jelenti, hogy nem finanszírozza.

út volt a felsőoktatáshoz, eredményei viszont nem befolyásolták a szigorú szelekcióval megvalósuló bejutást a felsőfokú intézményekbe.

A középiskolai és az egyetemi felvételi vizsgák – az érettségi záróvizsga kivételével – intézményi szinten szigorúan szelektáltak, s a korlátozott beiskolázási számok mellett féken tartották mind a középiskolát, mind az egyetemet végzetek számának növekedését.

A központi, bemeneti szabályozásra épülő rendszerben az érettségi követelmények a kötelező és szakonként differenciálódó tantárgyakban teljesen azonosak voltak a szigorúan egységes tantervi követelményekkel, és az ennek megfelelő egytankönyvi rendszer tananyagával. A vizsgák „szakmai” szempontjai visszacsatolásként megerősítették a központi bemeneti szabályozást, tehát ideológiai-politikai szempontból az oktatásirányítás egységes és szabályozott jellegét erősítették.

Az iskolák szempontjából az érettségi eredményeknek elsősorban statisztikai szempontból volt jelentőségük, az intézmények közötti erőviszonyokat elsősorban az befolyásolta, hogy hányan jutottak be a felsőoktatásba. A tanulók és tanárok szellemi, a szülők anyagi befektetésének tétje az egyetemi felvételi volt.

4.2.3.6. A vizsgarendszer megújításának kísérletei a kilencvenes években

A 90-es években a vizsgarendszer szempontjából nem az volt a megszokott fejlesztéspolitikai kérdés, hogy a középiskolai vagy a felsőoktatásbeli expanzióknak kell-e utat engedni, hisz egy időben mindkettő gyors fejlesztésre szorult. Az elavultság és elmaradottság az oktatási rendszer irányításában, finanszírozásában, ellenőrzésében stb. olyan fokú volt, hogy a vizsgarendszer bármilyen változása más területek előzetes fejlesztését feltételezte. A keretjellegű szabályozásra, a többpólusú irányításra való áttérés, a tantervfejlesztés, az alternatív tankönyvi rendszer és a normatív finanszírozás bevezetése mellett a vizsgarendszer fejlesztése is hozzátartozott a reform alapelveihez. A kommunista jellegű, szigorúan központosított bemeneti szabályozásról az európai típusú, bemeneti és kimeneti szabályozásra való áttérés ezt meg is követelte, de a tényleges változtatásokhoz időre volt szükség.

Az oktatási reform prioritási listáján szereplő fejlesztéspolitikai programok között az érettségi vizsga és az egyetemi felvételi vizsga megújítása szerepelt. Az a sürgető igény azonban, hogy minél többen jussanak be a felsőoktatásba, – s ennek megkönnyítése érdekében az érettségi vizsga eredménye számítsa az egyetemi felvételin – megelőzte azokat a sokkal időigényesebb előkészületeket, amelyeket az érettségi vizsga megreformálása és országos jellegűvé tétele feltételezett. A felsőoktatásnak a '89-es időszakot követő gyors változásai, intézményi szintű kiszélesedése (magán felsőoktatás, főiskolák), az oktatási kínálat és az infrastruktúra stb. fejlődése, az egyetemi autonómia lehetősége, a beiskolázási számok megnövekedése együtt járt a szigorú szelekciót biztosító felvételi meglazulásával. Az érettségi vizsga tényleges reformja még csak az alapelvek és előkészületek szintjén körvonalazódott, miközben eredményeinek számbavétele már befolyásolta a felsőoktatásba való bejutást. A felsőoktatás tehát megnyitotta kapuit még mielőtt bármiféle garanciája lett volna arra, hogy a középfokú oktatás színvonala, minősége és a vizsgarendszer kellő szelekciót biztosít.

A 95-ös tanügyi törvény a közoktatásban három vizsgatípust ír elő: a nyolcadik osztály végi záróvizsgát, a középiskolai felvételi vizsgát és az érettségit. A nyolcadikos záróvizsga kötelező tantárgyai: román nyelv és irodalom, matematika, Románia földrajza és Románia történelme, valamint anyanyelv a kétnyelvű iskolák tanulóinak.¹²² A törvény előírásainak értelmében differenciálódott a továbbtanulást biztosító középiskolai felvételi, valamint az érettségi formája (írásbeli és szóbeli), és megnőtt a vizsgatárgyak száma.

A felvételi kötelező vizsgatárgyai: írásbeli román nyelvből és anyanyelvből, matematikából vagy a választott középiskola típusának megfelelő tantárgyból, az adott iskolatípus esetén kizáró jellegű képességvizsgák (művészeti, sport stb.).

Az érettségi kötelező vizsgatárgyai: írásbeli és szóbeli román nyelvből és anyanyelvből, írásbeli matematikából, illetve a humán, teológiai, művészeti és sport szakon valamely választott társadalomtudományi diszciplínából, szóbeli a románok történelméből, szóbeli idegen nyelvből, szóbeli valamely választott tantárgyból (fizika, kémia, biológia, Románia földrajza) és valamely szaknak megfelelő vagy opcionálisként tanult tantárgyból.

Jelentős előrelépésnek minősíthető, hogy ebben a fejlesztési szakaszban elméletileg lehetőség adódott arra, hogy részben különváljék a *tantárgy* és a *vizsgatárgy*, és a vizsgarendszerben is érvényesüljön a differenciálást elősegítő *választás* is. Ezek az újítások a bemeneti és a kimeneti szabályozás közötti összefüggésekre épültek: az 1998-tól bevezetett kerettanterveknek és helyi tanterveknek köszönhetően az iskolák, megadott korlátokhoz igazodva ugyan, de eltérő tantárgyi rendszereket alakíthattak ki. Ezzel egy időben a tanuló a kötelezően előírt érettségi tárgyak mellett szabadon is választhatott vizsgatárgyat. Elméletileg tehát fellazult a vizsgatárgyak és a tantárgyak közötti teljes azonosság. 2001-től aztán a helyi tanterv leszűkítésével lényegében érvényét veszítette a helyi tervezés is, profilonként, szakonként kialakult és lemerevedett a tantárgyi rendszer, így a tantárgy és vizsgatárgy még mielőtt ténylegesen elkülönülhetett volna, ismét egybemosódott, azonossá vált.¹²³

Az 1999-ben életbe lépő vizsgarendszerben jelentős szemléletbeli változást jelentett a módosított és kiegészített tanügyi törvény alapján hozott 2000-es minisztériumi rendelet, amely a kilencedik osztályba való felvételi vizsgát a nyolcadikos záróvizsga fölösleges ismétlésének minősítette. A felvételi vizsga megszűntével két vizsga maradt érvényben:

¹²² Oktatási Törvény 1995. 22.1.

¹²³ Annak, hogy semmilyen szakterületen nem különülhetett el a tantárgy és vizsgatárgy, több oka van. A megelőző rendszer tapasztalatai alapján mind a tanítandó, mind az érettségi tantárgyakat és a tananyagot szigorú előírások határozták meg. Az előírás és az egységes, klasszikus tantárgyakra épülő rendszer megszokottsága korlátozta a többszínű, iskolai szintű tantárgyi rendszer kialakulását. A helyi igényektől és feltételektől függő lehetőségek kihasználatlanok maradtak, s többnyire a feltételek, s nem az igények szabták meg az iskola helyi szintű tantervét. Az igények nem érvényesül(het)tek, mert a tanulókon kívül lényegében senkinek nem voltak igényei. A választható tárgyakat az iskola szintjén is többnyire az anyagi, szervezési és szellemi feltételek határozták meg (ki tervezi meg, ki tanítja, kinek van szüksége órákiegészítésre?) a szülők elvárása pedig legtöbb esetben arra korlátozódott, hogy az iskola felkészítőkkal, különórákkal, jó minősítésekkel biztosítsa a sikeres vizsgázást.

a nyolcadikos záróvizsga és az érettségi. 2000-től mindkettő *külső, állami vizsga*.¹²⁴ A vizsgák szabályszerű lefolyását az évenként megújított/módosított, a vizsgaközpontok megszervezésére, a vizsgabizottságok összetételére és szerepére, a vizsgatárgyakra, az értékelésre, a fellebbezésre stb. vonatkozó, igen részletes előírásokat tartalmazó módszertani rendeletek biztosítják.

A vizsgarendszer fentiekben nyomon követett változásának két, egymást meghatározó aspektusát érdemes kiemelni.

Az állami szintű szelekciót támogató vizsgapolitika az oktatás expanzióját szolgáló társadalompolitikai irányelvre épül. A nyolcadikos záróvizsga úgy teszi lehetővé a középfokú oktatás kiterjesztését, hogy a szelekciót nem intézményi szintű felvétellel biztosítja, hanem az általános iskolai átlag (50%) és a záróvizsga eredményei (50%) alapján osztja el a tanulókat a középfokú intézmények között. Az esélyegyenlőséget az érettségi vizsga egységes jellege biztosítja úgy, hogy külső, állami vizsgaként szelekciós szerepe legyen, s az intézményi szintű egyetemi felvételi vizsgák visszaszorulásával a felsőoktatás expanzióját szolgálja. (Az egyetemeknek viszont – noha a hallgatói létszám növekedése érdeke – alapvető problémája lett a színvonal és a szelekció biztosítása. Így a felsőoktatásba való bejutást az érettségi eredmények mellett különféle szelekciós lépcsőkkel, záradékokkal egészítették ki: pontozásos rendszerben a középiskolai átlag, bizonyos tantárgyak középiskolai átlaga, felvételi vizsgák).

A külső, állami vizsgákra épülő vizsgarendszer minimálisra csökkenti az iskolák önálló szelekciós törekvéseit. Az intézményi szintű vizsgák szervezési jogát és ezen vizsgák arányát szigorúan meghatározzák a minisztériumi rendeletek formájában évenként kiadott felvételi szabályzatok.

A tanulók jelentkezését a felvételire, a különböző iskolákra vonatkozó, rangsorolt opcióikat a megyei tanfelügyelőségeken összesítik, és az általános iskolai átlag, valamint a záróvizsga eredményei alapján osztják szét őket a különböző intézményekbe. Intézményi szintű vizsgát csak a sajátos képzést nyújtó (teológiai, művészeti, sport, filológia, Waldorf) iskolák szervezhetnek. Ezeknek a vizsgáknak a bejutást meghatározó aránya iskolatípustól függően változik. (A teológiai szakon egynegyed, a többi iskolatípusban háromnegyed arányban befolyásolja a felvételi átlagot).¹²⁵

4.2.3.7. *A vizsgarendszer professzionális értelemben vett „fejlődése”*

Külső, állami vizsgák

A vizsgarendszer kérdése elsősorban politikai ügy, a strukturális változásoknak azonban együtt kellene járniuk az értékelés és a vizsgák professzionális értelemben vett fejlődésével. Az is vitathatatlan, hogy a szelekciós funkciót betöltő külső, állami vizsgáknak meg kell felelniük az objektivitás és a validitás követelményének.

¹²⁴ Ordin nr. 4421/31.08.2000. privind Regulamentul de admitere în școli profesionale și licee în anul 2001.

¹²⁵ Metodologia de organizare și desfășurare a admiterii în învățământul liceal și profesional de stat pentru anul școlar 2003-2004.

1998-ban jött létre a vizsgarendszer reformját előkészítő, az oktatási minisztérium háttérintézményeként működő Országos Értékelési és Felmérési Hivatal (SNEE),¹²⁶ amelynek elsődleges feladata az értékelési és vizsgarendszer reformjának előkészítése volt. A kezdetben központi szinten működő intézmény helyi fiókjainak létrehozására 2000-ben került sor. A minisztériumi rendelet¹²⁷ értelmében ezeknek a helyi kirendeltségeknek a megyei tanfelügyelőség, illetve a pedagógusok házában keretében kell működniük, 2 főállású alkalmazottal, akiknek a vizsgák megszervezésében, a tanárok tájékoztatásában és továbbképzésében, a hivatal által kiadott szakanyagok terjesztésében stb. kell részt vállalniuk.

A vizsgák tartalmi, módszertani fejlesztése azonban központi feladat maradt. Az Országos Értékelési és Felmérési Hivatal kissé megkésve, 2001-ben adta ki azokat a tájékoztató füzeteket, amelyek az értékelés-mérés kérdéseivel foglalkoznak.¹²⁸ Ezek a vizsgatárgyakként megjelenő kiadványok futólag érintik a belső, iskolai értékelés problémáit is, de hangsúlyosan az objektivitás elve alapján lezajló külső vizsgák, a nyolcadik osztály végi záróvizsga és az érettségi menetével, tételtípusaival, javítókulcsaival foglalkoznak. Egyszóval a rendszerszintű értékelés gyakorlati kérdéseit helyezik előtérbe, s ebben az a figyelemreméltó, hogy az értékelés standardizálását elsősorban formai, módszertani szempontból közelítik meg, a különböző tételtípusok ismertetésekor és példázásakor pedig lazán kapcsolódnak – egyes tantárgyak, például a román nyelv és irodalom esetében – a tantervi követelményekhez is. Útmutató műfajukból adódóan nem is várható el, hogy ezek a kiadványok tartalmazzák a vizsgakövetelményeket is, hisz ez utóbbiak hivatalos dokumentumoknak minősülnek. Az alapvető problémát viszont az jelenti, hogy a vizsgakövetelmények körül állandó a bizonytalanság, és sokkal több energia fordítódik a vizsgák módszerének, lezajlásának, a tételt készítés formai, mérésmetodológiai kérdéseinek tisztázására, mint a követelmények elvi és tartalmi vonatkozásaira.

Ez a jelenség olyan összefüggésekhez vezet, amelyekből kiderül, hogy a standardizációs szándékban megmutatkozó szelekciótámogató politika miképp játszható ki azzal a szelekcióellenes értékelési gyakorlattal, amely lényegében a politikai elvek meghatározásában jelentős szerepet betöltő szervek és hatóságok tudtával, közreműködésével alakult ki, feltételezhetően tehetetlenségük következtében.

Az első összefüggés a bemeneti és kimeneti, azaz a tantervi és vizsgakövetelmények szintjén történő szabályozás kapcsolatához vezet. Szelekciós funkciójú egységes vizsga esetén a vizsga szerkezete és követelményei az alaptantervhez igazodhatnak. Az alaptanterv az érvényben lévő iskolastruktúra, a négy évfolyamot magában foglaló középiskolai szakasz egységes jellege miatt a teljes iskoláztatás idejére, a 12. osztály végéig szabályoz.

¹²⁶ SNEE – Serviciul Național de Examinare și Evaluare. Hotărârea Guvernului nr. 690/1997, privind organizarea și funcționarea Ministerului Educației Naționale cu completările și modificările ulterioare și a Hotărârii Guvernului nr. 327/1998, privind înființarea Serviciului Național de Evaluare și Examinare.

¹²⁷ Ordin nr. 4714/29.09.2000 privind înființarea filialelor Serviciului Național de Evaluare și Examinare

¹²⁸ Az Országos Értékelési és Felmérési Hivatal (Serviciul Național de Evaluare și Examinare) vizsgamódszertani kiadványai.

Az alaptanterv és a hozzá kapcsolódó keretjellegű tantárgyi programok alapvető szemléletváltása azonban épp abban mutatkozott meg, hogy műveltségterületek szerint szerveződve és azon belül kötelező és választható tárgyakra lebontva tartalmazott kimeneti követelménystandardokat. A nemzeti alaptanterv szerkezetében épp ez a horizontálisan és vertikálisan kapcsolódó követelményrendszer jelentette a szemléletváltás és rugalmasság lehetőségét. Az más kérdés, hogy a szemléletváltás a dokumentum szintjén maradt, az alternatív tankönyvek jelentős részében és a tanítás gyakorlatában a tantárgyi programok képességszinten meghatározott részletes követelményeinek alárendelt, tartalmakat összefoglaló alegysége vált meghatározóvá, épp a korábbi analitikus, a tananyagot részletesen előíró tantervek hatására. A tartalmak körének és elemeinek – épp amiatt, hogy tantervi szinten a követelményrendszernek és a tudásköröknek megfelelően kellett megszerezni, kiválasztani őket – kötelezőként való értelmezése a megadott sorrend szerint a dokumentum szándékától függetlenül a tanítandó tananyag maximalizmusához vezetett a gyakorlatban. A tantervek hatástörténete tehát érvénytelenítette az ismeret- és tananyagközpontúságot oldani kívánó tantervfejlesztési szándékot.

Az évente megjelenő érettségi programok az amúgy is vizsgaközpontú iskolai tanulást és értékelést visszacsatolásként megerősítették azzal, hogy a középiskolai tantervi követelményekből tantárgyanként kiemelték néhány (5-6) képességeirást, s ehhez rendelték az érettségien számon kérhető részletes tananyagfelsorolást. Azt, hogy a vizsgakövetelmények elvi és tartalmi standardizációja a bemeneti követelményekhez képest is visszalépést jelentett mind a színvonal, mind az ismeretek memorizálását elváró szemléletmód tekintetében, nemcsak az érettségi szelekciós és egységes jellegének elvi meggondolása befolyásolhatta, hanem a vizsgák előkészítésének szervezési feltételrendszere is.

Az értékelési hivatal valójában egy-egy belső szakember koordinálásával tantárgyankénti bizottságokba szerveződve készítette elő az érettségit. Az érettségi tárgyak standardizációjára tett kísérletek közül a román nyelv és irodalom vizsga változatos tételtípusai, a kellően lebontott, de bizonyos kérdéstípusoknál megfelelően rugalmas pontozási rendszere árulkodott leginkább alapos előkészítésről. Ugyanakkor azt is bizonyította, hogy gazdag eszköztárral nemcsak a tárgyi tudás és az elsajátított ismeretek „mérhetők”,¹²⁹ hanem a készségek, képességek is. A standardizációnak viszont természetesen ellenállt a tantárgy belső sajátosságaiból fakadó értékelési változatosság (például az esszékérdések esetében).

¹²⁹ Nagy József *Vizsga: de milyen?* című tanulmányában (In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 395–415.) a gazdag, értékeléssel foglalkozó szakirodalomra hivatkozva hitelesen érvel amellett, hogy alapvetően téves az a nézet, miszerint csak a tárgyi tudás mérhető. „Elvileg minden tudás mérhető. Gyakorlatilag pedig minden olyan emberi sajátosság, amelyről tudomásunk van és amelyet a mérés megvalósításához szükséges minimális szinten ismerünk. Mérhetőek a különböző képességek, valamint a motívumok (attitűdök, kötődések, meggyőződések, érdeklődések és hasonló), és sok tucat hitelesített értékelő eszköz áll rendelkezésre. *Pedagógiai szempontból nem elsősorban az a kérdés, hogy mi mérhető és mi nem, hanem inkább az, hogy mit akarunk mérni és mit nem. Amit mérni akarunk, annak idő- és költségigénye vállalható-e, etikai szempontból helyes-e a mérést elvégezni.*” (Nagy 1995. 400.)

Nem véletlen tehát, hogy a 2003-as érettségi előkészítésekor, amikor egységesen bevezették a választásos itemekre épülő teszteket, csak a román nyelv és irodalom, illetve az anyanyelvi vizsgát sikerült felmenteni, s az érvelésben nemcsak a vizsgatárgy jellege nyomott a latban, hanem a román tételekben megnyilvánuló professzionalizmus is.

A szelekciót szolgáló érettségi természetes módon együtt járt a standardizáció igényével. A mérhetőség kérdését pedig a vizsgatárgy jellegétől függetlenül egyszerűbb volt megoldani a könnyen készíthető és könnyen javítható tesztekkel. A másik alternatíva (a követelményekben, módszerekben és eszközökben differenciált vizsgarendszer) ellen több érv szólhat: idő-, pénz-, energiabefektetés, hogy csak a legfontosabb tényezőket említsük.

Ennek a döntésnek azonban volt egy igen gyors következménye, amely ismét a bemeneti szabályozást érintette. 2001-ben még azt olvashattuk a reform eredményeinek felülvizsgálatával foglalkozó tanulmányban,¹³⁰ hogy a következő fejlesztési szakaszban fel kell oldani a tantervi és a vizsgakövetelmények közötti inkoherenciát, azaz a tárgyi tudásra irányuló, ismeretközpontú értékelésnek a módszerek és eszközök differenciálásával igazodnia kellene a képességfejlesztésen alapuló tanterv szemléletmódjához. 2003 júniusában viszont gyors tantervkorrekcióra került sor, amelynek lényege az volt, hogy a tartalmak lazításával párhuzamosan a tantárgyi programok részletes követelményeit úgy kellett konkretizálni, hogy azok megfeleljenek a mérhetőség követelményének. A tantervkorrekciót az váltotta ki, hogy az iskolaszervezet megváltozásával részben módosul a nyolcadikos záróvizsga, ugyanakkor a tanév végi értékelés, rendszerezés során standardizált felmérésekre kerül sor. Elképzelhető, hogy a vizsgákra való felkészítés rendszerként működő közoktatásban még több alkalom adódik arra, hogy idejében el lehessen kezdeni a „próbaérettségek” sorát.

Érdemes mérlegelnünk azt a fejlesztéspolitikai szempontot, hogy a tesztrendszer előkészítése a fentiekben említett differenciált vizsgarendszerhez viszonyítva ténylegesen kevesebb anyagi és szellemi befektetést igényel. A vizsgarendszer korszerűsítésére Romániában nincs idő, erő és pénz. A teszt-típusú értékelésnek viszont a mérhetőség és objektivitás jelszavával védett szelekciós értéke megkérdőjelezhető. Csak egy szűk tudásterület mérésére alkalmas, ugyanakkor egyik legjobb eszköze a „szelekciócsökkentő politikának”: az érettségi értékelését „széthúzza”, azaz „elégséges eredményt *aránytalanul könnyen* lehet szerezni”.¹³¹ 2004-től az érettségi vizsgán már nem teszteket alkalmaztak, hanem a hagyományosabb, több kérdéstípusból és feladatból álló tételeket.

A vizsgarendszer változásának hatása az iskolai szintű értékelésre

A reform első nyilvánvaló jeleként (a tantervfejlesztéssel párhuzamosan) az iskolai felmérés értékelés keretei változtak meg: 1998-tól két féléves a tanév szerkezete, a folyamatos értékelés mellett pedig bevezetik a többhetes záró értékelést a félév végén. Ez a

¹³⁰ A kutatási beszámoló a CNC (Consiliul Național pentru Curriculum) honlapján jelent meg 2001-ben *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în învățământul obligatoriu* címmel.

¹³¹ Nagy Péter Tibor: Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőterben. In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 386.

változás strukturális szempontból előrelépést jelentett, szakmai szempontból viszont a mérés-értékelés reformja még csak az előkészítés szakaszában volt.

Az öröklött értékelési gyakorlat értelmében az iskolai értékelésben az analitikus tantervben előírt ismeretek pontos számonkérésére helyeződött a hangsúly. Az új tantervek fokozatos bevezetésével azonban az iskolai értékelés szemléletének, különböző formáinak és eszközeinek is igazodnia kellett volna a képességfejlesztésre épülő tantervek részletes követelményeihez, a záró értékeléshez pedig a tantervek kimeneti követelményei nyújtottak fogódzót. Az értékelés mikroszinten történő szemléletváltásához, eszközeinek differenciálódásához a tanárok tényleges elméleti, gyakorlati fogódzót nem kaptak.

Természetesen ez nem jelenti azt, hogy a tanulói teljesítmények értékelésekor a tanárok ne alkalmazták volna már sokkal korábban az értékelés különböző filozófiákon (komprehenzív, kooperatív stb.) alapuló típusait, eszközeit, pusztán arról van szó, hogy a tantervi szemléletváltást nem segítette semmiféle tudatos felkészítés/felkészülés az értékelés elméleti és módszertani kérdéseiben, a tanárképző egyetemeken is csak 2001-től vezették be a pedagógiai stúdiumok részeként. Holott a követelményközpontú tantervek komolyan vétele azt feltételezte volna, hogy az iskolai értékelésben tudatosan érvényesítsék azokat az értékelési típusokat és formákat is, amelyek a képességfejlesztéssel szemléletileg rokoníthatók.

Zavart okozott az is, hogy egyszerre több tanterv volt érvényben, a kimenő évfolyamok a régi, analitikus tantervek alapján tanultak, az érettségi programok körül állandó bizonytalanság uralkodott, miközben az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában felmenő rendszerben vezették be az új tanterveket. A tankönyvhiány, az erőltetett menetben készülő alternatív tankönyvek szokatlansága is tanácstalanságot és bizonytalanságot okozott. Ebben a helyzetben senki nem foglalkozott a belső értékelés tudatos fejlesztésével.

Időközben megváltozott az érettségi státusza és szelekciós szerepe, s ez a rendszerintű változás úgy csatolt vissza az iskolai értékelésre, hogy megerősítette, mintegy igazolta a versengés-központúságot, az ismeret-jellegű, kimeneti teljesítményre összpontosító kritériumorientált értékelést.

Ha a megelőző vizsgarendszerben a középiskola felső szakaszában a tanulók egy része kizárólag csak az egyetemi felvételi tantárgyait tanulta, és ezekből a tárgyakból járt magánórákra, a többség pedig megpróbált sikeresen leérettségizni, addig az újonnan alakuló rend azt sejtette, hogy az érettségi tárgyakra és a középiskolai átlagra érdemes ráhajtani.

A szelekciót a középiskolai szintre és az érettségire helyező változásokra az iskolák különféleképpen válaszolhattak, és törvényszerűen válaszoltak is. A védekezési mechanizmusok egyik formája színvonalvédő védekezésnek is minősíthető: elkezdődött az érettségire való felkészítés korrepetálások, órán kívüli tevékenységek formájában.

Ennek a folyamatnak azonban több negatív vonzata is van. Az órán kívüli felkészítés a tanár számára „kötelezően fakultatív” tevékenységnek minősült. Nem számított be a tanárok óraterhelésébe, innen a fakultatív jelleg, de az iskola érdeke és a szülői igények is kötelezték a tanárt arra, hogy felvállalja ezeket a tevékenységi formákat.

Ez az érdek és igény több okra vezethető vissza. Az intézmények közötti versenyhelyzet, az intézmény- és a tanári munka értékelésének még mindig elsődleges, szinte kizárólagos mutatója a különböző tantárgyversenyeken való részvétel mellett az érettségi eredmény és az egyetemre bejutottak aránya. Az intézményértékelés minőségi mutatói egyelőre nem a sajátos pedagógiai programokat, innovációs szervezetfejlesztést, infrastrukturális hátteret, a fogyasztók elégedettségét stb. veszik figyelembe, hanem azt, hogy az intézménynek hány sikeres érettségizettje van, és hányan jutottak be a felsőoktatásba. Ugyanakkor az érettségi minősítés az éves szakértői jegyekhez viszonyítva nemcsak az oktatás színvonaláról árulkodik, hanem az egyes tanárok és az iskola szelekciós rendszeréről is.

Másrészt a szülők és tanulók ezt a „kötelezőséget” természetesként tartják számon. Kevés az a szülő, akit – ha eldölt, hogy gyermeke milyen szakot választ – érdekelne az iskola pedagógia programja, különböző szolgáltatásai, vagy az, hogy mit, hogyan, mennyi óraszámban, milyen színvonalon és milyen szemléletben tanítanak az iskolában; az viszont mindenki számára egyértelműen fontos, hogy gyermeke sikeresen vizsgázzék. A szülők jobb jegyeket várnak el az iskolától, ugyanakkor fellejtik az iskolán kívüli, egyre magasabb honoráriummal járó, sokszor kollektív magánórákban zajló érettségi előkészítés piacát is.¹³²

A másik negatív következmény az iskolai munka lényegének hangsúlyeltolódásában mutatkozik meg. Egyensúlyhelyzetben az iskola a tanulás színtere, „az iskola normál tevékenysége a helyi pedagógiai program, a felsőoktatásba nem készülő tanulók igényei és képességei, vagy az iskola egyedi pedagógiai elképzelése szerint folyik; a legjobbaknak viszont központi standardoknak is eleget kell tenniük.”¹³³ Ezzel szemben a továbbtanulási skála kiszélesedése és az a lehetőség, hogy nem a felvételi, hanem az érettségi és a középiskolai átlag határozza meg a felsőoktatásba való bejutást, azt a visszas szerepet kényszerítette rá az iskolára, hogy a vizsgákra való felkészülés színterévé váljék. Ebben az értelemben a középiskola elsősorban nem a fejlődés szolgálatában álló tanulás intézményes kerete, hanem ugródeszka a felsőoktatásba, annak az elvnek a jegyében, hogy ne csak a legjobbak, hanem minél többen jussanak be az egyetemre.

A vizsgaközpontúság nem az intézmények közötti egészséges versenyhelyezethez, hanem különböző vizsgajátszmákhoz vezetett. Ennek a jelenségnek a legártatlanabb (de a rejtett hatásrendszer szempontjából egyik legveszélyesebb) jele az, amikor az osztályteremben a tanulás motivációjaként elhangzik a jelmondat: „ez a leckét meg kell tanulni, mert kell az érettségire.” Nem beszélve azoknak a témáknak, tantárgyaknak az értékéről és fontosságáról, amelyek nem kellenek az érettségire.

A vizsgajátzsma etikai problémákat is érintő vonatkozásai az előbb említett jelenségnél nyilvánvalóbbak: Lerontsuk-e a jó bizonyítványt egy igazságosság rossz jeggyel?; Javításkor mit vehetünk figyelembe, hogy emeljük a pontszámot?; A tesztrendszer neveltséges, keressük

¹³² Könyvünk 6. fejezetében részletesebben is tárgyaljuk az „árnyékoktatás”, „árnyék-iskolarendszer” különböző vetületeit.

¹³³ Nagy Péter Tibor: Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőterben. In: *Vizsgák*. Educatio. 1995. 4. 3., 393.

meg a lehetőségeit annak, miképpen segíthetünk, hogy minél jobb eredmények szülessenek? (Lehet, hogy ezekben a helyzetekben senkinek nem jut eszébe a tanulón kívül, hogy feltegye a lényegi kérdést: miért kellett ehhez négy éven át becsülettel dolgozni?)

A magyar tanulók vizsgáztatási buktatói

A kétnyelvű iskolák tanulói – a román tannyelvű iskolákba járó gyermekekhez hasonlóan az iskolatípusnak, szaknak megfelelő érettségi tárgyakat választhatják. Az anyanyelv mellett kötelező vizsgatárgy a román nyelv és irodalom is. Abban az esetben, ha vizsgatárgyként Románia földrajzát vagy történelmét választják, románul kell vizsgáznuk, mert ezt a tantárgyat románul is tanulják. A magyar nyelvű érettségizők tehát két nyelven vizsgáznak.

Ebben a keretben a vizsga két alapvető problémát vet fel: a tételek lefordítását, valamint a magyar anyanyelvi vizsga előkészítésének szervezetlenségét.

A teszt-típusú vizsgára való áttéréssel a 2003-as vizsgamódszertan előírta az itemek típusát és számát. A 30-45 (az alternatív kérdéssorokat is tartalmazó tesztek esetén ennél több) kérdésből álló tesztek mennyiségi szempontból is megnehezítették a tételek lefordítását. Míg a megelőző években a magyarul vizsgázni kívánó tanulóknak 4-5 órát kellett várniuk ahhoz, hogy a hagyományos tételeket a vizsgaközpontban lefordítsák, 2003-ban a tételek magyar fordításait idejében előkészítették. A szervezés nehézsége miatt előfordulhatott ugyan, hogy hiányzott a megfelelő tételsor, ezt azonban meg lehetett oldani a tételek átküldésével faxon. Ennél sokkal súlyosabb problémát jelentett a fordítások magyarsága. A tételek jelentős részének nyelvezete nem csak szókinszben, szakkifejezésekben, szerkesztésmódban, nyelvhelyességben távolodott el a magyar nyelvtől, hanem a hellyel-közzel román szövegrészeket tartalmazó nyersfordítások miatt a tesztek érthetatlenné, így megoldhatatlanná váltak. A magyarul vizsgázó tanulók kézhez kapták az ún. magyar fordítások mellett a román tesztváltozatot is, és ennek alapján oldották meg a feladatokat. A jelenség hátterében több ok húzódhat: a tesztek titkosítása miatt az egyes fordítók nem a kérdéssor egészét, hanem csak egyes részeket fordítottak, a fordítói munka bukaresti tartózkodást és záros határidőt feltételezett, ellenőrzésre, javításra nem került sor.

A fordítást tekintve a legjárhatóbb útnak a bizonyult, hogy az összes lehetséges tételt nem fordítatják le előzetesen, hanem az utolsó szakaszra kiválasztott öt tételt a vizsga előtti nap leküldik a vizsgaközpontokba, a vizsga előtti éjszakán pedig szaktanárok fordítják le azokat magyarra. Ezek a tanárok nem hagyhatják el a vizsgaközpontot mindaddig, amíg nem közlik hivatalosan, hogy az öt közül melyik a kiválasztott tétel.

A magyar anyanyelvi vizsga előkészítése – akárcsak a tantervfejlesztése – az intézményi háttér hiányából fakadó szervezetlensége miatt akadozik. A magyar kisebbségi oktatást a szaktárcán belül egyetlen, a romániai kisebbségi oktatás egészéért felelős főigazgatóság képviseli.¹³⁴ Az Országos Felmérési és Értékelési Hivatalban nincs magyar

¹³⁴ A Kisebbségi Oktatás Főigazgatóságnak két részlege van: a) kisebbségi oktatás; b) a hátrányos helyzetű gyermekek általános vagy specifikus problémáit kezelő részleg. (Murvai László (szerk.): *Timpul prezent în învățământul minorităților naționale din România. Realizări ale anului școlar 2001-2002 și perspective*. MEC., București. 2002. 15.).

képviselő, az intézet a kisebbségi főosztályon keresztül rendeli meg az érettségi és záróvizsga programjait és tételeit. Ezeket külső munkatársak (tanárok) dolgozzák ki (a tevékenység nem jár bérézzel).

A minisztériumnak alárendelten az Országos Curriculum Tanács szakmai koordinálásával megszerveződtek ugyan tantárgyanként az ún. Országos Szakbizottságok, amelyeknek az lenne a feladata, hogy kidolgozza a tanterveket, véleményezze a vizsgaprogramokat, szaktanácsadást nyújtson a tanárok fokozati vizsgáinak kidolgozásakor stb. A szakbizottságoknak 13–25 tagja van. A munka jellege azonban, amely a folyton változó alapelvek és szabályok miatt, illetve a rendszer működési rendjéből fakadóan állandó tevékenységet és gyors ritmust követel, nem teszi lehetővé sem a testület folyamatos összehívását, sem az informálást, egyeztetést. Ezeknek a testületeknek a tantervfejlesztésen kívüli tevékenységek esetében csak a szakvéleményezést kellene felvállalniuk, magyar vonatkozásban viszont nincsenek olyan szakcsoportok, akik szervezett keretben ezt a munkát elvégezhették.

4.3. Az oktatáskutatás lehetőségei

1998-tól kezdődően folyamatosan bővült a minisztérium oktatásszervező tevékenységét segítő háttérintézményrendszer (Neveléstudományi Intézet, Országos Curriculum Tanács, Országos Felmérési és Értékelési Hivatal, Országos Felnőttoktatási Bizottság, Országos Képzési és Továbbképzési Bizottság, az Intézményértékelés Országos Bizottsága). Ez az intézményi háttér segíthet abban, hogy a szakminisztérium a maga hatáskörébe rendelve a kutatást (amint legújabb elnevezése is jelzi: Oktatási és Kutatási Minisztérium), próbáljon megfelelni azoknak a nemzetközi egyezményeknek, amelyek értelmében az ország fokozottabb figyelemben és támogatásban részesíti a tudományos kutatásokat. Ezzel egy időben azonban a minisztériumnak alárendelt tanfelügyelőségekre is bonyolultabb szerep hárul: olyan feladatkört töltenek be, amely megyei, helyi szinten az oktatás szervezéséhez, fejlesztéséhez szükséges kutatási, menedzselési stb. feladatok elvégzését és az ennek megfelelő szakértelmet feltételezi.

Országos szinten tehát az oktatáskutatás iránti igény és érdekeltség megerősödését negatívan befolyásolja az a tény, hogy a kutatás, döntéslőkészítés és döntéshozás, szabályozás, irányítás területén a minisztérium és a tanfelügyelőségek kizárólagos jogokkal rendelkeznek. Mindaz, ami a minisztériumnak alárendelt intézményes kereteken kívül működik, a jelenlegi rendszerben esetleg diagnosztizáló, prognosztizáló jellegű, és kevés esélye van arra, hogy az oktatási rendszert és folyamatot vagy akár valamely intézmény helyzetét valóban befolyásoló tényezővé váljék.¹³⁵ Ez hátráltatja az iskola horizontális nyitottságát biztosító szakmai önállóság kialakulását, illetve ennek az igénynek a megerősödését.

A megnevezett háttérintézményekben nincs magyar, illetve a kisebbségi oktatásért felelős képviselő. A hivatalos struktúrában a minisztérium keretében működő Kisebbségi Oktatás Főigazgatósága a romániai kisebbségek összességéért, valamint a hátrányos

¹³⁵ Önreflexív módon, ezt talán saját, jelen könyben ismertetett kutatásunkról is kijelenthetjük.

helyzetű gyermekek általános vagy specifikus problémáinak kezelésért egyaránt felel. Az országos szintű struktúrákhoz hasonlóan a megyei tanfelügyelőségeken a magyar szakfelügyelők a kisebbségi oktatás egészéért felelnek, tehát a különböző tevékenységi területek kezelésére nincs külön szakember (kivételt képeznek a tömbmagyar megyék).

Ebből következően kisebbségi vonatkozásban két alapvető problémával szembesülünk. Azokon a tevékenységi területen, ahol a rendszer egészének szempontjából a kisebbségi jelenlét nélkülözhetetlen, a minisztérium kisebbségi főosztálya külső szakemberekkel működik együtt. (Például az anyanyelvi tantervfejlesztés, az érettségi és záróvizsga magyar nyelv és irodalom tételeinek előkészítése stb.). Más területeken viszont (strukturális változások előkészítése, felnőttoktatás, továbbképzés, átképzés stb.) a kisebbség leszakadóban van a rendszer egészéről: miközben a sajátosan kisebbségi oktatási kérdésekkel szembesül, a rendszerszintű folyamatokban, döntésekben is eme sajátos nézőpont szűrőjén keresi a megoldási lehetőségeket, az információk és a rendszerszintű rálátás hiányában viszont, a változások gyors ütemében nem is készülhet fel a rendszer egészében érvényesülő, a kisebbségi oktatásban viszont sajátosan jelentkező problémák megoldására.

A hivatalos struktúrák hiányát a civil jellegű intézmények próbálják pótolni. Ezeknek a szervezeteknek a többfelé ágazó tevékenysége azonban képtelen úgy jogerős, ütőképes és egységes rendszerré szerveződni, hogy az országos folyamatokkal párhuzamosan, azokkal összhangban a kisebbségi oktatás szervezését, fejlesztését megnyugtatóan megoldaná.

Ez a helyzet az emberi erőforrások felhasználásának sajátos kisebbségi paradoxonát eredményezi. Míg a rendszer egészének szintjén végbemenő gyors változásokhoz igazodni kellene, s ezeket a folyamatokat a kisebbségi oktatás szempontjai szerint transzformálni kellene a felzárkózás és a sajátos igények mérlegelésével, addig a kisebbségi oktatásért hivatalosan felelős szűk körű személyzetnek vagy az abban érintett külső szakembereknek, tanároknak stb. nem csak többletmunkát, hanem a látszólagos polihisztorság nyűgét is fel kell vállalnia. Ennek a jelenségnek –, ami éppen azt láttatja, hogy a kisebbségi oktatás problémáinak kezelése elsősorban nem azon múlik, hogy az érintettek milyen mértékben képesek a heroizmus vállalására, hanem azon, hogy a kisebbségi helyzet épp a *kisebbségi*-ből fakadóan a többséginél számbelileg több vagy legalább ugyanannyi szakértőt igényel – több következménye van: egyrészt a folyamatos megkésettség jelensége, a szakterületenként differenciált és elmélyült szakértelem hiánya, hiátusok a rendszerszerű működésben, s nem elhanyagolható módon az ezekkel járó negatív érzelmi kísérőjelenségek.

Az előbbieken jelzett hiányok, s ebből fakadóan az erdélyi magyar oktatáskutatás töredékes jellege, illetve az oktatásfejlesztés mai állapota a kilencvenes évek előzményeivel kapcsolódik.

Romániában az oktatáskutatás iránti igény jelentkezését és a neveléstudományi kutatásoktól való elhatárolását kezdetben szemléleti beidegződések akadályozták. Az oktatási rendszer kommunista örökségéből és irányítottságából fakadóan az oktatáskutatás és neveléstudományi kutatások közötti különbség hosszú ideig nem tudatosodott, ugyanakkor az oktatáskutatás mint az oktatásügyre irányuló szociológiai, demográfiai, közgazdaságtani

stb. kutatásokkal érintkező alkalmazott társadalomtudományi kutatás szükségességének felismerése is megkést.

Ezek a jelenségek természetes következményei az 1989 előtti szemléletnek és gyakorlatnak, amelyben teljesen kettévált a központi hatalom ideológiája és oktatáspolitikája, s ennek kiszolgáltatottan és ezzel szemben az iskola, illetve a tanár pedagógiai munkája. Ennek a hasadásnak az eredményeként rögzült az oktatáspolitikai sajátos értelmezése. Egyrészt kiszélesedett a jelentésköre, bekebelezett minden olyan dimenziót és tevékenységi területet, amely nem egyértelműen pedagógiai, úgymond szakmai kérdés. Másrészt erőteljes elidegenedés és negatív viszonyulás alakult ki az oktatáspolitikai, illetve az oktatást érintő társadalmi jelenségekkel szemben. A tanár, az iskola nem érezte magáénak a pedagógiai kívüli problémákat és azok megoldását, ugyanakkor érzelmileg kettősen leterhelt viszonyulása alakult ki ezekkel szemben: az idevágó kérdéseket kívülről és felülről kell/ szokás megoldani, de a tapasztalat azt igazolja, hogy minden kívülről és felülről jövő intézkedés eleve rossz.

Mára már elfogadottá vált, hogy az oktatási intézményrendszer egésze és átalakulásának vizsgálata nem választható el attól a társadalmi közegtől, amelynek szerves részeként működik, így az oktatáskutatásban a reális helyzetkép ismeretéhez nélkülözhetetlenek a statisztikai, szociológiai, politológiai, gazdasági megközelítések. A rendszer egészének szintjén ezek a megközelítések – főként az európai integrációs törekvések mentén – megerősödni látszanak, noha a rendszer alsóbb szintjein ez csak újabb rendeletek, módosítások, változások állandó bürokratikus nyűgként észlelhető. Ezek a folyamatok a kisebbségi oktatást mint a rendszer szerves részét érintik ugyan, de nem foglalkoznak azokkal a különbségekkel, amelyek az oktatás kisebbségi jellegéből adódhatnak. Az pedig, hogy nem fejlődött jelentősen ez a kutatási terület, azaz nem beszélhetünk ma sem oktatáskutatásra alapozott, tudatos és következetes oktatásszervezésről és –fejlesztésről kisebbségi viszonylatban, a szakértők és a megfelelő intézményes keret hiányával is magyarázható.

4.4. Következtetések

A romániai oktatási rendszer vizsgálata az oktatásszabályozás (iskolastruktúra, bemeneti szabályozás), képzési kínálat (iskolatípusok, szakirányok) szempontjából azt láttatja, hogy az 1998–2004-es időszakban a kezdeti, lassúbb ütemű, de a korábbi időszakból örökölt sajátosságokhoz jobban igazodó fejlesztési kísérleteket a fokozatos decentralizáció és a felzárkózás igénye jellemezte, majd ezt a szakaszt a gyors alkalmazkodási kényszerből fakadó központi intézkedések sora követte. A három stratégiai pont (iskolastruktúra, bemeneti és kimeneti szabályozás) rögzítése hullámzásszerűen további változásokat feltételez (például a vizsgarendszer szintjén a nyolcadik osztály végi záróvizsga funkciójának átértelmezését, a szakképzés megújításával a társadalmi partnerek és a vállalkozói szféra fokozottabb bevonását a helyi szintű döntésekbe, a finanszírozás újabb reformját stb.) de a rendszer stabilitását rendkívül zavaró hirtelen fordulatok valószínűleg már nem várhatóak, s ezek megszűntével fokozatos egyensúlyállapot és zökkenőmentesebb felzárkózás következhet be.

A továbbfejlesztés/fejlődés gyenge pontjai épp ott érhetők tetten, ahol a központi irányítás látszólag kiengedi a kezéből a döntéseket: szakmai autonómiát vár el az intézményektől, miközben eleve behatárolja, aprólékos metodológiákkal szabályozza és ellenőrzi ennek előírások szerinti megvalósulását, vezetői- és helyi szintű iskolapolitikai döntéseket szorgalmaz, holott azok az intézményrendszerek, amelyek az iskolaügyet támogathatnák nemhogy együttműködnének, hanem maguk is kiforratlanok, ugyanakkor az oktatás központi kormányzattól függő (alul)finanszírozása a társadalmi partnerek érdektelenségét, az iskola-felhasználók tehetetlenségét is felülmúlja.

A magyar kisebbségi oktatás helyzete nem függetleníthető a romániai oktatás egészének összefüggéseitől. Miközben kénytelen felzárkózni a rendszer egyes változásaihoz (vizsgarendszer, iskolaszervezet stb.), a jelentősebb globalizációs törekvések szintjén (képzési kínálat, az iskolával együttműködő intézményhálózat, integrációs politika stb.) egyenlőtlen, szétfutó fejlődésvonalat ígér. Ezt jelentősen befolyásolják a demográfiai tényezők, az iskolahálózat differenciáltsága, a kisebbség jelenléte az iskolát támogató alrendszerekben stb.

Abból a megfontolásból, hogy a kisebbségi oktatás egésze „gazdátlan”, abban az értelemben, hogy a kisebbségiségből fakadóan sem a minisztérium Kisebbségi Főosztálya, sem az RMDSZ, sem a civil szervezetek nem tudnak szilárd, koherens, a változásokhoz és a kisebbségi oktatás sajátos helyzeteihez (tömb, szórvány, falusi, városi oktatás stb.) egy időben igazodó dinamikus fejlesztéspolitikát működtetni, úgy tűnik, hogy a kistérségekre lebontott, egymástól akár eltérő oktatásfejlesztési stratégiák kínálhatnak megoldást. A szétfutó fejlődésvonalakat láttatja, hogy addig, amíg egy székelyföldi iskola az EU fejlesztési programjaihoz kapcsolódva szakképzést indít, és ehhez partneri kapcsolatokat épít ki a helyi önkormányzattal és gazdasági vállalkozásokkal, addig egy nagyvárosi felekezeti iskola az egyház tradicionális védnöksége alatt vidéki gyermekek iskoláztatását vállalja fel, a szórványbeli középiskola pedig az RMDSZ-szel, a helyi gazdasági és civil szférával szorosan együttműködve egy befele forduló kistérsadalom központjává válik. Ezek a helyzetek – mint értelmezési kontextusok – sokszor tudatosítatlan előfeltevésként határozzák meg az oktatás minőségének értelmezését, értelmezhetőségét.

5. A minőség szolgáltatói dimenziói

5.1. Tanfelügyelők és minőségkonceptióik¹³⁶

A romániai centralizált oktatási rendszerben a megyei tanfelügyelőségek a törvényeket, illetve az Oktatási Minisztérium határozatait, rendeleteit, döntéseit továbbító, gyakorlatba ültető illetve azok végrehajtását ellenőrző regionális oktatásirányítási intézmények, melyek nagymértékben hasonlítanak a francia tanfelügyeleti rendszerre. Minden megyében egy-egy tanfelügyelőség működik, mely a megye oktatását felügyeli, szervezi, irányítja. Egy-egy tanfelügyelőség élén az oktatási miniszter által kinevezett főtanfelügyelő, valamint tanfelügyelő-helyettesek (egy vagy több, a megye arányaihoz, oktatási rendszeréhez mérten) állnak. A tanfelügyelők és helyetteseik feladata, szerepköre is törvény által meghatározott.¹³⁷

Hagyományosan a főtanfelügyelőket az oktatási miniszter nevezte ki, jelölésük azonban politikai erőterben zajlott, a politikai pártok közötti alku tárgyát képezte, és személyük így leképezte a regionális politikai erőviszonyokat is. Romániában 42 tanfelügyelőség működik, kutatásunk pillanatában 3 megye tanfelügyelőségének élén magyar nemzetiségű főtanfelügyelő (Hargita, Kovászna, Kolozs megyékben) és több megyében magyar nemzetiségű tanfelügyelő-helyettesek (pl. Maros, Arad, Kolozs, Bihar megyékben) álltak.

Az interjúk is alátámasztják, hogy a főtanfelügyelői pozíciónak olyan kitüntetett szerepe van az oktatáspolitikai döntéshozatali hierarchiában, hogy még a magyar többségű megyékben is folyamatos politikai csatározások zajlanak e funkcióért, nem csak választásokkor, de adott cikluson belül is: „*többszöri alkalommal lejöttek ellenőrzésbe, értékelésbe, nagyon de nagyon szigorú eljárással és tehát konkrét hibákat a munkában semmit nem találtak, ennek ellenére mindig a végső zárószó az volt, hogy igenis ki kell engem cserélni*”.¹³⁸ Ezt a kijelentést azonban nagymértékben árnyalja az a tény, hogy az általunk megkérdezett nyolc fő- és helyettes tanfelügyelőből többen már meglehetősen hosszú ideje dolgoznak tanfelügyelőként, volt aki hét éve főtanfelügyelő, volt aki kilenc éve helyettes tanfelügyelő. Erre mondta az egyik interjúalanyunk, hogy ez „*Kivételes eset, mondhatni így, mert általában a politikai akarat érvényesítése eredményeként négyévenként szokták cserélni a személyeket*.”¹³⁹ Szórványban még nyilvánvalóbb, hogy a tanfelügyelők

¹³⁶ Ezt a részt Mandel Kinga készítette, korábbi, még nem teljes verziója megjelent: Mandel Kinga – Papp Z. Attila: Elitizmus versus partnerközpontúság. In: Bodó Barna (szerk.) *Romániai Magyar Évkönyv 2004-2005*. Temesvár, 2005. 423-444.

¹³⁷ A fejezet a nyolc magyar nemzetiségű főtanfelügyelővel illetve helyettesel készített mélyinterjú alapján készült. Ezúton is szeretnénk köszönetünket nyilvánítani az interjúk készítésében közreműködő Hargita, Kovászna, Maros, Brassó, Szatmár, Arad, Kolozs, Bihar megyék fő- és helyettes tanfelügyelőinek.

¹³⁸ 6 interjúelemzés, 3.

¹³⁹ 5 interjúelemzés, 3.

kiválasztása politikai alku eredménye: „*Volt egy olyan politikai kontextus, amikor meg-
egyeztek, hogy az egyik főtanfelügyelői helyettesi poszt az legyen a magyaroké*”¹⁴⁰

Romániában bár a törvény előírja, hogy a vezető tisztségek betöltése szakmai kompetencia alapján történik, de „*a valóságban sajnos a kompetencia háttérbe szorul akkor, amikor arról van szó, hogy a saját érdekeiket érvényesítsék, és olyan személyek kerüljenek az intézmény élére, akik esetleg fejbólintással az ő érdekeiket képviselik*”.¹⁴¹ A magyar nemzetiségű tanfelügyelők személye mögött minden esetben ott találjuk a kormánypárti jóváhagyás mellett a romániai magyarok érdekképviselőt felvállaló Romániai Magyar Demokratikus Szövetség (továbbiakban RMDSZ) valamint a Romániai Magyar Pedagógus Szövetség (továbbiakban RMPSZ) támogatását is. Nemcsak a szórványban, de a szé-
kelyföldi megyék esetében is szükséges a kormánypárti jóváhagyás: „*a kormánypárt is rá kellett bólintson, ugyanis formailag a prefektus rá kellett írja a papírra, hogy elfogad engem*.”¹⁴² Kérdés természetesen, hogy e támogatások fejében a felek milyen elvárásokat támasztanak a tanfelügyelő(helyettes) személyének irányába: „*soha semmi törvény mel-
letti szolgáltatást nem kértek tőlem. Jó, hogy felhívtak, hogy nézz utána ennek a problé-
mának, vagy annak, de ez egyszerűen nem törvényterhelő, hanem kérdés-, probléma meg-
oldás. Kérték, hogy nézzek utána a dolgoknak*”.¹⁴³

Az RMDSZ támogatására természetesen nagyobb szükség van azon megyék esetében, ahol alacsonyabb a magyarok népességen belüli számaránya „*ameddig az RMDSZ vala-
milyen módon hatalmon van, kormányon van, akkor mindig a koalíciós egyezségek sze-
rint megegyeznek ebbe a státusba, hogy na akkor legyen egy főtanfelügyelő-helyettes*.”¹⁴⁴ Jóváhagyása a tömbben magyarok által lakta megyék esetében is elengedhetetlen e funk-
ció betöltéséhez: „*ebben a megyében főtanfelügyelő nem lehet senki, aki az RMDSZ-nek
a támogatását nem élvezi*.”¹⁴⁵ Volt ahol az RMPSZ (Romániai Magyar Pedagógus Szö-
vetség) aktív szerepet vállalt a főtanfelügyelő-helyettes kiválasztásában „*az RMPSZ meg-
szervezett a magyar iskolákért felelős igazgatókkal, aligazgatókkal egy gyűlést, ahol több
nevet felsoroltak, hogy kik lehetnének, és egyszerűen szavazásra bocsájtották ezt a listát,
ahol elsőnek jöttem ki*.”¹⁴⁶

Annak ellenére, hogy minden egyes magyar nemzetiségű tanfelügyelő életútja egyedi, általában elmondható róluk, hogy többségükben tisztviselői, értelmiségi családi háttérrel rendelkeznek, fokozatosan emelkedtek a tanfelügyelői funkcióig, legtöbbször még a párt-
állami időkben kezdték karrierjüket, falvakba kihelyezve, onnan küzdötték fel magukat előbb egy városi iskolába, majd a tanfelügyelőségre. Nagymértékben elhivatottak az okta-
tás, a kisebbségi közösség szolgálata irányában, motiváltak mutatkoztak önmaguk kép-
zése, továbbképzése tekintetében, és a diskurzusok szintjén nyitottak az új kihívásokkal

¹⁴⁰ 7 interjúelemzés, 1.

¹⁴¹ 6 interjúelemzés, 4.

¹⁴² 3 interjúelemzés, 4.

¹⁴³ 3 interjúelemzés, 4 oldal.

¹⁴⁴ 7 interjúelemzés, 2.

¹⁴⁵ 3 interjúelemzés, 4.

¹⁴⁶ 7 interjúelemzés, 1.

szemben. Jellemző rájuk a funkció-halmaz, amennyiben a tanfelügyelői pozíció mellett civil szervezetekben, politikai illetve kisebbségi érdek-érvényesítésben is szerepet vállaltak. A funkcióhalmaz, főként a nagyon kisszámú közösségek kisebbségi elite körében elengedhetetlen, magától értetődő jelenség, azonban gyakran keletkezhetnek olyan átfedések, amelyek szerep-konfliktusokat eredményezhetnek. Ilyen konfliktus adódhat például a tanfelügyelői és a megyei tanácsosi, oktatási bizottsági tagság között, de még inkább RMDSZ megyei (al)elnöki funkció és a tanfelügyelői pozíciók között, főként azon időszakban, mikor az RMDSZ nem része a kormánynak. Az átfedések nemcsak kisebbségi vonatkozásban, illetve az oktatási közigazgatásnak erre a szintjére érvényesek, „nagyban” is megfigyelhetők: *„Rengeteg magánegyetem jött létre, a minisztériumi emberek mind-egyike egyikbe-vagy másikban érdekelt.”*¹⁴⁷

A fő-tanfelügyelői kinevezés is módosult a reformfolyamatok során. Korábban politikai konszenzus révén történt, *„gyakorlatilag a pártok megegyeztek, és akkor a jelölt főtanfelügyelő vagy főtanfelügyelő-helyettes fölment Bukarestbe, úgymond versenyvizsgázni”*.¹⁴⁸ A vázolt folyamatból kitűnik, hogy a vizsga pusztán a külső legitimáció szerepét töltötte be. Napjainkban látszólag a versenyvizsga nyitottá vált, bárki jelentkezhet és a megyei prefektus dönt a vizsgaeredmények alapján, hogy kit jelöljön a miniszteri kinevezésre. A módosítás ugyan decentralizációs szándékot mutat, de azáltal, hogy egy megyei szintű funkcionárius kezébe helyezi a döntési jogot, megkérdőjelezi e döntés politikai semleges-ségét, mivel a prefektus nem más, mint a mindenkor kormány megbízottja.

5.1.1. A tanfelügyelőségek funkciója

A tanfelügyelőség feladata komplex, viszonylag nagy területet fed le az oktatás finanszírozásától a humán erőforrás (tanárok, iskolaigazgatók kinevezése) kiválasztásáig, továbbképzések szervezéséig, a minőségbiztosítást, szakmai koordinációt és ellenőrzést, a tantervek és tananyag valamint tankönyvek feletti döntéseket is beleértve. A tanfelügyelőség gyűjti össze a települések demográfiai és az iskolák statisztikai adatait is, rendszerezi azokat és továbbítja az Oktatási Minisztérium felé. A tanfelügyelők túlzottan tartják a tanfelügyelőségek bürokratikus funkcióit¹⁴⁹ a szakmai kompetenciát igénylő tevékenységekkel szemben, illetve elégedetlenek a tanfelügyelőség oktatáspolitikát befolyásoló hatáskörének mértékével.

A romániai tanfelügyelőségek az angolszász szakirodalmi klasszifikációkban az *inter-mediate*¹⁵⁰ típusú köztes szervezetek kategóriájába sorolhatók, amennyiben a kormányzat kinyújtott kezeként, a kormányzati döntéseket gyakorlatba ültető szervként funkcionálnak,

¹⁴⁷ 8 interjúelemzés, 17.

¹⁴⁸ 2 interjúelemzés, 35.

¹⁴⁹ „Nagyon sok üres járás van, az igaz, hogy nagyon sokszor a sürgős dolgok előre kerülnek a fontos dolgokkal szemben”. 3 interjúelemzés, 6.

¹⁵⁰ A szakirodalom egyik besorolása *puffer* és *intermediate* típusú közvetítő szervezeteket különböztet meg, *puffer*nek nevezve azon szervezeteket, melyek oktatási intézmények szándékait közvetítik a kormányzat irányába, illetve ezen intézmények érdekeit képviselik, *intermediate*-nek nevezve a kormányzati szándékot képviselő, azt továbbító szervezeteket.

és az oktatási döntéshozatali hierarchia egyik legalsó pontját képezik. „Valamikor úgy jött létre, mint a minisztériumnak egy hatalmi szerve, ami kordába tartja az alattvalókat, és a fő dolog az volt, hogy ellenőrizni, megfogni, kidobni stb. ezzel szemben ma már jelenleg, azt mondhatom hogy egy villámhárító, ahová jön állandóan a sok villám a minisztériumból, egy olyan minisztériumból amely állandó változás alatt áll, nem csak az, hogy kormányváltások vannak, hanem sajnos egységes reformterv, reformkonceptió nincs. Ahánnyan jönnek, azok állandóan változtatják, én mindjárt 40 éve tanítok, de szinte állandóan reformban voltunk.”¹⁵¹ E szervezet nem alkalmas alulról jött kezdeményezések, igények és visszajelzések továbbítására a központi szervek irányába, a rendszer merevsége ezt nem teszi lehetővé. „A minisztérium nem tudott szakítani a központosítás betegségével, és az utóbbi 10-15 év alatt, miközben nálunk állandóan leépítések vannak, a minisztérium 40 emberről eljutott 400 emberre. Valamikor volt egy államtitkár két főigazgató és néhány főinspektor, most pedig van vagy 3 államtitkár, 10 főtanácsos.”¹⁵²

A fent leírtakkal szemben, a tanfelügyelők többsége e szerepkört kissé idealizáltan értelmezik, mint ami magába foglalja a puffer típusú szervezet tulajdonságait is: véleményük szerint ez a szervezet mindkét irányba közvetít és konfliktust csökkent: „mi sokkal közelebb vagyunk az iskolákhoz, mint a minisztérium (...) 99%-ban tanácsadó vagyok, 1%-ban ellenőrző”.¹⁵³ A tanfelügyelőséget „előőrnek”,¹⁵⁴ „ütközőnek”,¹⁵⁵ „végrehajtónak”,¹⁵⁶ „nagyüzemnek”,¹⁵⁷ „rezgéscsillapítónak és magyarázónak”,¹⁵⁸ „tűzkeréknek”,¹⁵⁹ a „mérleg nyelvének”,¹⁶⁰ „iskolai tanácsadónak”¹⁶¹ nevezték. Egyetlen interjúalany hangsúlyozza, hogy a tanfelügyelőségek konfliktuscsökkentő szerepe nagymértékben korlátozott, mert képtelen megvédeni egy adott iskolát a minisztérium részéről érkező esetleges támadástól, felelősségre vonástól.¹⁶² A tanfelügyelőség ideáltípusú értelmezése a szervezet teljes megújulásának lehetőségét rejtí magában.

¹⁵¹ 8 interjúelemzés, 8.

¹⁵² 8 interjúelemzés, 8.

¹⁵³ 8 interjúelemzés, 5,8.

¹⁵⁴ 4 interjúelemzés, 13.

¹⁵⁵ 2 interjúelemzés, 29.

¹⁵⁶ 4 interjúelemzés, 11.

¹⁵⁷ 6 interjúelemzés, 13.

¹⁵⁸ 1 interjúelemzés, 27.

¹⁵⁹ „Ez egy tűzkerék az egész szisztémában, amit sokszor fékez és az igazgatók, vezetőik, iskolavezetők annyira megszokták, hogy a tanfelügyelőségtől kapnak bizonyos útmutatásokat, hogy nem mernek lépni”. 6 interjúelemzés, 13.

¹⁶⁰ „Nem mondom, hogy ez nem működik visszafele is, mert működik, ha nem is úgy, ahogy kellene, de működik visszafele is, tehát eljutnak az információk hozzánk is, a pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közönségnek általában, eljut a szava hozzánk is. Hát megpróbálunk mindenképpen a mérleg nyelve lenni”. 4 interjúelemzés, 13.

¹⁶¹ 8 interjúelemzés, 8.

¹⁶² „Mi iskolákat, hogyha úgy vesszük, mint ütköző, védeni nem tudunk a minisztériummal szemben” 6 interjúelemzés, 23.

5.1.2. A tanfelügyelőségek átalakuló szerepköre

A tanfelügyelőségek szerepe változóban van: az oktatás decentralizációjának előtérbe kerülésével – a tervek szerint – a tanfelügyelőségek kezéből is egyre inkább kikerül az oktatás finanszírozása és a tanárok kiválasztása, maradnak a kizárólagosan szakmai, minőségbiztosító, tanácsadó funkciók. A román oktatási bürokrácia azonban mindeddig sikeresen akadályozta az oktatási reform keretében történő decentralizációs szándékot, ahogyan az egyik egykori államtitkár¹⁶³ elmondta, e reformok kerékkötői nem annyira a pedagógusok, vagy a miniszter, illetve a miniszteri tanácsadók, vagy az államtitkárok, hanem maga az államapparátus, mely a decentralizációban saját létét látja veszélyeztetve. Azonban az új minőségi törvénnyel¹⁶⁴ mégiscsak változások lépnek életbe, melynek eredményeképpen átalakul a teljes értékelési rendszer: *„most már törvényileg nálunk is a magyarországi és angliai rendszert vezetik be, az új intézményfelmérési rendszert, amely megrendelésre történik, tehát nem én határozom meg, hogy mikor hova megyek, hanem az igazgató vagy polgármester hív ki bennünket ellenőrzésre. A másik a szakinspekció, ami már jelenleg is 50%-ban megrendelésre van, mert mindenkinek érdeke, hogy feljebb menjen a fizetésben, és ennek feltétele az, hogy állandóan vizsgákon, inspekciókon menjen keresztül, ezért ő az, aki állandóan szól, hogy a tanfelügyelő menjen, csak kisebb arány az amikor mi kezdeményezzük.”*¹⁶⁵

Az interjúalanyok többsége a tanfelügyelőségek szükségessége mellett érvelt, igaz, annak reformját, megújulásának szükségességét is hangsúlyozva *„én tanulmányoztam részletesen, hogy milyen ennek a működési rendszere máshol: Angliában, Franciaországban, Kárpátalján. Ahol megszűnt, Magyarországon, ott azt mondják, hogy hiányzik. Ahol van, mint nálunk, ott azt mondják, hogy meg kellene szüntetni; de az idők folyamán ennek változnia kell, ez biztos.”*¹⁶⁶ Egyetlen interjúalany állította, hogy azok megszüntethetők, igaz, csak amennyiben szerepüket átveszik az önkormányzatok és különböző szakmai szervezetek.¹⁶⁷ A szükségesség indoklására magyarországi ellenpélda is elhangzott, mely szerint Magyarországon a tanfelügyelőségeknek egyik napról a másikra történő megszüntetése információhiányt okozott a rendszerben, melynek utólagos kiküszöbölésére keletkezett a minőségbiztosítási rendszer.¹⁶⁸ A tanfelügyelőségek szerepét a minőségellenőrzésre,¹⁶⁹ szakmai tanácsadásra¹⁷⁰ korlátoznák, felszabadítva azt az adminisztrációs terhektől. A vázolt szerepváltásból mindeddig csak kevés képződött le a rendszerre, mivel érezhetően csak a tanfelügyelőségek ellenőrzési etikája módosult: *„90 előtt az inspektorátus”*¹⁷¹

¹⁶³ Mihai Korka

¹⁶⁴ Legea Calităţii.

¹⁶⁵ 8 interjúelemzés, 9.

¹⁶⁶ 8 interjúelemzés, 8.

¹⁶⁷ 1 interjúelemzés, 25.

¹⁶⁸ 2 interjúelemzés, 10.

¹⁶⁹ 2 interjúelemzés, 20, vagy 3 interjúelemzés 20.

¹⁷⁰ 2 interjúelemzés, 8.

¹⁷¹ A tanfelügyelőség közhasználatú elnevezése, mely annak elsődleges funkciójából, az ellenőrzés latin nevéből az inspekcióból származik, illetve a román elnevezés „inspectorat” magyarítása.

– *nem is tudom, hogy fogalmazzak – egy ilyen milyen szerepet... egy ilyen meglepetésszerű, lerohanó brigádszellemet jelentett. Most már, azért, tehát '98, '97-től errefele most már az inspektorárusoknak is kötelességük ezt a módszertant betartani. Mert azt jelenti, hogy ha én inspekcióba megyek, tehát, ha én nagyinspekcióba megyek egy intézményhez, akkor azt előre le kell jelentsem, meg kell velük beszélnem, hogy igenis én jönni fogok, és fogadnak-e?*"¹⁷² Az idézett részlet azt sugallja, hogy az ellenőrzés időpontjának bejelentésén (egyeztetésről a gyakorlatban szó sincs) kívül a folyamat maga és annak belső tartalma nem sokat változott.

5.1.3. Tanfelügyelői minőségdiskurzusok

Durkheim óta tudjuk, hogy ha egy társadalomban felbomlik a külső fegyelem, márpedig a romániai diktatúra ebben elsőrendűt alkotott, és azt nem helyettesíti az egyének belső fegyelme, a társadalomban anomáliás jelenségek mutatkoznak. Az egyik ilyen jelenség a tradicionális társadalmi értékek válsága, például az oktatásba vetett hit megrendülése. Nem véletlen, tehát, hogy a tanfelügyelők, a pedagógusokhoz hasonlóan, úgy érzékelték, hogy az 1989-es „társadalmi változásokat” követő tizenöt évben romlott a romániai magyar oktatás minősége. Ezt nagyrészt a tévesen értelmezett demokrácia-eszményből eredeztették. A fogyasztói és információs társadalom értékrendjének átmenet nélküli betörése felkészületlenül, a kritikai érzék fejletlensége következtében kiszolgáltatott helyzetben találta a posztdiktatúra állapotában önazonosságát kereső társadalmat.

Az interjúk elemzéséből egyértelművé vált azon paradoxon, hogy bár a tanfelügyelők mindannyian egy zárt és centralizált oktatási hierarchia kiemelkedő pontjain tevékenykednek, a diskurzusok szintjén azonban a decentralizáció elkötelezett híveinek bizonyultak. Ez nemcsak abban nyilvánult meg, hogy azon két oktatási miniszter (Marga és Miclea) elgondolását méltatták leginkább, akik elszántaknak mutatkoztak az oktatás decentralizációja tekintetében (más kérdés, hogy ennek végrehajtásában saját apparátusuk, valamint a politikai történések megakadályozták őket),¹⁷³ hanem a decentralizációs szál mintegy végigszövi a beszélgetéseket. Bár a pedagógusokhoz hasonlóan e szereplők sem hozzáaközvetlen összefüggésbe a kettőt, viszont azon próbálkozás mögött, hogy a hagyományos fogalmi keretbe (minőség – hatékonyság – színvonal – eredményesség) helyezzék el a dolgokat, minduntalan előbukkan a decentralizáció motívuma. Magyarázható azzal, hogy a tanfelügyelők számos kurrens (köztük magyarországiakat is értve) képzésen vettek részt, melyek az oktatás irányításával, finanszírozásával, a minőséggel és értékeléssel, más országok gyakorlatának ismertetésével foglalkoztak, sőt néhányuknak lehetősége volt erről tanulmányutak keretében személyesen is tapasztalatot szerezni.

A minőségről szóló diskurzusok – annak hangsúlyozása mellett, hogy ezek keveredve jelentkeztek, akár egy-egy tanfelügyelő esetében is – alapvetően három csoportba sorolhatók: a hagyományos, a decentralizációs és a fogyasztóközpontú megközelítésekbe.

¹⁷² 2 interjúelemzés, 9.

¹⁷³ E kérdésre a későbbiek során még visszatérünk.

A hagyományos értelmezés középpontjában az 1970-es évek oktatásának idealizálása,¹⁷⁴ magas továbbtanulási arány,¹⁷⁵ tantárgyversenyeken,¹⁷⁶ vizsgán elért eredmények,¹⁷⁷ végzetek munkaerőpiacon történő elhelyezkedési aránya (főként szakképzés esetében),¹⁷⁸ valamint a hatékonyság¹⁷⁹ állt. Érzékelték e hagyományos minőségmutatók devalválódását is: „*ma amikor gomba módra elszaporodtak a magánegyetemek Romániában is, egy adott pillanatban már nem is tudás és képesség, hanem csak pénz kérdése az, hogy hány diplomához jutok hozzá, néhány év leforgása alatt, sőt már lehet párhuzamosan is, akkor ez már a minőség, értékelés szempontjából már veszített a súlyából*”.¹⁸⁰ Előfordult, hogy szintén tradicionálisnak mondható nemzetiségi-kisebbségi diskurzusba ágyazottan értelmezték a minőség fogalmát, azaz kissé sarkítva, attól minőségi az oktatás, hogy magyar nyelven történik: „*ha az oktatásnak a végeredménye a helytállás, akkor minőségi volt az oktatás*”.¹⁸¹

A decentralizációt és oktatási autonómiát támogató beszédmód tipikusan kisebbségi diskurzus: „*sajnos, nálunk még eléggé nem működik az autonómia. Eléggé próbálják még mindig központról rendezni. Hát az egész vizsgarendszerünk ilyen. Úgy a tanároké, mint a diákoké. Tehát mindent központosítottan tartunk, azt mondjuk, hogy autonómia, finansziális autonómia, de addig ameddig mi leosztjuk a pénzt, addig még nincs*”.¹⁸² E diskurzusok a helyi közösség beleszólását,¹⁸³ önálló pénzügyi és működési hatáskört,¹⁸⁴ az iskolaigazgató, a tanárok és a tananyag közösségi megválasztását¹⁸⁵ helyezték a középpontba, és a fejkvótás rendszer bevezetésével, az iskolák közötti konkurencia erősödésével¹⁸⁶ látta a minőséget megvalósulni.

¹⁷⁴ „A 70-es években akárki végzett akármit Romániában, kész el volt ismerve, na oda kéne visszajussunk”. 6 interjúelemzés, 19.

¹⁷⁵ 1 interjúelemzés, 32.

¹⁷⁶ 4 interjúelemzés, 18.

¹⁷⁷ 6 interjúelemzés, 19.

¹⁷⁸ „Különböző szakképzési szintek elvégzése után az első két hónapban a munkaerő piacon a végzősöknek ennyi meg ennyi százaléka elhelyezkedik, akkor ez is ez a minőségnek a szakképzési minőségnek egy szempontja”. 5 interjúelemzés, 34.

¹⁷⁹ „Ugyanúgy mennek ki a rendszerből, mint ahogy bementek a rendszerbe. Mert ez a hatékonyság, hogy mi történik ott benn”

¹⁸⁰ 5 interjúelemzés, 34.

¹⁸¹ 1 interjúelemzés, 14.

¹⁸² 7 interjúelemzés, 18.

¹⁸³ „A helyi közösségeknek olyan beleszólást kellene adni, hogy amikor látják, hogy egy pedagógus vagy egy nem pedagógus egy iskolában nem végzi el a feladatát, a helyi közösség nyomására azonnal el lehessen csapni”. 1 interjúelemzés, 6.

¹⁸⁴ 7 interjúelemzés, 18.

¹⁸⁵ „A minőség szerintem akkor fog bekövetkezni az iskolában, amikor az iskolára az autonómiát rajtahagyjuk teljesen, a káderpolitikától a törzsanyag megszervezéséig”. 6 interjúelemzés, 19.

¹⁸⁶ „A gyereket meg kell fogni, hogy járjon iskolába, minél több gyerek jön abba az iskolába, minél jobbat ajánlok, akkor megkapom a kvótát a gyerekek után, a gyerek, ha elmegy tőlem az iskolából, a fejkvótát viszi magával, úgyhogy ahol a gyerek jár, ott lesz a fejkvótája”. 6 interjúelemzés, 5.

A *fogyasztóközpontú* szemlélet az individualista diskurzus liberális gyökereihez nyúlik vissza, az egyéni elégedettséget,¹⁸⁷ alkalmazható tudást,¹⁸⁸ alkalmazkodás és váltás képességét,¹⁸⁹ a készségek és képességek fejlesztését,¹⁹⁰ a szakképzetlen pedagógusok számának csökkentését,¹⁹¹ az iskolaigazgató menedzseri dimenzióját támogatta.¹⁹² A határozatlan időre szóló tanári kinevezések megszüntetését, alkalmatlan tanárok elbocsátásának lehetőségét,¹⁹³ a diákok lemorzsolódásának megakadályozását,¹⁹⁴ kiscsoportos oktatást¹⁹⁵ szorgalmazta. Azonban arra is felhívták a figyelmet, hogy az iskola szolgáltató funkciója leginkább csak divatos jelszó.

A fentiekkel összhangban a minőségi oktatás kerékkötőiként, a magyar szakemberek bukaresti minisztériumi és szakértői bizottságokban történő jelenlétének hiányát,¹⁹⁶ az értékek devalválódását („*bezzeg a mi időnkben*”),¹⁹⁷ az önállótlanyságot, az elkényelmesedést,¹⁹⁸ a rendszerszintű felkészületlenséget (minisztériumi szakértők, tanárok),¹⁹⁹ a tanárok és diákok versenyvizsga alapú központosított elosztási rendszerét,²⁰⁰ a rossz tankönyveket,²⁰¹ ismeretek átadására összpontosító, túlszűfolt tananyagot látták. A minőség mérésére a bemeneti és kimeneti eredmények közötti különbség mérését javasolták.²⁰²

5.1.4. Tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere, beágyazottsága

A tanfelügyelőségek kapcsolatrendszere nagymértékben formalizált, leszabályozott. Az oktatási minisztériumhoz és a megyei prefektushoz fűződő viszony mind ebbe a kategóriába tartoznak: „*törvény szerint ez a kettős alárendeltség van, ami azt jelenti, hogyha én el akarok kérezkedni munkaidő, tevékenység alatt, akkor ezt a két fórumot kell ...tehát*

187 „*Akkor amikor azt amit csinál tényleg szereti, én boldog és teljesült embernek tartom*” 4 interjúelemzés 9.

188 „*Megtanítani őt halászni. Tehát megtanítani, eligazodni egy könyvtárban, Interneten, hogy ő hogy szerezze be az információt*” 5 interjúelemzés 24-25.

189 1 interjúelemzés, 15.

190 3 interjúelemzés, 31, 34.

191 6 interjúelemzés, 28.

192 6 interjúelemzés. 20.

193 „*Ha jó a tanár a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó az ott nyugodtan dolgozhat vagy lapíthat és onnan fog nyugdíjba menni*” 5 interjúelemzés, 15.

194 5 interjúelemzés, 34.

195 4 interjúelemzés, 10.

196 1 interjúelemzés, 23.

197 3 interjúelemzés, 12.

198 „*Sokszor mi vagyunk az akadályok, a kényelmünk, a mindennapi...*” 3 interjúelemzés, 36 oldal.

199 6 interjúelemzés, 24.

200 5 interjúelemzés, 14.

201 1 interjúelemzés, 22.

202 6 interjúelemzés, 202.

nekik tartozok beszámolóval”²⁰³. Az RMDSZ-szel történő kapcsolatáról, együttműködésről,²⁰⁴ annak legitimáló funkciójáról már szó esett.

Azokban a megyékben, ahol a románok és magyarok számaránya jobban megközelíti egymást, ott nagyobb e közösségek, illetve az intézmények közötti konfliktus kialakulásának veszélye is: „*Megint lesz egy nagy ziri-buri, meg azon van valaki, azon a posztón (alprefektusi – szerk. megj.) megint meg kell mozgatni, még a PSD rakta oda és jó a szaki nincs baj vele, de ha ők akkor elvették, akkor most mi megyünk tovább.*”²⁰⁵

A tanfelügyelők deklaráltan a nyitottság, partneri kapcsolatok hívei: „*minden olyan szervezettel, mely az oktatás jobbítását szolgálja, teljesen nyitottak kell legyünk.*”²⁰⁶ E partneri kapcsolatoknak véleményük szerint legalább a hagyományos identitásörző intézmény-triád mentén működnie kellene: „*az iskola, az önkormányzat és az egyház, ez a hármas pillér minden falusi környezetben, településen ha nem dolgozik együtt, ha nem gondolkodik együtt, akkor a település jövője, léte forog kockán.*”²⁰⁷ Azt gondolhatnánk, hogy ebben a szekularizált világban nagy mértékben meggyengült az egyház szerepe. Ez csak részben igazolódott, szórványban felértékelődik a szerepe „*az egyházakkal is tartjuk a kapcsolatot, tulajdonképpen tőlük tudjuk azt, hogy hány gyerek született vagy hányat keresztelnek évente.*”²⁰⁸ Kérdés, hogy egyes partnerségek (pl. helyi, megyei előljárókkal) a gyakorlatban milyen mértékben valósulnak meg, illetve mutatnak túl a formalizált és előírt kapcsolatokon. A tanfelügyelőségek ugyanis a tanfelügyelő személye, felkészültsége, irányultsága függvényében ápolnak kapcsolatokat a polgármesteri hivatallal, civil szervezetekkel, a gazdasági élet szereplőivel.

A tanfelügyelőségeknek szakmai jellegű kapcsolatuk van az Országos Értékelési és Vizsgabizottsággal, melyet a tanfelügyelőségek főként a kölcsönös egymásra-utaltsággal jellemeztek, az egyetemekkel, melyek a tanári továbbképzéseket szervezik, illetve a Romániai Magyar Pedagógus Szövetséggel. A tanfelügyelők vissza-visszatérően hangsúlyozták a magyar szakértők és tanácsadók hiányát az országos szakmai szervezetekben.

A centralista hagyományok által érthető paternalista viszonyulás és a tanfelügyelőség új „szolgáltatói” szerepe tükröződik a tanfelügyelőknek az iskolákhoz, iskolaigazgatókhoz, tanárokhöz történő viszonyulásában: „*végig ezt az elméletet, partnerközpontúság elméletét sulykoltam be az emberek fejébe, hogy fogadják el azt és tudatosodjon mindenkinek a fejében az, hogy az a szakfelügyelő, aki kimegy egy iskolába, kollegát látogatni órán az nem azért megy, hogy büntessen, hogy elítéljen, hanem azért megy, hogy segítsen.*”²⁰⁹ A viszony a tanfelügyelőségek és iskolák között nagymértékben ambivalens és továbbra is személyfüggő maradt. Kölcsönös jellemzője a felelősségnek egymás irányában történő hárítása, amit az iskolák részéről a tanfelügyelőségeknek rendszer-hierarchiában betöltött

²⁰³ 3 interjúelemzés, 7.

²⁰⁴ „*Munkahelyeket is próbálunk keríteni vagy hozzám bejön valaki, – tanügytől függetlenül – hogy nincs munkája vagy ez vagy az....szociális otthonba kellene valaki....*”. 1 interjúelemzés, 28.

²⁰⁵ 6 interjúelemzés, 26.

²⁰⁶ 3 interjúelemzés, 5.

²⁰⁷ 5 interjúelemzés, 7.

²⁰⁸ 7 interjúelemzés, 12.

²⁰⁹ 5 interjúelemzés, 9.

magasabb funkciója, a tanfelügyelők részéről a játéktér túlzott leszabályozottsága legitimál. „*A pedagógusoknak, a tanároknak általában ugye, a közösségnek általában, eljut a szava hozzánk...de nekünk például sokkal kevesebb a szabadságunk, mint például az iskolaigazgatóknak. A mai körülmények között egy iskolaigazgatónak sokkal több mindenben van szabad keze, mint nekünk.*”²¹⁰

A tanfelügyelők fontosnak tartják a szülőkkel történő kapcsolattartást, amit mi sem bizonyít jobban, mint, hogy formálisan is helyet biztosítanak ennek: fogadónapot, órát megjelölve. Arról ugyan nincs adatunk, hogy a szülők milyen mértékben élnek ezzel a lehetőségükkel, hány százalékuk vette valaha is igénybe ezt a „szolgáltatást”. A szülőknek kevés beleszólásuk van az iskola ügyeibe, még a szakképzés keretszámainak meghatározásánál is figyelmen kívül maradnak elvárásaik, a tanfelügyelők úgy gondolják, hogy részvételük e döntésben (akár a többiben) mellőzhető: „*a szülőket tulajdonképpen képviseli az igazgató, mert ő neki érdeke, hogy minél több gyermeket vonzzon.*”²¹¹

A „fogyasztói”, leginkább szülői elvárásokról érkező visszajelzések az iskola funkció-váltásának szükségességét tükrözik: „*régen viccesen és ironikusan azt mondtam, hogy meg kell szokjuk, hogy mi (értsd: az iskola – szerk.) gyermekmegőrző hely lettünk...A szülőknek az igénye felém (mint tanár felé – szerk.) többnyire nem az, hogy én a parciális integrálást megtanítsam a gyerekeknek, hanem inkább az, hogy ő tudja azt, hogy az a gyerekek nyolc órán keresztül olyan helyen van, ahol ő nem narkózik, nem verekszik, és esetleg tanul is valamit. De az lényegtelen, nem az a fontos, hanem az, hogy tudja, hogy ott van, és nem lesz vele baj.*”²¹² Ebben az értelemben az iskola, mint a szülői felügyelet helyettesítője, a devianciák távol tartásának intézménye jelenik meg.

A tanfelügyelők mindezek mellett úgy érzékelik, hogy a szülők többsége elégedett „*a tanüggyel*”²¹³

A tanfelügyelők úgy látják, hogy a hagyományostól eltérő igények kielégítésére az iskola főként tanárainak képzettsége, felkészületlensége következtében képtelen.

5.1.5. Humán erőforrás kiválasztása

5.1.5.1. Iskolaigazgatók kinevezése

A decentralizáció irányába mutató oktatási reformok rendszerint az anarchiától való félelem gerjesztette gátakba ütköznek, ami újra központosítást, ún. „recentralizációt” hoz létre. A decentralizációs szándéknak maga az állami bürokrácia az egyik kerékkötője, mint arról már szó esett, az oktatási és pénzügyminisztérium tisztségviselői, akik főként egzisztenciális félelmükben (hivataluk esetleges racionalizációja) akadályozzák a reformok gyakorlatba ültetését. A decentralizáció másik kerékkötője az anarchiától való félelem, kételke-

²¹⁰ 6 interjúelemzés, 13.

²¹¹ 3 interjúelemzés, 30.

²¹² 2 interjúelemzés, 10.

²¹³ 4 interjúelemzés, 20.

dés az ország demokráciájának fejlettségében, félelem, hogy amennyiben a döntéshozás helyi szintre tevődik át, szűk körök kezébe kerül a hatalom, ahol a nepotizmus és korrupció virágzását nem lehet már ellenőrizni, kézben tartani. A politikai diskurzusokban a decentralizáció ellenzőinek (főként az egykori kommunista diktatúra nomenklaturistái) érvelésében a lehetséges anarchia előrevetítése a fő meggyőző érv.²¹⁴ Az interjúkból úgy tűnik, hogy ezt a paradox helyzetet a tanfelügyelők is felismerik akár a humán erőforrás kiválasztási mechanizmusainak hátterében is: „a legtöbb országban ez úgy történik, hogy az iskolaigazgatók a munkáltatók és megvan az önállóságuk. Azt is azonban hozzá kell tennünk, hogy Romániában még nincs megérve az emberek tudata ahhoz, hogy ezt autonóm módon mondjuk az igazgatók becsületesen ellássák.”²¹⁵

Az iskolaigazgatók kiválasztása a jelentkezők közül, a tanfelügyelőségek által, versenyvizsga útján történik. Az adott iskola pedagógusainak, illetve a helyi közösségnek nincs beleszólása az iskolaigazgató személyének megválasztásában.

A tanfelügyelők szerint kevés az igazgatói státusz vonzereje, „*falusi környezetbe elég nehéz igazgatót kapni, nem vállalják fel az emberek.*”²¹⁶ Kevés a motiváció az adminisztratív terhekhez és felelősséghez képest, „*nagyon nagy túlterhelés a munkában. Eddig nem volt túl nagy az ezáltal kapott pénz, most valamivel nőtt, de most se akkora, hogy igazán megérné. Most igazából azok igazgatók, akikben nagy elhivatottság van. Így maradt most úgy, hogy a legtöbb iskolában idős igazgatónk van, mert bár nem vizsgázott az utóbbi időben, de azért nem vizsgázott, mert tudta, hogy úgy sincs, aki jelentkezzen, így ő újra meg lesz választva.*”²¹⁷ Esetükben azonban gyakran hiányos a menedzseri szemlélet, alacsony a modern kompetenciakészlet (információs-kommunikációs eszközhasználat, idegen nyelvismeret), a pályázati és továbbképzési hajlandóság. „*Az igazgató az nem egy erre kiképzett ember. Tehát ő egy tanárember, akinek megvan a maga szakmája. Ahhoz, hogy jó legyen el kellene vele végeztetni egy nagyon jó kurzust(...) nincs kidolgozva az új metodológia, amely szerint majd az igazgatókat vizsgáztatjuk, de az előrejelzések szerint kötelező lesz, hogy rendelkezzen egy ilyen szakképesítéssel. Még ha nem is egyetemi, de legalább egy ilyen Pedagógus Házánál elvégzett, papír által igazolt szakképesítése legyen. Na most nekem a tapasztalatom azt mutatja, hogy nagyon sok igazgató elvégezte ezt a kurzust, de a munkájában nem látszik.*”²¹⁸

Tanfelügyelői megítélés szerint, munkájuk során az iskolaigazgatók vannak talán leginkább konfrontációknak kitéve, hiszen a minisztériumi és tanfelügyelőségi számonkérések is őket célozzák, ahogyan nekik kell megoldani az iskola hétköznapi problémáit is, legyenek azok gazdasági, pénzügyi, adminisztratív jellegűek, vagy a pedagógusok közötti konfliktusok, de ők felelnek a szülők előtt a gyermekek oktatásáért, testi-lelki épségéért

²¹⁴ Lásd erről bővebben Mandel Kinga: *A román felsőoktatáspolitikai változásai 1990-2003 között.* Presa Universitară, 2007.

²¹⁵ 1 interjúelemzés, 5.

²¹⁶ 7 interjúelemzés, 4.

²¹⁷ 8 interjúelemzés, 14.

²¹⁸ 7 interjúelemzés, 4.

is. „Aki a pofonokat igazán kapja, s a legtöbbet kapja, az az igazgató”.²¹⁹ Ezért nemcsak kiváló menedzsereknek, problémamegoldónak, de jó pedagógusoknak és az oktatási rendszer kiváló ismerőinek kell lenniük. Mindezek a tényezők azonban nem minden esetben adóttak, a rendszer öröklött tehetetlensége leképződik az intézményvezetőkre is: „dominál az oktatásban, vezetői szinten azon iskolaigazgatók kategóriája, akik azt várják, hogy fentről jön majd valaki, és mindig megmondja, hogy mit kell tennie, vagy döntést kellene hoznia, de a hozott döntésért fel kell vállalni a felelősséget és neki ez nem tetszik, és akkor egyszerűen átdobja ezt a más hivatalok udvarára, hogy döntsenek ők és feleljenek ők, mert akkor ő mossa kezeit”.²²⁰

5.1.5.2. Tanári szelekció

A tanároknak iskolák közötti elosztása, a tanfelügyelőségek által, versenyvizsga eredményei alapján történik, a centralista hagyományok következtében, a korrupciós lehetőségek kiszűrése céljából. „A tanárokat is számítógépes kihelyezésnek bocsátották alá, ami a szándék egy volt, egyetlen egy és ez valahol érthető is, hogyha Romániáról beszélünk és Románia egy balkáni ország. Azt próbálta a minisztérium ez által leszűkíteni vagy kiküszöbölni, ha nem is teljes kiküszöbölésről van szó, hogy érdemtelenül ne mindenféle ismeretségi kör és ilyen-olyan politikai elkötelezettség alapján osztogassák a tanári állásokat, hanem akkor legyen ez nyomon követhető.”²²¹

Ez a versenyvizsgán alapuló rendszer képtelen kezelni az egyéni élethelyzetek sokaságát, melyek a gyakorlatban felmerülnek, mert nincs tekintettel a lakóhelyi, családi, egyéni és közösségi elvárásokra. Társadalmi megítélés szerint a tanári állások betöltésénél történik a legtöbb hivatali visszaélés, bár egyenként minden tanfelügyelő azt állítja, hogy az ő megyéjében nem fordul ilyen elő: „a megyében az állások meghirdetése, a betöltése mindig nagyon áttetsző volt, mindenki minden információhoz hozzájutott,”²²² „úgy tartják számon, mint a legkevesebb reklamációval rendelkező megye a minisztérium felé. Ennek talán az is az oka, hogy megpróbálunk, még akkor is, ha sokszor fárasztó és sokszor sok időt vesz igénybe, nyitottak lenni. Tehát, hogy minden látsszon, hogy mi történik, nem az ajtók mögött történnek döntések”²²³

A tanfelügyelők kivétel nélkül egyetértenek abban, hogy a pedagógusok, iskolaigazgatók kiválasztását a helyi közösségek hatáskörébe kellene helyezni. Ismert azonban a döntéshozók félelme „még mindig arra gondolnak, hogy hogy engedjük mi az iskolaigazgatók kezébe a hatalmat, mert visszaélnék vele.”²²⁴

Néhány kísérleti, reprezentatívnek nevezett iskolának (az iskolák mintegy 25%-nak) az oktatási reform egy rövid időszakában lehetősége nyílt az újonnan jelentkező peda-

²¹⁹ 4 interjúelemzés, 13.

²²⁰ 5 interjúelemzés, 8.

²²¹ 5 interjúelemzés, 14.

²²² 5 interjúelemzés, 14.

²²³ 1 interjúelemzés, 7.

²²⁴ 4 interjúelemzés, 7.

gógusainak önálló vizsgáztatására, kiválasztására. A kísérlet ellentétes tapasztalatokkal zárult. Egyes elbeszélések szerint gyakran előfordult: „*Nem azt mondom, hogy lefizetett, de szebb a szeme színe, a komámasszony leánykája, ügyes, jó gyerek... ő került be és a másíknak, aki... lehet, hogy nem volt jó, de lehet, hogy éppen olyan jó volt, csak őt nem ismerte az igazgató. És akkor, bizony az iskolákba, én állítom, nem mindig kerültek azok, akik oda kerülhettek volna.*”²²⁵ Mások, főként az iskolaigazgatók, pozitívan értékelték e lépést, állítva, hogy a saját maguk által megválasztott tanárokkal kedvezőbb volt az iskola lehetősége a minőségi oktatás, egyéni, sajátos arculat kialakítására. „*Most itt az volt az elképzelés, hogy ezekben a megyékben teljesen önállóan oldják meg az iskolák a tanárok felvételét. Na most ennek az lett a vége, hogy azt mondták, püpi nem jár; ugyanaz a versenyvizsga, csak annyi a különbség, hogy azok, akik nem ezekben a megyékben vannak, vissziük úgy a központokba javítani a dolgozatokat, mint eddig, s azokban a megyékben pedig ott helyben oldják meg a javítást. Ennyi változott, illetve azokban a megyékben szíksége van a tanárnak egy szakellenőrzésre is, ahhoz, hogy felvegye az igazgató.*”²²⁶ A tanfelügyelők a minisztériumi bürokráciánál, illetve a törvényhozóknál optimistábbak a helyi közösség önszabályozó képességét illetően: „*biztos lesznek visszaélések az első három évben, amikor le lesz vezetve az iskolához, de kiszűri a közösség ezeket a dolgokat, biztosan ki fogja szűrni.*”²²⁷

Úgy tűnik, mintha egy ördögi körben vergődne a román oktatási rendszer: azért van korrupció, mert a rendszer túlzottan leszabályozott és azért túlzottan szabályozott, mert állandóan fennáll a korrupció veszélye: „*Hogy pontosan ez ennyire központosított és leszabályozódott, ennek van egy oka: a rettenetes korrupció.*”²²⁸

5.1.6. A pedagógusok képzettsége, továbbképzési lehetőségei

Romániában nem létezik kifejezett pedagógusképzés, csak tanítóképzés történik (melyet az elmúlt években középiskolairól egyetemi szintre emeltek), a tanárképzés pedig a különböző szakok (fizika, kémia, matematika, földrajz, társadalomtudomány, stb.) keretében néhány pedagógiai – pszichológiai – módszertani jellegű tárgy abszolválásával történik.

A tanfelügyelők által a pedagógusokkal kapcsolatos legtöbb fenntartás azok pszicho-pedagógiai képzettségét érintette: „*pedagógusnak a tudományos (ki)képzése megerősödött Romániában; a szakmai, pedagógiai, módszertani, gyakorlati része nagyon legyengült,*”²²⁹ „*a fiatalon végzett pedagógusok teljesen... analfabéták a katedrán. Nem tudják, hogy mit kezdjenek a gyerekekkel.*”²³⁰ A vélemények megegyeztek a tekintetben, hogy a tanárképzésben a pszichológiai és pedagógiai készségek és képességek fejlesztésére kellene hangsúlyozottabban összpontosítani. A kísérleti megyékben a tanároknak

²²⁵ 3 interjúelemzés, 19.

²²⁶ 7 interjúelemzés, 15.

²²⁷ 6 interjúelemzés, 28.

²²⁸ 3 interjúelemzés, 18.

²²⁹ 1 interjúelemzés, 9.

²³⁰ 3 interjúelemzés, 13.

vizsgatanítást kell tartaniuk pedagógiai alkalmasságuk bizonyítására „*órát kell tartania, ami szerintem nagyon jó, mert tapasztalatomban már volt olyan, nem is egy versenyvizsgás, aki nagy jeggyel, tehát nagy teljesítménye volt a vizsgán, az elméleti részen, és amikor ősszel bekerült az iskolába, három hónap múlva sírva futott ki, hogy ő ezt nem tudja csinálni. Tehát abszolúte nem tanárnak való. Nem mindig a tudás nem elegendő ahhoz, hogy át is tud adni a gyerekeknek azt, amit tudsz, és hogy rávedd a gyereket, hogy tanuljon. Tehát van, van olyan, aki kutatói beállítottságú, tehát nagyon jó, nagyon tud, csak éppen pedagógusnak nem való. És ezt is valahol ellenőrizni kell.*”²³¹

Megegyeznek a vélemények abban is, hogy a tanári versenyvizsgán nem a szakmai tudást, hanem az oktatói alkalmasságot kellene számon kérni a jelentkezőkön. A pedagógusokra vonatkozó reformterv egyrészt a kezdő pedagógusok gyakorlati alkalmasságát szeretné megalapozni: „*miután elvégezte az egyetemet, legyen egy ilyen praktika, tehát egy ilyen két éves periódus, amikor a pedagógiai képzését tökéletesíti, utána vizsgázik, és akkor válhat tanárrá.*”²³² Másrészt in-service tréninggel a kezdeti nehézségeket, az iskola világába történő beilleszkedést próbálja elősegíteni: „*az iskola minden végzős tanár mellé, tehát aki gyakornok, kinevezne, olyan nagy gyakorlattal rendelkező tanárt, aki követi és segíti a pedagógiai pályafutásában az első-két évben.*”²³³ E mentornak legalább 5-10 éves tapasztalattal és minősített tanári fokozattal kell rendelkeznie. „*A tanügyi törvényben benne van, de nem működik a mentorátus és tutorátus. Tehát azt, hogy mentorokat nevezni ki minden egyes végzett mellé, az, aki két évig felügyeli a tevékenységét, akivel megbeszélheti a problémáit, de ezeket az embereket valaki ki kéne képezze. Egyedül az idegen nyelv, angolból tudom, hogy képeznek mentort, másból nem.(...)Egyszerűen nem foglalkozott senki ezzel még idáig, nem kapták meg a keretet rá, mert valószínű, hogy ezt a mentorátust valamilyen módon meg kell (...) honorálni. Honorálni kell, s valószínű, hogy erre alap nincs. Vagy kevesebb óraszámában dolgozik, s akkor a fizetésének egy részét arra kapja, hogy mentorkodik, vagy pluszba kell az embernek fizetni, s erre törvényes keret még egyáltalán nem létezik.*”²³⁴

Egyes vélemények szerint a tanár-továbbképzés már az egyetemi képzésnél hatékonyabb, magasabb hozadékkal rendelkezik. A tanfelügyelők szerint azonban ez sincs rendszeresen megoldva, egyrészt, mert a tanfelügyelőségek továbbképzési kerete nagyon korlátozott, ezért nem tudják garantálni azon törvényi előírás betartását, ami meghatározza az 5 évenkénti továbbképzések minimum kreditszámát (sok esetben nem tisztázott a képzések kreditértéke sem). „*A Babes-Bolyairól van egy elég bő kimutatásunk, hogy milyen kurzusok működnek, milyen kreditrendszerrel és melyik mennyibe kerül, de addig amíg a kötelező véglegesítő vizsga, kettes egyes fokozatot ha nem fizetjük ki a megfelelő összegeket, addig nem tudjuk ezeket a kurzusokat felvállalni, tudniillik bizonyos keret van, amit a minisztérium leoszt nekünk továbbképzésre (...)Tehát addig amíg egy évre nem járnak*

²³¹ 7 interjúelemzés, 15.

²³² 3 interjúelemzés, 13.

²³³ 3 interjúelemzés, 13.

²³⁴ 7 interjúelemzés, 16.

le ezek a kötelező vizsgák, és nem látjuk augusztusba, hogy mennyi pénzt fizettünk ki arra, addig nem tudjuk felvállalni a kurzusoknak a fizetését."²³⁵

A továbbképzési kínálati oldallal is problémák vannak, sok esetben a lakóhelyhez közeli egyetemek nem szerezték meg a különböző szakokból a továbbképzési akkreditációt, ami azt jelenti, hogy úgy a tanfelügyelőségeknek, mint a tanároknak nagyobb anyagi/fizikai erőfeszítésébe kerül a továbbképzés megszervezése, abszolválása.

A pedagógusokhoz hasonlóan a tanfelügyelők megítélésében is jól elkülönülnek a különböző továbbképzők, annak függvényében, hogy az mely intézmény által szervezett. Az államilag legkevésbé elismert, nem akkreditált, kredit-ponttal nem járó RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiát, valamint a magyarországi továbbképzéseket tartották a leginkább hatékonyak: *„mindig mindenki úgy jön haza, hogy ott tanultam, ott érdemes volt ...nem találkoztam olyannal, aki úgy jött volna haza, hogy kár volt elmenni.*"²³⁶

A hagyományos egyetemek, vagy tanfelügyelőségek keretében megszervezett továbbképzéseket tartották a leginkább formálisnak, kevésbé hasznosnak, melyen a pedagógusok csak kötelességből, a kredit-pontok beszerzése céljából vesznek részt és melyeknek legkevésbé a hozzáadéka: *„a legtöbb pedagógus sajnos jelen pillanatban azon igyekszik, hogy essen túl a továbbképzésen, kapja meg a papírt. A papírt, és ez lényeg.*"²³⁷ Bár voltak olyan nézetek is, hogy az egyetemi központok magasabb színvonalra emelik a továbbképzőt: *„emlékszem, két továbbképzésen vettem részt '89 előtt matematikából, ott egész más, ha az ember az egyetemi médiumban, könyvtárban, a laboratóriumban ott van benn, minthogy idejön egy tanár és veszi a krétát, elmondja. Tehát nincs meg az a szellemi hangulat.*"²³⁸ Kérdés, hogy ez esetben mi adja a szellemi töltetet, a továbbképző minősége, vagy egy egyetemi központ kulturális szellemisége: a könyvtár, színház, kiállítások?

A tanfelügyelőségek és egyetemek által szervezett tanártovábbképzők eleve akkreditált képzéseknek számítanak. Az egyetemek bár még őrzik hagyományos monopolhelyzetüket a tanártovábbképzésben ez a pozíció azonban egyre inkább kihívások előtt áll, mivel pedagógus továbbképzést szervezhetnek a Pedagógusok Házai, valamint piaci cégek is. Ez utóbbiaknak akkreditáltatniuk kell képzési programjukat, ami nemcsak ennek anyagi vonzata miatt nehézkes. Sok esetben az akkreditálási folyamatban „peer review”²³⁹ szerepet betöltő akadémiai aktorok a kerékkötői az akkreditálásnak, akik egyetemük továbbképzési monopolhelyzetét próbálják ezúton megőrizni. Érthető hát, hogy mindeddig ezzel a lehetőséggel nagyon kevés cég élt és ez a piaci szegmens nagyon fejletlen maradt.²⁴⁰

A továbbképzők mindig egyéniek, az illető pedagógusok választják ki, hogy jelentkeznek-e, illetve milyen továbbképzőre vállalkoznak, az iskoláknak nincs lehetőségük preferenciáikat érvényesíteni e tekintetben (sem), ahogyan az igazgató és a tanárok valamint a diákok személyének megválasztásában sem. Egy tanfelügyelő a szakképzésben okta-

²³⁵ 7 interjúelemzés, 17.

²³⁶ 1 interjúelemzés, 13.

²³⁷ 1 interjúelemzés, 12.

²³⁸ 1 interjúelemzés, 11.

²³⁹ Azonos területen működő szakemberek egymásra vonatkozó véleményezése, bírálata.

²⁴⁰ A tanártovábbképzés lehetőségeiről lásd bővebben Papp 2005.

tók továbbképzésére helyezné a fő hangsúlyt a továbbiakban, azért is, mert „*míg máshol a gyerekek 10%-a az, aki csak szakmunkásképzőt végez, nálunk 50%-a azzal marad.*”²⁴¹

5.1.7. A pedagógusi minőség, tanárhiány, kontraszelekció

A központosított tanári kinevezések nem képesek kezelni a tanárhiány kérdését, mely főként a falvakban okoz jelentős problémákat. Ennek orvoslására indult a tanárokat munkahelyükön (*in-service training*) át-, illetve továbbképző program 2005-ben, jelentős világbanki támogatással. Leggyakoribb a piacképes pedagógusok, az idegen nyelv és informatika szakos tanárok hiánya, amit a pedagógusbérek nagyon alacsony szintje indokol. A magyaroklakta vidékeken hiány mutatkozik a magyar nyelvet ismerő román szakos tanárokból is (erről részletesebben a későbbiekben): „*Ez elég kellemetlen ugyanis, nem azt mondom, mert a politika, s nem azt mondom, mert a politika, s mert ezt elvárják... valóban szükség van, hogy a gyerekeink megtanuljanak románul.*”²⁴² Több tanfelügyelő a román nyelv oktatásának minőségét szeretné emelni, véleményük szerint napjainkban ennek sikerességében a tanárnak van a legnagyobb szerepe „*D.-ben a gyerekek csak kiváló eredményeket érnek el románból, lepipálva a román gyerekeket, annyira jó a tanár.*”²⁴³

Hasonlóan a szórványban a „*legnagyobb problémánk román, magyar és idegennyelv tanárokkal van. A következő, hogy az egyetemeken az utóbbi időben a magyart és a románt idegen nyelvhez csatolták és az utóbbi időben inkább mindenki idegennyelvet tanít,*”²⁴⁴ a szakképzésben magyar nyelven oktatni képes szaktanárból is hiány van „*sok esetben még nagyon nehezen vállalják, hogy magyarul tanítsanak, mert ők is románul tanultak.*”²⁴⁵

Túltermelésre is találunk példát: Brassó megyében testnevelőtanárból kerül ki sokkal több egyetemet végzett, mint amennyit az iskolák „elnyelni” képesek. A tömbmagyar városokban szintén túltermelés van matematika, fizika, kémia szakos tanárokból, ezért az idősebbek korai nyugdíjazással, a fiatalok vidékre történő ingázással oldják meg a problémát, ami természetesen számos surlódást szül a tantestületeken belül.

A humán erőforrás minősége szempontjából gondot okoz az iskolaigazgatók számára, hogy a törvény olyan mértékben „szolgáltató-központú”, hogy nincs mód az alkalmatlan tanárok felmentésére, elbocsátására. „*Nem hallottam, hogy pedagógust kidobtunk volna, mert nem tanított jól,*”²⁴⁶ „*olyan nehéz a procedúra, valakitől megszabadulni, mert azt a jogi törvények útvesztői annyira lehetetlenné teszik, vagy megnehezítik, hogy ha megfelel, ha nem felel meg, ha jó a tanár a diák, illetve a szülő igényeinek, ha nem jó, az ott nyugodtan dolgozhat, vagy lapíthat és onnan fog nyugdíjba menni.*”²⁴⁷

²⁴¹ 8 interjúelemzés, 16.

²⁴² 3 interjúelemzés, 17.

²⁴³ 8 interjúelemzés, 16.

²⁴⁴ 8 interjúelemzés, 15.

²⁴⁵ 8 interjúelemzés, 10.

²⁴⁶ 1 interjúelemzés, 16.

²⁴⁷ 5 interjúelemzés, 15.

A pedagógusi állás biztonsága maximális, úgynevezett „nyugdíjas állás”, csak nagyon kivételes esetben kerül sor ilyenre, amikor a szülők szó szerint „fellázadnak”, és tömegesen nem engedik gyermekeiket egy adott tanár órájára: „ismert a kolozsvári matektanár esete, mikor a szülők egyszerűen nem léptek sztrájkba, hanem otthon tartották a gyerekeket.”²⁴⁸

Minden a tanári állásra vonatkozó kezdeményezést eddig sikeresen megvetozott a pedagógiai lobbí, így már a tanfelügyelőségek szintjén elakadt az a kezdeményezés, amely a címzetes (tituláris) tanári állások megszüntetésére, és a határozott idejű szerződésekre történő áttérést kezdeményezte: „én azt ajánlottam, már Marga idejében 2000-ben, egy országos tanácskozásnál, szavazat alá bocsátottuk, hogy akkor megszüntessük-e a tituláris állásokat és akkor mindenki megmérettetik arra a posztra vonatkozóan és minden értékelés után újra vállalja a megmérettetést, hogyha nem bizonyul jónak, negyvenkét fő tanfelügyelő van az országban, négyen mellette szavaztunk és harmincnyolcan ellene.”²⁴⁹

A tanfelügyelők a tanárok nagymértékű konzervativizmusáról is beszámoltak, elzárkózásról az újítások elől, mely lehet a túlterheltségük, a szakma alacsony presztízseinek, a motiválatlanság következménye is. Azt is érzékelik, hogy a tanárgenerációk egyre inkább eloregednek, a fiatalok odacsábítására, megtartására pedig nincsenek eszközök, ösztönzők „azok az ötven év körüli negyvenöt felüliek, akik már benne vannak és a fizetésük is már azon a nívón van, hogy na már megtudnak normálisan élni, ott már nincsenek mozgások, de a fiatalságot nehezen tudjuk megfogni.”²⁵⁰ A kontraszelektációs mechanizmus működését a tanárok társadalmi presztízseinek és díjazásának csökkenésével indokolták: „a pedagógusi fizetések szintje következtében legyengült erősen a pálya”.²⁵¹

A tanárihiány problémájára sem képes a rendszer megoldást találni, a falusi iskolák vannak e tekintetben a leghátrányosabb helyzetben tanárellátottság szempontjából: „Mindenkinek csak városban akar dolgozni, nem is akármilyen, hanem csak nagyvárosban, csak nagy liceumban, csak elismert liceumban.”²⁵² E problémát próbálta orvosolni az ösztöndíjprogram, mely az egyetem abszolválását követően falvakban állást vállaló (illetve erre szerződő) diákokat támogatta egy kezdő tanár fizetésének megfelelő ösztöndíjjal (az állami szociális, illetve tanulmányi ösztöndíjon felül). A program azonban nem váltotta be a hozzá fűződő reményeket, egyrészt, mert sok esetben nem tudtak állást biztosítani a végzett diák számára az adott településen, mert megszűnt az iskola, összevonták, időközben más tanárral sikerült betölteni az addig üres pozíciót, másrészt, mert kevés diák vállalta fel az elköteleződést.

A tanárihiány azért is a minőség kárára megy, mert lehetetlenné teszi bármely külső elvárás érvényesítését a leginkább keresett tanárokkal szemben: „Nekünk van olyan pedagógusunk, akit teljesen kesztyűs kézzel kell kezelni, mert elmegy és nincs, aki tanítson helyette.”²⁵³

²⁴⁸ 1 interjúelemzés, 16.

²⁴⁹ 5 interjúelemzés, 15.

²⁵⁰ 6 interjúelemzés, 5.

²⁵¹ 1 interjúelemzés, 9.

²⁵² 6 interjúelemzés, 5.

²⁵³ 1 interjúelemzés, 16.

5.1.8. Diákok a tanfelügyelők szemében

A tanfelügyelők és a pedagógusok szempontjából teljesen megegyezik a diákok megítélése, mely szerint a diákok minősége évente változik: „*vannak jobb évfolyamok, gyengébb évfolyamok, jobb eresztesű iskolák, gyengébb eresztesű iskolák.*”²⁵⁴ Vannak akik folyamatos gyengülést érzékelnek a tanulás iránti motiváció mértékének tekintetében, aminek egyik okát a családi háttérből eredeztetik: „*a generációk ahogy jönnek felfele mind kevésbé érdekelték a tanulás irányában, szétszórtak, nem figyelnek, érdektelenek, elég nehéz velük zöld ágra vergődni, magyarul mondva, nagyon-nagyon meg kell kapni a figyelmüket ahhoz, hogy arra is koncentráljon, ami az órán történik. Na most ennek különböző hátterei lehetnek úgy a családban, mint az iskolában is esetleg. A családba látom a legnagyobb gondot, mert hogyha az a gyerek kisgyerek, tehát kicsi kora óta, hogy te ülj le a tévé elé, fogd be a szádát, ne figyelj rá, nem tudok rád figyelni, mert dolgom van, mennem kell, akkor valószínű, hogy érdektelenné lesz minden iránt.*”²⁵⁵

A román oktatási rendszer öröklött jellemzője a szigorú szelekció és vizsga-központúság, ahol az oktatás célja mindig egy következő vizsga követelményeinek történő megfelelés. A diákok szelekciója viszonylag korán kezdődik, az első komolyabb vizsgára 14-15 éves életkorban, az általános oktatás zárását követően kerül sor, mely vizsga fontos szerepet játszik a diák további iskolai pályafutásának kijelölésében. Igaz, némely tanfelügyelői megítélés szerint ez a korai szelekció egyre inkább veszt erejéből, mert annyi középiskolás hely van, ahány végzős általános iskolás diák: „*akinek egyszer sikerült a vizsgája, az mind bekerül.*”²⁵⁶

A diákok ösztöndíj-rendszere is átalakulóban van, főként a szakképzés esetében, ahol szerződéses kötésére nyílik lehetőség adott cég és diák között, melyek ösztöndíjat biztosítanak a gyermek iskolázásának időtartamára, mellyel szemben az kötelezi magát a cégnél történő munkába-állást illetően. E kezdeményezések azonban rendre kudarcba fulladnak, mert kevés a megalapozottságuk, nincs hagyományuk: „*egy-egy cég részéről halvány próbálkozás van, de lehet, hogy a gyerek nem akarja, a szülő nem akarja aláírni, mert azt mondja, nem adom el a bőröm.*”²⁵⁷

Diákok túlterheltsége

A román oktatási rendszer ismeretátadó jellegéből kifolyólag a korosztály érettségéhez mérten hatalmas terheket ró a gyerekekre: „*mint hogyha a huszonegyedik századig fedezett, begyűjtött összes információt át akarnánk adni a gyerekeknek az iskolán belül.*”²⁵⁸ A diákok túlterheltsége köztudott, mindenki tisztában van, tanfelügyelők, szülők, tanárok, leginkább természetesen a diákok, akik a maguk bőrén tapasztalják, hogy a hét számukra

²⁵⁴ 1 interjúelemzés, 21.

²⁵⁵ 7 interjúelemzés, 19.

²⁵⁶ 1 interjúelemzés, 19.

²⁵⁷ 3 interjúelemzés, 31.

²⁵⁸ 5 interjúelemzés, 24.

is közel 40 munkaórából áll.²⁵⁹ A változtatásnak, e tekintetben korlátot a minimális elvárásokat illető konszenzushány, szakmai buzgóság, „elhivatottság” szab. Mindenki bele akarja vinni a kedvenc témáit a tantervbe, ami így túlsúlyosulttá válik.²⁶⁰ A túlterheltség pedig a tanulás iránti motiváció megszűnéséhez vezethet.²⁶¹ Az átlaghoz képest nagyobb a terheltség a kisebbségi oktatásban, mert „a magyar gyerekeknek a heti óraszám a magyar nyelv és irodalom órászámmal heti négy órával több, mint a román gyerekeknek, de nem mindig csak ennyivel, mert van, amikor a szülők ambíciói, külön igényei még egy-két órával megtehetőek ezt, és akkor utólag pedig jelentkeznek a panaszok, a gyerekek programja túl zsúfolt és a gyerekek túlterheltek”.²⁶² A túlterheltség, valamint a szakképzett tanárok hiánya sok esetben (főként a szakképzés esetében) a többségi iskolák felé irányítja a szülőket „Beindultunk 11 gyerekkel ezelőtt két évvel, s a szülők rájöttek, hogy úgyis a többségét a tantárgyaknak románul tanulják, és hát visszamentek román osztályokba, mivel ott a vizsga kevesebb, az órák kevesebbek, az érettségén két tantárggyal kevesebb van: a szóbeli, írásbeli magyarból.”²⁶³

A minisztérium javaslata a kisebbségi gyermekek esélyegyenlőségének biztosítására, illetve terheltségük enyhítésére, hogy két idegen nyelv tanulása helyett csak egyet tesznek kötelezővé, a második idegen nyelvet kiváltja az anyanyelv tanulása. Kérdés, hogy ez mennyiben járul majd hozzá a kisebbségi gyermekek versenyképességéhez. A tanfelügyelők ezzel nem mind értenek egyet, „nem szabad lemondani arról a jogomról, hogy a második idegen nyelvet is tanuljam.”²⁶⁴

Az oktatásból hiányoznak a játékos, fejlesztő foglalkozások, az „olyan tantárgyak és foglalkozások, amelyek lehetővé teszik, hogy egy gyerek lazuljon, kapcsolódjon, felfrissüljön és ő ezt nem érzi tehernek”²⁶⁵.

A tankönyvellátás is súlyos problémákat okoz a magyar oktatásban, nemcsak azért, mert a magyar nyelven megjelenő tankönyvek a román tankönyvek (gyakran rossz minőségű) fordításai, melyek általában azokhoz képest három-négy hónapos késéssel jutnak el az iskolákhoz, hanem mert a magyar nyelvű tankönyvek (tekintettel arra, hogy kisebb példányban készülnek) drágák is, ami a tizenegy és tizenkettedikes diákokat – akik maguk vásárolják meg tankönyveiket²⁶⁶ – hátrányosan érinti.²⁶⁷

²⁵⁹ Ld. erről részletesebben kötetünk 6.4. alfejezetét.

²⁶⁰ „A különböző szakmai fórumokon azt tapasztalom, hogy a tanárok nem gyerekekben gondolkodnak, amikor tantervi követelményekről van szó és ezeknek a megállapításáról, hanem egymással szinte versenyeznek abban, hogy ki tud minél többet és okosabban kérni a gyerektől. Észrevétlenül ezáltal újabb meg újabb fogalmakat, információkat lopva be az anyagba”. Uo.

²⁶¹ 5 interjúelemzés, 25.

²⁶² 5 interjúelemzés, 24.

²⁶³ 6 interjúelemzés, 9.

²⁶⁴ 3 interjúelemzés, 30.

²⁶⁵ 5 interjúelemzés, 24.

²⁶⁶ Az ingyenes tankönyvellátás csak az iskolakötelesség időszakára (egy-tíz osztályra) érvényes.

²⁶⁷ 4 interjúelemzés, 22.

5.1.9. Többségi-kisebbségi nyelvek oktatása

A román nyelv oktatása körül is folyamatosan zajlanak a tárgyalások a többség-kisebbség között: „*ehhez nagyon különbözőképpen viszonyul a bukaresti hivatalos hatóság, a tanügyminisztérium, a helyiek, a román vagy a magyar közösség... lehet ezt elpolitizálni, szerintem hülyeség, nem szabad*”.²⁶⁸ A kisebbségi magyar érdekképviselő – nyelvészekre, szocio-lingvisztikai elméletekre alapozva²⁶⁹ – szeretné kiharcolni, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek idegen nyelvként, annak megfelelő elméleti, gyakorlati megfontolásokra alapuló tanulási módszertannal tanulhassák a román nyelvet, ezáltal jobban elsajátítva azt, mintha a román anyanyelvű gyermekekkel közös tanterv és tankönyvek, valamint módszertan alapján tennék azt.

A többségi politikai diskurzus ezzel szemben abból indul ki, hogy minden állampolgárnak joga és kötelessége az államnyelv elsajátítása. Ebben az értelmezésében az esélyegyenlőség biztosítása az anyanyelvi gyermekekkel azonos tantervek, tankönyvek és módszertan alapján történik. A román nyelv oktatása körül zajló politikai harcok során a többségiek a székelyföldi tömbben élő magyarok (és az onnan származó parlamenti képviselők) gyenge román nyelvtudásával példálózhatnak, melyet e megyékben évente ismétlődő nyelvi felmérések eredményeivel igazolnak. Egy tanfelügyelő e felmérések mögötti politikai szándékot figyelmen kívül hagyva állította: „*Én azt szeretném, ha a felmérésnek az lenne a végső kicsengése, hogy nem elég egy-négy osztályos szinten kisebbségi állapotban levő nyelvtanítást alkalmazni, hanem azt ki kell vinni öt-nyolc osztályra is, tehát idegen nyelvként tanítani a románul*.”²⁷⁰ Ugyanakkor a többségi politikai elit arra hivatkozik, hogy sehol Nyugat-Európában nem létezik a magyarok elképzeléséhez hasonló többségi nyelv oktatására vonatkozó gyakorlat.

A székelyföldi megyékben nemcsak a nyelvtanárok pedagógiai csődje áll a folyamat mögött²⁷¹ (bár néhány esetben bizonyára az is), hanem egyfajta osztályszociális szembenállás, elutasító, szülő és gyermekek, illetve szülők és tanárok közötti összekacsintó magatartás is érzékelhető az erőszakos többségi nyelvpolitikával szemben. Deklaráltan mindenki egyetért azzal, hogy a gyermekek érdeke, hogy minél jobban elsajátítsák az államnyelvet: „*el kellene várjuk, hogy nekünk minden körülményt biztosítsanak arra, hogy mi megtanuljunk románul. És ez a szülőknek is ilyen hozzáállása kéne legyen*.”²⁷² A gyakorlatban azonban ezzel ellentétes magatartásminták öröklődnek.

Az 1995-ös tanügyi törvénybe a magyar kisebbségnek politikai úton sikerült bevinnie, hogy az elemi oktatás szintjén a román nyelv oktatása saját tantervek és tankönyvek alapján történjen, V-VIII. osztályban saját tanterv és országos szinten egységes tankönyvek alapján, felső középfokon (liceum, szakközépiskola, szakiskola) már a román tanulókkal azonos tanterv és tankönyv alapján. Az RMDSZ politikai erőfeszítésének következtében

²⁶⁸ 3 interjúelemzés, 17.

²⁶⁹ Lásd Skutnabb-Kangas 1998., Szilágyi 2000., Péntek 2004., Kontra 1991., Tódor 2005.

²⁷⁰ 5 interjúelemzés, 25.

²⁷¹ 5 interjúelemzés, 25.

²⁷² 3 interjúelemzés, 22.

2005/2006-ban elkészültek az V-VIII.-as és liceumi differenciált tantervek is, V-VIII. osztály szintjén a kisebbségek számára külön tankönyv is létezik, ami azonban csak címe tekintetében tér el a többségi gyerekek által használt tankönyvtől. Mindaddig, amíg az V-VIII. osztály végén esedékes képességvizsga és a liceumot záró érettségi számonkérések a többségiakkal azonosak, nincs sok relevanciája a saját tanterven és tankönyvön alapuló oktatásnak. A differenciált tantervek, tankönyvek differenciált követelményrendszert, vizsgáztatási módot követelnének, ennek elfogadtatása a többségi politikai elittel viszont sokkal nehezebb kérdés.²⁷³

5.1.10. Korrupciós mechanizmusok

Romániában a korrupció alól az oktatás sem képez kivételt. A társadalom más szintjein is létező uram-bátyám viszonyok leképződnek az oktatási alrendszerre is. Megtalálhatók mindenhol, ahol a kivételezés egyéni előnyökhöz juttathat személyeket, kezdve a tanfelügyelők kinevezésénél, melynek ára, mint láthattuk bizonyos fokú „*probléma megoldás*”: „*nézz utána ennek a problémának, vagy annak*”,²⁷⁴ de felfedezhetjük a hivatalosan ugyan versenyvizsgával történő tanári álláshelyek kijelölésében, a diákok középiskolai szelekciója, érettségije hátterében is.

Az interjúalanyok többsége e kérdésben nagyon óvatosan nyilatkozott. Jellemző a probléma tagadása, hárítása: „*szóbeszéddek voltak és volt, amikor hozzám is visszajutott, bizonyítható, ellenőrizhető bizonyítékok nem voltak, tehát általában az emberek, akik a rendszeren kívül vannak, nagyon szeretnek az oktatásról beszélni, és akkor általános véleményeket mondanak anélkül, hogy rendelkeznének minimális információval, ami esetleg ilyen jellegű megállapítások vagy következtetések levonására hatalmazná fel őket.*”²⁷⁵

A kérdésről gyakran, mint mára már letudott, múltbeli jelenségről is könnyebb szót ejteni: „*a katedrát meg lehetett vásárolni illetve meg lehet vásárolni... attól, aki rendelkezik velük.*”²⁷⁶

Előfordult a probléma valamilyen formában történő bagatellizálása, szublimálása is: „*ilyen, hogy lefizetni valakit, lekenyerezni vagy mit tudom én valamilyen ellenszolgáltatás-ként valamilyen anyagi juttatáshoz hozzájuttatni nincsen. Egyedüli dolog, amit mi elfogadunk, mert egy csokor virágot vagy egy szál virágot nem illik visszautasítani.*”²⁷⁷

Megjelenik a korrupciós ügyeknek egyfajta önigazolásszerű kimagyarázása is, melyben a saját felelősséget csökkenteni szándékozván a rendszer működésképtelenségére vezették vissza a kivételes eseteket: „*abszurd volna elképzelni azt, hogy évente ne lett vol-*

²⁷³ Más kérdés e tantervek és tankönyvek minősége. Ezeket tárgyaltuk bővebben és részletesebben kötetünk 4.2. fejezetében.

²⁷⁴ 3 interjúelemzés, 4.

²⁷⁵ 5 interjúelemzés, 16.

²⁷⁶ 3 interjúelemzés, 18.

²⁷⁷ 5 interjúelemzés, 16.

na öt-tíz olyan eset, specifikus eset, amit jó indulattal meg kellett oldani, persze nem úgy, hogy az az oktatás rovására vagy a diák rovására történt volna.”²⁷⁸

Más megyék gyakorlatáról szóló megjegyzések nyomán is nyilvánvalóvá válik, hogy általános jelenséggel állunk szemben: *„a tapasztalat az, hogy ha néha – és itt legyünk őszinték nem elsősorban Erdélyre gondolok – mondjuk egy igazgató meghatározhat bizonyos személycsoportot, akivel dolgozik, olyan személyt a családból, baráti körből, aki közvetlenebb személyi kapcsolat révén kerül ki.*”²⁷⁹ *„Voltak olyan megyék, ... volt vagy kétszáz poszt (betöltetlen tanári állás-szerk. megj.) eldugva, s aztán előkerültek, szóval van, úgy is vannak, az igazgató úgy se jelenti,*”²⁸⁰ *„karrierem során legalább, mondjuk legalább 20 olyan főtanfelügyelő, főtanfelügyelő-helyettesről tudok, akit fölmentettek, azért mert mondjuk (...) tudatos és komolyabb törvénysértést köveett el.*”²⁸¹

A korrupció össztársadalmi megítélését, annak korrupcióval szembeni toleranciáját tükrözi azon tanfelügyelői vélemény is, mely szerint: *„meg vagyok győződve, hogy az összes társadalmi ág közül azért a tanügy az, amelyik a leginkább mentes a korrupciótól, nem mondom hogy nincs, de van korrupció, minden további nélkül, legmagasabb szinttől egészen a legalacsonyabb szintig, de nem olyan mértékű ez, ami mondjuk veszélyes lenne, én úgy érzem.*”²⁸²

5.1.11. Kisebbségi dimenziók

Nyilvánvaló, hogy a kisebbségi sors differenciált problémákat okoz, ezen belül pedig terület és népességmegosztás függvényében is eltérőek lehetnek ezek. Más a helyzet ott, ahol adott régió belül a többség a kisebbség: *„azt is elismerik minisztériumi szinten, hogy igenis egy sajátos helyzet van Hargitában vagy akár Kovászna megyében, annak következtében, hogy itt a kisebbség a többség(...) ami a kisebbségi oktatást illeti, tulajdonképpen, talán mi könnyebb helyzetben vagyunk, mint a marosi vagy a kolozsvári(...)hogy mindig a magyar oktatásban kellett és kell először gondolkozni. A román nyelvű oktatást itt úgy kell mi megszervezzük, ahogy ezt a Maros megyei vagy Bihar megyei magyar oktatás esetében kéne legyen.*”²⁸³

Sajátos probléma elé állítja a magyar közösségeket és az oktatást a szórványhelyzet, ahol az anyanyelvi oktatás fenntartása érdekében másképpen merülnek fel a kérdések: *„ilyen kis környezetben, nem engedhetjük meg magunknak a nagy széthúzást vagy fogjuk meg és mindenki másfelé vigye. Persze én tudom, hogy vannak kisebb körzetek is, ahol nagy széthúzások vannak, van kis tantestületünk hét emberrel, ahol nyolcfelé húznak.*”²⁸⁴

²⁷⁸ 5 interjúelemzés, 14.

²⁷⁹ 1 interjúelemzés, 5.

²⁸⁰ 6 interjúelemzés, 28.

²⁸¹ 1 interjúelemzés, 7.

²⁸² 4 interjúelemzés, 4.

²⁸³ 3 interjúelemzés, 7.

²⁸⁴ 1 interjúelemzés. 28.

Itt az iskolaválasztási döntést is jobban kézben kell tartani, ahhoz, hogy meglegyen a szükséges gyermeklétszám „Egy kicsit kell irányítani egyházon keresztül, szomszédokon keresztül, ismerősökön keresztül, újságon keresztül, tévéen keresztül, tehát mi minden alkalmat megragadunk ahhoz, hogy becsaljuk a gyerekeket, s azon kívül minden évben megtörténik az összeírás. Tehát iskolánként, sajnos, nekünk a magyar tagozatnak elég nagy körzeteink vannak, s a tanító nének bizony letalpalják (...)Meglátogatják a szülőket, igen, meglátogatják a szülőket. Bemutatkoznak, összeírják a gyerekeket, elmondják, hogy melyik iskolából van, milyen eredményei vannak.”²⁸⁵ Ez a toborzás nem annyira a pedagógusok belátásán, saját érdekeinek felmérésén alapul, hanem egy felülről irányított folyamat.

Szórványhelyzetben a minőséghez történő viszonyulást is más közösségi prioritások határozzák meg: „tudod, hogy egyet vagy kettőt megbuktatsz, mert megérdemli, mert valóban nem képes elsajátítani az elemi anyagismeretet se, akkor megszűnik az osztály. És akkor marad a nagy pedagógusi lelkiismereti kérdés, hogy a másik ötnek esetleg más helységbe kell menni tanulni, mert itt megszűnik az osztály, vagy pedig hagyjuk ezt a kettőt úgy ahogy van, melléjük tölteléknek és az osztály nem szűnik meg. Ez sokkal nagyobb lelkiismereti kérdés, mint ezt így elképzeljük”.²⁸⁶ Ez esetben a magyar osztályok, magyar iskolák fenntartása ellentmond a minőségi oktatás kritériumának.

Megint más a helyzet azon szórványvidékek esetében, ahol a határmentiség is közrejátszik: „15-20 km-re az anyaországtól és 400 km-re a tömb magyarságtól (...)nekünk öt főváros közelebb van, mint Bukarest”.²⁸⁷ Magyarország közelsége a romániai magyar oktatás szempontjából kedvezőtlenül befolyásolja a szülők és diákok iskolaválasztási szándékát „nekünk kellemetlen sokszor a magyarországi kollégákkal szemben is. Jönnek és mondják, hogy ingyen ösztöndíjat kaptok, gyerekek, nem tudom én...”²⁸⁸

A státustörvénynek, illetve a magyar kormánytámogatásnak helyenként fontos a szerepe a határon túli magyar oktatás vonatkozásában. Egy tanfelügyelő e támogatásnak tulajdonítja, hogy megyéjében a magyar iskolában tanulók száma fokozatosan nőtt, főként falvakban.

A szülők megnövekedett mobilitása, küldöldi munkavállalása következtében sok esetben a belső szórványban is felértékelődik a magyar nyelv tanulása iránti motiváció: „most már annyira eljárnak dolgozni a szülők, különböző országokba, hogy rájöttek, hogy a magyar nyelv ismerete, az nekik hasznos.”²⁸⁹

A decentralizáció leginkább a szórványban működő magyar nyelven történő oktatást veszélyezteti: „olyan településünk is van, ahol négy-öt gyermekkel működtetünk ma is még magyar iskolát (...) a költségvetési törvénybe leosztják nekünk, hogy hány embert alkalmazhatunk, amiben benne vannak a tanári állások is, benne vannak a személyzeti állások is. Ha mi ebbe beleférünk, és ezt nem lépjük túl, akkor engedélyezik nekünk (...) ezzel lesz a gond, mert a fejkvóta-rendszerű támogatásnál valószínű ez az öt gyerek nem hoz annyi

²⁸⁵ 7 interjúelemzés, 11.

²⁸⁶ 1 interjúelemzés, 17.

²⁸⁷ 1 interjúelemzés, 38.

²⁸⁸ 1 interjúelemzés, 19.

²⁸⁹ 7 interjúelemzés, 7.

pénzt, hogy fönn lehessen tartani. Nem valószínű az sem, hogy ezeken a településeken lévén, hogy a magyarság olyan kicsi számban van, a tanács felvállalja a különbözetnek a kifizetését. S akkor itt jönnek a mi gondjaink.”²⁹⁰

5.1.12. Romák oktatása

Romániában az ország Európai Unió csatlakozása kapcsán egyre több figyelem irányul a romákra és természetesen a romák oktatására.

Érdekes kérdéseket vet fel a kisebbségen belüli kisebbség problematikája, például a romák székelyföldi helyzete. Kutatásunk terepmunkái alatt azt figyeltük meg, hogy a kisebbség is többségi magatartásmintákkal viszonyul a saját kisebbségéhez: *„én adott pillanatban megijedtem, mert –megijedtem, idézőjelben- mikor láttam, hogy vannak falvak, ahol szinte száz százalékos, nem sok, de van néhány ilyen falu.*”²⁹¹ A székelyföldi magyarok körében talán még szembetűnőbb a romákkal szemben megnyilvánuló diszkrimináció szintje, mint amilyenben ők részesülnek a románok részéről, illetve amilyenben a románok részesítik a romákat. Vélhetően e folyamat pszicho-dinamikájában a frusztrációknak e módon történő kiélését is megtalálhatjuk.

A tanfelügyelői diskurzusokból a romákkal szemben egyfajta felsőbbrendűségi távolságtartó magatartás tükröződik: *„na most ebben az irányban volt először egy olyan tendencia, hogy hát be kell iskolázni őket, és akkor elindult egy pár évvel ezelőtt a roma osztályok létrehozatala.*”²⁹² Bizonyos esetekben a romák oktatásával kapcsolatosan a szokásos sztereotípiákkal találkozunk: *„ugyanazok a problémák, mint általában: a nemtörődomség, az igénytelenség, a korai házasság, ez mind-mind benne van a pakliban,*”²⁹³ *„sokan vannak és nagyon szaporodnak.*”²⁹⁴

Nyilvánvaló, hogy a roma diákok integrációja külső nyomásra történik, ahogyan az egyik interjúalany fogalmazott: *„az integráció szükségessé lett,*”²⁹⁵ de ehhez *„óvodában egy-két évet kellene tényleg őket külön szocializálni, előkészíteni arra, hogy az iskolában már lehessen őket integrálni.*”²⁹⁶ Érdekes paradoxonhoz vezet, hogy a romák, a romániai magyarokhoz hasonlóan maguk is az elkülönült osztályokat részesítik előnyben *„jóllehet a saját képviselőjük ezt így kéri és ezt követeli, hogy külön legyen osztály, külön legyen, mert különben úgysem mennek iskolába.*”²⁹⁷ Ez nagymértékben megegyezik a magyarok (esetenként románok) szándékával, így az integrált oktatás európai normáját hallgatólagos együttértés mellett mondhatni elszabotálják: *„én azt mondtam, hogy ha ennek az az eredménye, hogy minden egyes roma gyereket beiskolázok és megtanul írni-olvasni, számolni és szívesen megy iskolába és*

²⁹⁰ 7 interjúelemzés, 5.

²⁹¹ 3 interjúelemzés, 10.

²⁹² 3 interjúelemzés, 10.

²⁹³ 4 interjúelemzés, 19.

²⁹⁴ 5 interjúelemzés, 22.

²⁹⁵ 3 interjúelemzés, 12.

²⁹⁶ 3 interjúelemzés, 11.

²⁹⁷ 3 interjúelemzés, 10.

*a hagyományait is ápolja és különböző rendezvényeken fellépnek és ezt bemutatják és megtanulnak viselkedni, akkor engem nem érdekel az, hogy az Európai Unió normák erre vonatkozóan mit írnak elő.*²⁹⁸

A tanfelügyelők többsége felismerte a romákban rejlő pályázati lehetőségeket: *„nagy, európai pénzek jelen pillanatban két helyen vannak, a cigányok felzárkóztatásában és a környezetvédelemben.”*²⁹⁹ A népszámlálási önbevallás szab a lehetőségeknek korlátokat (a romák többsége magyarnak vagy románnak vallja magát, ezért a települési statisztikában alacsonyabb a számarányuk a valóságosnál): *„cigánynak vallották magukat, egy új iskolát fel tudtunk építeni egy projekttel az idén. A szomszéd faluban, ahol van több száz cigány, egyik sem vallja magát cigánynak, hiába pályáztak, visszautasították, mert a statisztikai adatok szerint, ott nem lakik cigány.”*³⁰⁰ Megfigyelhettünk ugyanakkor egyfajta öntudatosodási folyamatot is a romák körében, amit a magyarok kisebb méltatlankodással vesznek tudomásul: *„jött a roma képviselő, hogy nem akármilyen tanítónőt (akarnak – szerk. megj.), hanem olyant, akit a szülők és a gyerekek elfogadnak.”*³⁰¹

A tanfelügyelők megítélése szerint szociális programok, az ún. tej-kifli program, az ingyenes tanszercsomag és a civil szervezetek által biztosított étkeztetési programok sikeresek voltak a roma gyerekek beiskolázása tekintetében.³⁰² Cinikusabb vélemények szerint a tanszercsomagok tartalma csak a fekete-piaci kínálatot szélesítették.³⁰³

5.1.13. Kisebbségi jövőképek – iskoláttanítás, közösségi iskola

A jövőkép alkotás a jelen érzékelésének függvénye. Márpedig a jelenre vonatkozó állítások egy része gyakran nem ad okot túlzott optimizmusra. A gyermeklétszám fogyása, a falvak elnéptelenedése, a tanárok előregedése, mind a negatív kisebbségi jövőképet, a „nemzethalál” képét erősítik.

Az egyik interjúalany elmondása szerint *„a tanügyet valahogy úgy képelem el, mint egy óriási nagy dinoszauruszt, ha megrúgod a farkát, mire az inger elmegy az agyába, addig eltelik két év. Meg a másik dolog, hogy mivel óriási nagy teste van, nagyon nehéz feldönteni.”*³⁰⁴ Ezért minden változás, újítás és jobbítási szándék eleve kudarcra ítélt. Optimistább vélemény szerint *„végül is ha megtorpanásokkal is – mint a tangóban, egy-egy hátráléppel is – de csak előre fogunk haladni, mert másképp nincsen.”*³⁰⁵

A jövőbeli félelmek és elképzelések között felmerülnek mindazok a víziók, melyeket az OECD országok szakértői is megfogalmaztak, mikor az oktatás jövőjéről gondolkozva

²⁹⁸ 5 interjúelemzés, 23.

²⁹⁹ 1 interjúelemzés, 21.

³⁰⁰ Uo.

³⁰¹ 3 interjúelemzés, 11.

³⁰² 5 interjúelemzés, 22.

³⁰³ Igazgatói interjúban elhangzott vélemény.

³⁰⁴ 4 interjúelemzés, 2.

³⁰⁵ 3 interjúelemzés, 23.

hat oktatási scenáriót vázoltak fel.³⁰⁶ Az egyik ilyen a bürokratikus iskolarendszer fennmaradásának körülménye között végrehajtott hálózati racionalizáció, melyre a gyermeklétszám fogyása következtében kerül sor. Erre vonatkozóan fogalmazta meg az egyik interjúalany, hogy „átmeneti megoldásokat kell találjunk, amit megenged a mostani törvény, de inkább a kiskapuknak a felfedezésére (van szükség – szerk. megj.)”.³⁰⁷ A második a fent bemutatott tanár-hiány, a tanárok kiöregedése, fiatalok tanári pályára csábításának sikertelensége.

A jövő harmadik scenárióját a közösségi, autonóm iskola jelenti: „ez a folyamat első-sorban az iskolák autonómiáját jelenti, pontosabban az én véleményem szerint első-sorban azoknak a közösségeknek az autonómiáját, amely maga az iskolát szervezi. Ugye mind jobban és jobban kezdi a közösség magáénak érezni az iskolát, és hogyha ezt segítjük törvényekkel, és odaadjuk a döntés jogát a közösségnek, az iskolának, az önkormányzatnak, akkor előbb ez a folyamat, ez a modernizációs folyamat fel fog gyorsulni.”³⁰⁸

A decentralizálással és a fejkvóta alapú normatív finanszírozásra történő áttéréssel egyre nő az önkormányzatok oktatási szerepe, melyet a tanfelügyelők eltérően ítélték meg. Egyrészt tartanak ezek felkészületlenségétől: „nálunk nincs reális, valós önkormányzatiság, ezért nincsenek szakemberek, amelyek az oktatás, kultúra, sport és ifjúság területén megfelelően felkészültek lennének a tanácson belül ahhoz, hogy ezt a munkát tudják összehangolni.”³⁰⁹ Másrészt kételkednek abban, hogy képesek-e a szűkös keretből fenntartani az iskolákat: „az önkormányzatok kell határozzanak, hogy igenis, három iskolát akarunk működtetni, vagy kettőt, vagy egyet.”³¹⁰

A kisebbségi pozitív jövőképhiány egyik okozója, hogy a közösségi funkciók változását a tanfelügyelők az „identitásleképző” intézmények szerepének erodálódásaként érzékelik. Egyrészt tovább él egyfajta negatív önkép a közösség megítélésében, az állandóan maguk között marakodó magyarokról, akik nehezen férnek meg egy helyen, másrészt érzékelhető egyfajta nosztalgia a különböző közösségformáló intézmények hagyományos társadalmi feladatvállalása és szerepmegosztása iránt: „Nagyon sok olyan fórum van, ami felvállalja a kisebbségi oktatás ügyét, és nem igen van megszabva az, hogy melyik miért felelős. És akkor félő az, hogy az a nagy munkásoköl, amiről annyit beszélünk ugye, nehogy egymást verjük fejbe, egymást tapossuk agyon, ugye. És nehogy abba a helyzetbe kerüljünk, hogy mindig a másokban lássuk a hibát. Mert ez egy magyar átok, ez egy

³⁰⁶ Az első szerint az iskolarendszerek jövőbeli alakulására a status quo fennmaradása lesz jellemző („A bürokratikus iskolarendszerek folytatódnak” scenárió). A második szerint jelentős reformokra épülő diverzifikált, dinamikus iskolák jönnek létre (két scenáriója: „Iskolák, amelyek arra fókuszálnak, hogy tanuló szervezetek”; „Iskolák mint első-sorban szociális központok”). A harmadik típus a társadalmak iskolátlantításának folyamatát vizionálja azzal, hogy az alternatívák elharapozódása szétveri vagy dezintegrálja a rendszert (három forgatókönyve: „A piaci modell kiterjedése”; „A tanuló hálózatok és a hálózati társadalom”; „Tanári exodus és a rendszer szétolvadása”). OECD 2001.

³⁰⁷ 6 interjúelemzés, 4.

³⁰⁸ 4 interjúelemzés, 3.

³⁰⁹ 5 interjúelemzés, 6.

³¹⁰ 6 interjúelemzés, 4.

magyar átok. Na most tudni kell azt, hogy mit kell csináljon a helyi közösség, mit kell csináljon az ottani egyház, például a pap, nevelési szempontból.”³¹¹

5.1.14. Összefoglalás

A tanfelügyelők minőségképe strukturálisan meghatározott, leképezi az átmenetet a reform iránt elkötelezett modernizációs szemlélet és a bürokratikus beidegződés tehetetlensége között. Ez az a szint ameddig a különböző reform-szándékok leáramoltak, ameddig a hullámlázó tendenciát mutató újítások, változtatások, információk akár képzések formájában eljutottak. E szemlélet deklaráltan fogyasztóközpontú, a kivitelezésben azonban a rendszer tehetetlensége által meghatározott. Az oktatási hierarchiában – paradoxonok formájában – talán a tanfelügyelők és iskolaigazgatók körében érzékelhető leginkább e kettősség.

5.2. Pedagógusok és minőségkoncepcióik I. (a kérdőívek tapasztalatai alapján)³¹²

5.2.1. A tanári professzionalizáció néhány eleme

Kérdőíves kutatásunk a pedagógusok minőségkoncepciója fontosabb elemeinek beazonosítására törekszik. Ezen elemek beazonosítása során azonban nem tekinthetünk el attól a közegtől, amelyben az oktatási rendszer e meghatározó szereplői (a tanárok) mozognak. Ebből a szempontból nézve kvantitatív megközelítésünk a tanári szakma professzionalizációját firtató oktatásszociológiai kutatások sorába illeszthető. Ezt azért tartjuk fontosnak kihangsúlyozni, mert a tanári szakma társadalomtudományi vizsgálatára nem csak az ilyen típusú megközelítések szoktak vállalkozni, hanem a neveléstörténeti és a neveléslélektani kutatások is (Nagy 1994).

Oktatásszociológiai szempontból tehát lényeges a tanárok rétegjellemzőit, társadalmi megítélésüket, illetve a velük szemben támasztott társadalmi igényeket megismerni. A tanárok, tanítók hagyományosabb társadalmakban igazi, a valóságra vonatkozó tudást birtokló és hordozó értelmiségieknek számítottak (a papok mellett, pl.). A kelet-európai tanárok presztízse az államszocializmus évtizedeiben továbbra is viszonylag magas volt, paradox módon, annak ellenére, hogy a szakmában rendszerint magas a nők aránya (szociológiai szempontból ugyanis azok a foglalkozások, amelyekben magas a nők aránya, alacsonyabb társadalmi presztízsnak örvendenek). A presztízst befolyásoló tényezők között egyszerre kell látnunk a szélesebb társadalmi jellegű tényezőket, illetve a tanárok szociális eredetét is. Speciális módon azonban figyelembe kell venni egyéb státuszcsökkentő faktorokat is, mint például a tanári munkaerő-állomány kiterjedtségét, a (a felsőoktatás részét

³¹¹ 4 interjúelemzés, 10.

³¹² Ezt a fejezetet Papp Z. Attila készítette, első változata megjelent: Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban (egy kérdőíves vizsgálat tanulságai). *REGIO*, 2004/2, 79-105.

képező) tanárképzés sajátosságait, illetve a szakma speciális klientúráját (azt, hogy gyerekekkel foglalkozik) (Walsh, 1987).

A tanári szakma megítélésére és egyben hatékonyságára is kihat az, hogy milyen szerepeltvárások alakulnak ki velük szemben, azaz milyen felelősségi rendszerben kell dolgozniuk (Nagy, 1994). Minél centralizáltabb egy rendszer, minél inkább „felülről mondanak meg mindent”, azaz minél kiterjedtebb az előírások, ellenőrzések rendszere, annál inkább csökken a tanárok érintettsége, involváltsága. A szakirodalom ezt „korlátozott (szakmai) szerepeltváras”-nak nevezi. Ha a központi irányítás lazább, egyre nagyobb felelősség és egyre nagyobb feladatmennyiség hárul az iskolára és a tanárookra. Az intézménnyel szemben a helyi politikai, társadalmi közeg is igényeket fogalmaz meg, amelyek a tanárok „kiterjesztett szerepeltváráshoz” vezetnek (Hoyle 1980).

A pedagógustársadalom jellemzőinek megismerése azonban nem csak önmagában érdekes, hanem jelenlegi kutatási célunk elérése szempontjából. A minőség partnerközpontú felfogása szerint ugyanis az általunk is vizsgált réteg (a pedagógusok) és intézményes környezete (az iskola, a minisztérium) képes a vele szemben támasztott, külső szereplők (szülők, önkormányzatok, más intézmények) részéről megfogalmazott igényekre egyéni és intézményi válaszokat adni. A minőség ezen felfogása azonban azt feltételezi, hogy az iskola és szűkebb vagy tágabb környezete egyaránt aktív. Vagyis azt, hogy a környezet képes jól körülhatárolható elvárásokat megfogalmazni, az iskola pedig képes ezekre rugalmasan reagálni. Vagy azt, hogy az iskola kezdeményező módon képes környezetét arra buzdítani, hogy kéréseket, elvárásokat fogalmazzon meg vele szemben (amelyekre ő majd elfogadható válaszokat is ad). A román iskolai kultúrát vizsgáló kutatások azonban pesszimista választ sugallnak e reláció hatékony együttműködésére vonatkozóan. A bukaresti Neveléstudományi Intézet munkatársai (Iosifescu et alii, 2001, 2002) iskolai esettanulmányokra építve arra a következtetésekre jutottak, hogy az iskolai kultúrának két általános (általánosítható) eleme van:

- *a hatalomtól való nagyfokú távolságtartás*: amely éppen a centralizálás, az autoriter vezetési stílus elterjedése, az iskolai homogenitás, kezdeményező és intézményi tervező képtelenség irányába mutat; a hatalomtól való elfordulás azt jelenti, hogy a szereplők képtelenek kritikusan viszonyulni a döntéshozókhoz, a figyelem pedig elsősorban a szolgáltatókra (iskola, pedagógus) és nem a vevőkre (szülőre, gyerekre) koncentrálna, aminek következtében felértékelődik az „iskolai rend és fegyelem” logikája;
- *a bizonytalanság elkerülésének magas igény szintje*: ennek következtében a rendszer szereplői rögtönzésekbe sodródnak és képtelenek nyitni a helyi közösségek (társadalom) felé.

A román iskolai kultúra ezen elemei az előbb említett korlátozott szerepeltváras irányába mutatnak. A román tanári szakma professzionalizációját azonban nem lehet elválasztani az 1990-től kezdődő reformfolyamatoktól. Szakértők szerint a szakmai kibontakozást éppen a reformok jellege befolyásolta, hátráltatta. Mivel e reformfolyamatok *top-down*, azaz fentről lefelé, nagyon gyakran bürokratikus módon (csak papíron) terjedtek vagy az oktatáspolitikusok ily módon igyekeztek terjeszteni, a tanárok

mintha kimaradtak volna e folyamatokból. Pedig az OECD 2000-es Romániára vonatkozó jelentése is tartalmazza azt az ajánlást miszerint a változásra irányuló folyamatok sikerességének záloga éppen az, hogy a tanárok azt érezzék, tőlük, általuk indulnak el a folyamatok. (OECD 2000) Mivel ez nem történt meg, a tanárok és iskolaigazgatók olyan hivatalnokokká degradálódnak, akiknek nincs más dolguk csak a „fentről” érkező utasítások végrehajtása. A „professzionalizáció” akadályoztatása viszont egy másik szálon is fut: nevezetesen a pedagógusképzés és pedagógus továbbképzés rendszerének (nem hatékony működése) szintjén. Noha a továbbképzések területén megjelentek piaci vagy nemkormányzati (alapítványi) szereplők, összességében mégis kijelenthető, hogy az alapképzés nem eléggé gyakorlatorientált és nincs összhangban a továbbképzésekkel. A pedagógusok alkalmazása területén, továbbá, az iskolák mozgástere viszonylag szűkös, amit még inkább tetéző az a tény, hogy az iskolai menedzsment számára nem állnak rendelkezésre olyan eszközök, amelyek a továbbképzések megtervezését szolgálják. Maguk a továbbképzések is gyakran csak „formálisan” zajlanak, és nem váltják be a hozzájuk fűzött reményeket (Iosifescu 2001a). Nem meglepő tehát, ha a román pedagógusok szakmai életútját kívülről és belülről (a tanárok szemszögéből) egyaránt bizonytalannak, kényelmetlennek, frusztrálóknak, kiábrándítóknak gondolhatjuk, amelyben jelen van egyfajta félelem az állandó bürokratikus kérdőrevonás lehetőségétől, az egzisztenciális bizonytalanság, elégedetlenség és állóvízszerű konzervativizmus is (Iucu – Pânișoară 2000).

Kisebbségi környezetben a tanárok presztízse magasabbra feltételezhető, mint a többségi kollégáiké. Erdélyi magyar viszonylatban például az első világháborút követő évtizedektől kezdve a tanárok, tanítók a kisebbségi megmaradás, az anyanyelv őrzőinek egyik legfontosabb szereplőinek számítanak. Noha jelen kutatásunkkal nem tudjuk egyértelműen alátámasztani, feltételezhető, hogy a rendszerváltás utáni másfél évtizedben a romániai (magyar) tanári szakma presztízse folyamatosan csökkent. Ez hipotézisünk szerint a következőkkel magyarázható:

- az elhúzóódó gazdasági átmenet közepette a tanári bérek drasztikus csökkenését lehetett tapasztalni;
- az oktatási reform beindításának akadályozása miatt a rendszer kaotikussá vált (pl. volt időszak, hogy hektikussá váltak a bérkifizetések, folyamatos jogi bizonytalanság);
- a mobilisabb pedagógusok pályaelhagyása (a korábbi évtizedekben „kényszerből” lett tanárok szakmát váltottak, vállalkozók lettek stb.);
- a tanári rekrutáció anomáliái: az iskoláknak nincs megadotva vagy csak korlátozott mértékben lehetséges a helyi tervezés, ugyanakkor sok a szakképzetlen tanár;
- a felsőoktatás expanziójának visszahatása: a tanárképzés kibővülése, illetve a felvételi vizsgák leértékelődése (ez utóbbinak is kettős hatása van: egyrészt speciális képességek nélkül is lehet valaki pedagógus, másrészt a középiskolai tanároknak a diákok egyetemi felvételi vizsgákra történő felkészítése is lassan leértékelődik);
- továbbra is magas a nők aránya;
- demográfiai tényezők: csökkenő gyereklétszám, értelmiségiek (itt értsd: tanárok vagy potenciális tanárok) kivándorlása.

A román iskolai kultúra és pedagógustársadalom említett sajátosságai óhatatlanul érvényesek a romániai magyar oktatási alrendszerre is. Kérdés lehet azonban, hogy a magyar iskolák és szereplői esetében előfordulhat-e, hogy bizonyos hatásokra másképp tudnának reagálni, mint a többségi iskolák. Retorikusabban fogalmazva: a kisebbségi iskolai lét ajándék avagy teher? Noha a rendszer egészére vonatkozó jogi keret azonos, illetve maga az alrendszer is hasonló folyamatoknak van kitéve kötetünk korábbi fejezeteiből³¹³ mégis azt szűrhetjük le, hogy a kisebbségi oktatás bizonyos szempontokból, például a tanulók terheltsége vagy a háttérintézményekben való részvétel szempontjából inkább hátrányos helyzetbe kerül, más esetekben pedig, mint pl. az egyházi oktatásban lehetséges tervezés, inkább előnyt jelent. Jogosnak tűnik az a kérdés is, miszerint a korábbiakban definiált ún. korlátozott szerepelvárásra épített rendszerben lehetséges-e egyáltalán vevőközpontú minőségszemléletről beszélni?

Az előbbi felvetések megőrzése mellett alábbi elemzésünk során a vevőközpontú minőségkonceptiót egyféleképpen (kvázi normatív módon) mégis használni fogjuk. Teszszük ezt azért, mert azt gondoljuk, e szemlélet jelen kutatási eredményekkel való ütköztetése során könnyebben beazonosíthatók, értelmezhetők lesznek a látens vagy explicit módon megfogalmazott, a romániai magyar pedagógusok körében élő, minőségre vonatkozó felfogások, attitűdök.

5.2.2. Módszertani előzmények

A kérdőíves felmérés három város (Kolozsvár, Csíkszereda és Marosvásárhely) középiskoláiban zajlott. A kérdőív tematikus blokkjai a tanárok szociodemográfiai jellemzőire, valamint az iskola és (vevői) környezete közötti viszony jellegzetességeire vonatkoztak. A kérdőíves vizsgálat során a minőség fogalmát olyan nagyobb dimenziók mentén operacionalizáltuk, mint az iskola és környezete közötti kapcsolatok, a jó iskola ismérve, a tanári munka hatékonysága stb.

Mivel az iskolák pedagógiai állományáról, az ún. alapsokaságról nem rendelkezünk alapadatokkal, az önkitöltős módszerrel végzett felmérést felelőtlenség, és módszertanilag megalapozatlan lenne reprezentatív vizsgálatnak tekinteni. Így a következőkben ismertetendő statisztikai adatok csak jelzésértékűeknek tekinthetők. Kijelentéseink nem a romániai magyar pedagógustársadalom egészére vonatkoznak, hanem csak arra a szeletére, amelyet válaszadóink képeznek. Noha különböző módszerekkel (pl. az iskola vezetőségének a kérdezésbe való bevonása) igyekeztünk stimulálni a válaszadást, a kérdőív kitöltése alapvetően önkéntes volt, és feltételezhetjük azt is, hogy a tényleges válaszadók a képzelt (általunk nyilván pontosan nem ismert) átlaghoz képest aktívabban, valamilyen oknál fogva motiváltabbak voltak. Azt már csak remélni tudjuk, hogy e szűkebb metszet alapján olyan trendeket is sikerült „befogni”, amelyeknek szélesebb körben is relevanciájuk van.

³¹³ Ld. a 3. és 4. fejezeteket.

5.2.3. Általános szociodemográfiai adatok

A válaszadók nemi megoszlása azt a nemzetközileg is ismert tényt igazolja vissza, miszerint a pedagógus szakma elnőiesedett. Adataink szerint a 236 válaszadó 28%-a férfi és 72%-a nő. E nemi arány már önmagában is jelzi azt a szociológia tényét, miszerint a pedagógus szakma társadalmi presztízse alacsonyabb lett, és e trend feltételezhetően 1989 után csak erősödött.

A minta³¹⁴ átlagos életkora: 39,5 év, ez a férfiak esetében 42,7, a nők esetében pedig 38,2 év. A vizsgálatba került pedagógusok kb. egyharmada maximum 30 éves, a többiek nagyjából hasonló mértékben oszlanak meg a többi tíz éves korcsoport között.

Vallási hovatartozás szerinti megoszlás: 59% katolikus, 32% református. Ezek az arányok kissé „torzítanak” a katolikusok irányába, amely valószínű azzal függ össze, hogy a mintába legnagyobb arányban csíkszeredai oktatók kerültek (és e város és környéke inkább katolikusnak mondható). A válaszadók viszonylag magas arányban (89%-ban) vallásosnak tekinthetők: 30% vallásos, az egyház tanítását követi, 59% pedig vallásos a maga módján.

A tanítási nyelv szempontjából a jelenlegi pedagógusok iskolai útja is jellegzetes romániai magyar mintázatot követ: a magasabb szintű oktatásban nagyobb valószínűséggel románul tanultak. Míg a középiskolákat 82 százalékban kizárólag magyarul végezték, addig az egyetemi képzést már mindössze csak 35 százalékban végezték csak magyarul, és 23 százalékban részben magyarul (és részben románul), 41 százalék pedig kizárólag románul.

A szülők iskolai végzettsége is szociológiai közismert tényt tükröz: az apa iskolai végzettsége magasabb, mint az anyáé.

A válaszadó pedagógusok családi állapotát tekintve megállapítható, hogy valamivel több, mint fele házas vagy élettárral él együtt (57%). A házasodási stratégia a jellegzetes értelmiségi utat követi: az élet- vagy házastársnak is felsőfokú végzettsége van. Ezen túlmenően etnikailag zárt is ez a házasodási piac, ugyanis a házasok mindössze 6 százalékának van román nemzetiségű választottja. A gyerekvállalás is követi az értelmiségiekre jellemző szokásokat: 88 százalékuknak egy vagy két gyereke van, a több gyerek vállalása eléggé ritkaságszámba megy. A gyerekek iskoláztatása során az iskolaválasztás szempontjai közül az anyanyelv érvényesül elsősorban, a gyakorlati képzés szempontja pedig kevésbé tűnik fontosnak. (11. sz. táblázat)

Az idegen nyelvek ismerete területén a román nyelvet majdnem felsőfokon beszélik a megkérdezettek, ám más idegen nyelvet saját bevallásuk szerint is jó esetben alapfokon beszélnek (az angolt alapfoknál kissé magasabb szinten, más nyelvet pedig alapfokon sem).

³¹⁴ Statisztikai értelemben az előbbieket fényében a válaszadók együttesét természetesen nem tekinthetjük mintának (hiszen nem tudunk semmit a reprezentativitásáról). Az elkövetkezőkben pusztán a filológiai egyszerűség miatt fogjuk használni a „minta” kifejezést.

11. sz. táblázat

<i>Szülőként mit tartott a legfontosabb szempontnak gyermeke egyetem-, illetve iskolaválasztásában?</i>	<i>Átlag</i>
1. anyanyelvén tanuljon	1,26
2. magyar közösségben legyen	1,70
3. olyan szakot válasszon, amit a leginkább szeret	1,32
4. képességeinek, adottságainak megfelelő szakot válasszon	1,36
5. olyan szakot válasszon, amivel jól érvényesül	2,43
6. mindegy mint választ, csak továbbtanuljon	3,53

(1 - nagyon fontos szempont 4 – egyáltalán nem fontos szempont)

A vizsgálatba bekerült pedagógusok 63 százaléka alkalmi munkát is vállal, amely óhatatlanul túlterheltségüket eredményezi. Az alkalmi munka legtöbb esetben magánórákat jelent (60 százalék), ám (30 %-ban) egyebet is.

A szabadidős tevékenységek vizsgálata értelmiségi, középosztálybeli habitusról árulkodik.

12. sz. táblázat

<i>Milyen gyakran szokott Ön...?</i>	<i>Átlag</i>
szakirodalmat olvasni	3,37
zenét hallgatni	3,19
szépirodalmat olvasni	2,98
színházba járni	2,53
társaságba járni	2,53
könyvtárba járni	2,50
politikáról beszélgetni	2,41
sportolni	2,30
kocsmába, vendéglőbe járni	2,02
alkalmi munkát vállalni	1,99
alkoholt fogyasztani otthon v. valakinél	1,93
otthon barkácsolni	1,84
kézimunkázni, varrni	1,77

(4 – nagyon gyakran, ... 1 – soha)

5.2.4. Tanár típusok

Mielőtt rátérnénk a tanárok körében létező minőségfogalom körülírására, nézzük meg, milyen pedagógustípusok azonosíthatók be. Az alábbi lista alapján (legalacsonyabb átlagokról van szó), a pedagógusok körében a könyvtárazás, illetve a felettesek beleszólásának elutasítását tapasztalhatjuk. (skála: 1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyet ért). Az órákat nem a feletteseknek tartják, az iskolán kívüli tevékenységek pedig szintén nem az iskola vezetőségének beleegyezésétől függ. Egyfajta pedagógiai autonómiaigény megfogalmazása olvasható ki mindebből. A könyvtárazás elutasításának azonban látszó-

lag ellentmond, hogy a legmagasabb átlagot annak elismerése kapta, hogy a tanárnak kötelessége a friss szakirodalom követése.

13. sz. táblázat

Sorrend	Milyen mértékben ért egyet az alábbi kijelentéssel? (Állítás száma. Állítás)	Átlag
1.	10. Az oktatóknak kötelességük állandóan olvasni a friss szakirodalmat	3,39
2.	4. Az órát úgy tartom meg, hogy a diákok meg legyenek elégedve velem	3,35
3.	7. Gyakorlati ismeretek átadása nélkül, a középfokú oktatásnak nincs értelme	3,34
4.	8. A legfontosabb az, hogy szakterületünk alapvető ismereteit átadjuk a diákoknak	3,31
5.	13. A jó tanár közös szabadidős tevékenységeket is szervez a diákok számára	3,31
6.	12. A diákokkal az órákon kívül is foglalkozni kell	3,29
7.	1. A jó tanár minden órára külön felkészül	3,28
8.	16. A diákok helyzetéről sokat beszélgetünk munkatársaimmal	3,28
9.	9. A tanítás során figyelembe kell vennünk szűkebb világunk sajátosságait	3,20
10.	6. Órámat csak úgy tudom megtartani elfogadható módon, ha szakterületem friss eredményeit is beépítem	3,16
11.	15. Az iskola helyzetéről sokat beszélgetünk kollégáimmal	3,14
12.	11. Az iskola jó viszonyt kell, hogy kialakítson a helyi cégekkel is	3,12
13.	5. Az iskola vezetősége támogatja kezdeményezéseim	3,00
14.	2. Ahhoz, hogy jó órát tartsunk, nagyon sokat kell könyvtáraznunk	2,65
15.	3. Az órát úgy tartom meg, hogy feletteseim meg legyenek elégedve	2,59
16.	14. Csak akkor veszek részt órán kívüli tevékenységeken, ha az iskola vezetősége erről döntést hozott	1,93

A fenti lista arra szolgál, hogy valamilyen összképet kapjunk a pedagógusokról. De hogyan is állt össze ez a lista? Az egyes itemek különböző pedagógustípusok operacionálisítását tartalmazzák.

Ha e típusokat két dimenzió (az anyagi érdekeltség, illetve a szakmai sztemderdek és önállóság fontosságának) metszéspontja által meghatározott négy cellába soroljuk, a következő típusokat kaphatjuk:

14. sz. táblázat

	Anyagi érdekeltség -	Anyagi érdekeltség +
Szakmai presztíz +	Humboldti	Innovátor
Szakmai presztíz -	Proletár	Vállalkozó

- *humboldti típus*: a klasszikus ismeretátadó pedagógus (1, 2, 8, 12, 16-as kérdések)
- *proletár*: munkáját utasításra, kényszerszerűen végző pedagógus (3, 4, 13, 14-es kérdések)
- *innovátor*: szakmai megújulásra képes, új ismeretek kamatoztatására is képes típus (5, 6, 10-es kérdések)
- *vállalkozó*: szervezésben, újításban érdekelt, klasszikus ismeretadás kevésbé jellemző rá (7, 9, 11, 15-ös kérdések)

Operacionalizálásunk szerinti átlagokat kiszámítva az egyes típusokra, az alábbi értékeket kaptuk: humboldti típus 3,16, proletár 2,79, innovátor 3,18, vállalkozó 3,2. Az átlagokat úgy értelmezhetjük, hogy a klasszikus tanár szerepek és a megújulási vágy körülbelül azonos mértékben van jelen a vizsgált pedagógusok körében, kivételt pusztán a „proletárnak” nevezett attitűdhalmaz képez, ez ugyanis alacsonyabb értéket mutat. Noha ez a beállítódás is jelen van, a többiekhez képest kisebb mértékben van jelen (noha érdemes újra megjegyeznünk, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok feltételezhetően aktívabban az átlagnál, következésképpen az ún. proletár típus gyaníthatóan nagyobb mértékben van jelen a valóságban).

5.2.5. A jó iskola ismérve

A jó iskola megítélésénél kiemelkedett helyet kap az iskola társadalmi szolidaritási funkciója és a belső kooperáció szükségessége. Ezek után az iskola versenyképessége következik, majd pedig a különböző vevők (szereplők) elégedettsége. (15. sz. táblázat)

15. sz. táblázat

Milyen mértékben ért egyet a alábbiakkal?	Átlag
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	3,20
a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	3,20
az iskolában egészséges versenyhelyzet van	3,17
sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	3,16
a tanárok idejében megkapják fizetésüket	3,13
a diákok elégedettek az iskolával	3,13
a tanárok elégedettek az iskolával	3,11
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	3,10
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	3,09
a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	3,03
a szülők elégedettek az iskolával	3,03
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	2,98
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	2,96
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	2,96
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	2,94
a tanfelügyelőség elégedett az iskolával	2,90
Kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	2,84
a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	2,80
a tanárok megkülönböztetett figyelemben részesítik a kiemelkedő képességű tanulókat	2,74
a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	2,74
a tanárok nem buktatnak	1,85

(skála: 1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

Mivel a „jó iskola” ismérve sokat elárulhat a pedagógusok körében lappangó minőségkoncepciók sajátosságairól, e kérdésblokk kapcsán további statisztikai elemzéseket végeztünk.

Az iskolára vonatkozó vélemények háttérdimenziót faktoranalízissel vizsgálva három elkülönült véleménycsoportot sikerült beazonosítani: az egyik véleményegyüttes az *esélyegyenlőségre* teszi a hangsúlyt, a második a *versenyszellem fenntartását*, a harmadik pedig a külső és belső szereplők iskolával szembeni *elégedettségét* emelik ki. (16. sz. táblázat)

16. sz. táblázat

<i>A jó iskola ismérve az, hogy...</i>	<i>esély- egyenlőség</i>	<i>verseny- szellem</i>	<i>szolgál- tató</i>
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	,917		
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	,736		
a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	,489		
a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	,403		
a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	,326		
a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	,288		
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	,265		
sokan bejutnak főiskolára, egyetemre		,878	
a diákok nagy része sikeresen érettségizik		,786	
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken		,616	
az iskolában egészséges versenyhelyzet van		,442	
kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik		,304	
a diákok elégedettek az iskolával			,812
a tanárok elégedettek az iskolával			,757
a szülők elégedettek az iskolával			,536
a tanfelügyelőség elégedett az iskolával			,368
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel			,315
a tanárok idejében megkapják fizetésüket			,237

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 5 iterations.

A mintán belül a három véleményegyüttes – klaszterelemzés alapján – két markáns alakzatban jelenik meg (lásd a következő, a klaszterközpontokat tartalmazó táblát). Az érvényes választ adó megkérdezettek kétharmada (ún. „szolgáltatók” – 67%) az iskola szolgáltató funkciója mellett, az esélyegyenlőség és versenyszellem ellenében „voksol”, míg egy kisebb „elitista” csoport (33%) nagyon elutasító a külső és belső vevők elégedettségének elismerésével szemben, és a másik két véleménycsoportot (főképp a versenyszellem fenntartását) támogatja. (17. sz. táblázat)

17. sz. táblázat

	„szolgáltatók“ (N=91)	„elitista“ (N=44)
jó iskola ismérve: esélyegyenlőség biztosítása	-,11848	,24503
jó iskola ismérve: versenyszellem fenntartása	-,21522	,44512
jó iskola ismérve: szolgáltató	,34029	-,70378

E két csoport léte mintegy jelzi, hogy a pedagógustársadalom megosztott a tekintetben, hogy mi legyen az iskola funkciója: szolgáltató jellegű legyen-e, avagy az esélyegyenlőség elismerése mellett a verseny eszméjét szolgálja? Míg az átlagok elemzése arra a irányítja a figyelmet, hogy az iskolának „deklaráltan” versenyelvűnek kell lennie, addig a látens vélemények szintjén az oktatást, mint szolgáltató tevékenységet értelmezik a válaszadók. Mindez azt jelzi, hogy a gyakorló pedagógusok mintha éreznék a mélyben/belül, hogy a korábbiakban (mondhatni hivatalosan is) elfogadott elitista iskolaeszmé nem működik a valóságban.

5.2.6. Tanításon kívüli rendszeres iskolai tevékenység

Leggyakrabban említett tevékenységek a versenyekre való felkészítés (56%), kirándulások, táborok szervezése (54%), vetélkedők, versenyek (53%), illetve ünnepi rendezvények szervezése (49%). Röviden, az iskolán kívüli tevékenységek a kompetíció fenntartása és az ünnepi, szabadidős tevékenységek között mozog. Ha az egyes tevékenységekre szánt időt vesszük alapul, megállapítható, hogy a legintenzívebb tevékenység a felvételi előkészítők tartása, amelyet közel heti 5 órában tartanak a megkérdezett tanárok, általában díjmentesen, félig-meddig szívesen és félig-meddig kötelességből is. A legszívesebben, ám díjmentesen és ugyanakkor nem kötelező módon végzett iskolán kívüli tevékenység a táborok, kirándulások szervezése és az ünnepi rendezvények megtartása.

5.2.7. Pálya stabilitása – jövőkép

A jelenlegi (megkérdezett) pedagógusok kétharmadának korábban más munkahelye is volt, (átlagban 2,3). A munkahelyet változtatóknak mindössze 7 százaléka nem dolgozott korábban az oktatásban, ami azt jelenti, hogy a pedagógusi pálya eleddig stabilnak tűnt.

A jövőre vonatkozóan azonban mintha már megszűnne ez a stabilitás. A pedagógusi pályán való maradást a megkérdezettek alig valamivel több, mint fele tartja elképzelhetőnek a közeljövőben (a kérdés úgy hangzott, „mit fog tenni 5 év múlva?”), egyharmaduk pedig nem tudta megválaszolni e jövőre irányuló kérdést, míg 15 százalék határozottan állította, nem fog tanítani. A település szerinti bontás alapján a legmagasabb helyben maradási (azaz ugyanabban az iskolában való középtávú ott tanítást) a marosvásárhelyiek mondtak, míg átlag alatti pályamódosítási szándékot a csíkszeredaiaknál tapasztaltunk.

5.2.8. Diákok megítélése

A diákok megítélésénél a “*mai fiatalok*” *effektus* érvényesül: a mindenkori tanárok szerint ugyanis a mindenkori diákok alulmotiváltak, nem kitartóak, nincsen jövőképük stb. Mindezek mellett újra megjelenik a versenyhelyzet fontossága is.

18. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben ért egyet?</i>	<i>Átlag</i>
a tanulók nem elég kitartóak, motiváltak	2,88
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük	2,83
a jó tanulóknak hiányzik az egészséges versenyhelyzet	2,59
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem tudnak</i> tanulni	2,56
a diákok felkészültségi szintje között sokkal nagyobb a különbség, mint eddig	2,53
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem akarnak</i> tanulni	2,50
a tanulók nagy része fegyelmetlen	2,28
a diákok sokkal gyengébbek, mint a 10, 20 évvel ezelőttiek	2,26
a tanulók általában semmi iránt sem érdeklődnek	2,15
a jó tanulóknak magántanárhoz kell járniuk	1,93

(1 – nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

5.2.9. Iskolaválasztás

A tanárok iskolaválasztását elsősorban a magyar nyelvű oktatás lehetősége határozza meg, minden más tényező csak kis mértékben befolyásolta a tanítási munkahely választását.

19. sz. táblázat

<i>Az alább felsorolt indokok milyen mértékben befolyásolták az Ön iskolaválasztását?</i>	<i>Átlag</i>
Itt volt meghirdetett állás	2,81
Itt lehetett magyarul tanítani	2,53
Itt jó eredményeket lehet elérni	2,08
Itt önállóan lehet dolgozni	2,05
Ide szólt a kinevezésem	2,02
Itt képezhetem leginkább tovább magamat	2,02
Ez volt legközelebb otthonomhoz	1,93
Itt becsülnek meg leginkább a diákok	1,92
Itt becsülnek meg leginkább a kollégák	1,83
Itt volt a legjobb tanári közösség	1,81
Ide járnak a legjobb a diákok	1,81
Itt becsülnek meg leginkább a szülők	1,63
Itt tanítottak más barátaim, ismerőseim is	1,59
Ki akartam próbálni ezt az iskolát is	1,34

(1 – egyáltalán nem befolyásolta, ... 4 döntő módon befolyásolta)

5.2.10. Iskola hasznossága, iskola és környezete

Néhány kérdésblokkal kísérletet tettünk az iskola funkciójának körülhatárolására. Kérdéseink mögött valójában az állt, hogy fel tudjuk térképezni, milyen lappangó minőségfel fogás létezik a pedagógusok körében. Mennyire szolgáltató jellegű ez a funkció, és milyen mértékben érvényesülnek a kisebbségi léttel, és az örökölt struktúrákkal magyarázható tényezők.

Arra a kérdésre, hogy saját középiskolájuk milyen mértékben segíti a diákok különböző lehetőségeit, a következő sorrend alakult ki

20. sz. táblázat

<i>A saját iskola milyen mértékben segíti a diákok...?</i>	<i>Átlag</i>
Egyetemi továbbtanulását	1,55
Identitásának megőrzését	1,62
Szakmai továbbképzését	1,75
Kapcsolatainak kialakulását	1,79
Kreativitásának fejlődését	1,89
Kommunikációs képességének fejlesztését	1,89
Alkalmazkodó képességének fejlődését	1,90
Önállósulását	1,94
Problémamegoldó képességének fejlődését	1,96
Álláskeresését	2,08
Az elsajátítási mechanizmusok (magolás, ismerettrögzítés) kialakulását	2,13

(1 – nagy mértékben segíti, ... 4 egyáltalán nem segíti)

Az iskola készség és képességalkotó funkcióit az alábbi kérdésblokkal kíséreltük meg mérni.

21. sz. táblázat

<i>Ön szerint erre a középiskolára mennyiben jellemzőek az alábbi kijelentések?</i>	<i>Átlag</i>
Jól felkészít az érettségire	3,11
A magyar közösséghez való tartozás élményét erősíti	3,05
Alapos szakmai felkészülést nyújt egy választott szakon	3,03
Hangsúlyt fektet a nemzeti értékekre, a történelmi hagyományokra	2,92
Az iskola elősegíti a tanuló alapvető emberi értékekre való szocializálódását	2,91
Jól felkészít a versenyekre	2,87
Támogatja a diákok önszerveződő törekvéseit, kezdeményezéseit	2,81
Nagyon alapos ismeretsajátítást vár el a tanulóktól	2,79
Szaktól függetlenül szilárd alapismereteket nyújt	2,78
Egészséges versenyhelyzetet biztosít	2,78
Egyéni, kiegészítő foglalkozást nyújt a tanulóknak	2,75
Az önálló ismeretszerzést, az új helyzetekben való alkalmazkodást segíti	2,68
Szaktól függetlenül a tanuló bármely tehetségének kibontakozását biztosítja	2,63

Ön szerint erre a középiskolára mennyiben jellemzőek az alábbi kijelentések?	Átlag
Szakköri tevékenységeket, széles skálájú fakultatív órakinálatot biztosít	2,63
Sok és sokféle szabadidős tevékenységet kínál	2,58
Kiváló infrastrukturális és könyvtár-lehetőséget biztosít	2,56
Többlemunkával, plussz órával ki-ki elsajátíthatja az alapismereteket	2,55
Interdiszciplináris szemléletet alakít az opcionális tantárgy rendszer révén	2,54
A gyengék lemorzsolódnak, más iskolát választanak	2,35

(1 – egyáltalán nem jellemző, ... 4 nagy mértékben jellemző)

Az intézmények működtetése során jelentős tényező az intézményi lojalitás, illetve identitás kialakítása. Az ilyen típusú identitás része lehet az iskola küldetésének felvállalásában, egyszersmind a saját minőségkoncepció kialakításának. Nézzük meg mit tapasztaltunk megkérdezetteink körében:

22. sz. táblázat

Mitől különb ez az iskola a város többi középiskolájától?	Átlag
Tanári közösség	1,74
Tanárok felkészültsége	1,75
Kapcsolatrendszer	1,79
Intézményen belüli hangulat	1,79
Tanárok lelkiismeretessége	1,80
Intézményvezetés	1,81
Higiénia	1,88
Diákok fegyelme	1,90
Diákok felkészültsége	1,96
Szülők hozzáállása	2
Gazdasági helyzet	2,07
Taneshközökkel való ellátottság	2,12

(1 – jobb, mint a többi iskoláé, ... 4 – sokkal rosszabb)

A saját iskola megítélése kiegyensúlyozott: a megkérdezett pedagógusok nem gondolják azt, hogy különösebben másabb lenne saját intézményük, mint a város többi hasonló iskolája. Ez részben jelentheti azt, hogy az intézményekre egyaránt érvényesek bizonyos általános jellemzők, hiszen azonos kihívásoknak vannak kitéve, ám jelentheti az is, hogy (akár az előbbi ok miatt, vagy személyes, intézményvezetői kompetenciák miatt) az intézmények nem tudnak markánsan megjelenni. Minőségbiztosítási nyelvre lefordítva, e középiskolák valószínűleg még nem rendelkeznek határozott, saját minőségfogalommal.

Az is megállapítható továbbá, hogy amikor a tanárok személyes érintettsége is involválódik, akkor az iskola megítélése pozitívabb (lásd a tanári közösség, tanárok felkészültsége, kapcsolatrendszer megítélését), amikor pedig ez az érintettség megszűnik, a vélemények is negatívabbak. Érdekes ebben az összefüggésben a szülői hozzáállás megítélése, amely a fenti táblázat szerint nem igazán kedvező, ami azt jelzi, hogy a szülő- iskola kapcsolattartásból mintha eltűnne a pedagógusi érintettség.

Az iskola fejlesztéséhez különböző szereplők járulhatnak hozzá. Nézzük meg a tanárok szerint az iskola környezetéből melyek jelennek, mint partnerek:

23. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi intézmények az iskola fejlesztéséhez?</i>	<i>Átlag</i>
Iskola tanácsa	1,97
Szülői bizottság	2,29
Magyarországi alapítványoknak	2,71
Helyi tanács	2,73
Egyházak	2,74
Testvériskolák	2,75
Helyi alapítványok	2,84
Helyi vállalkozók	2,85
Más	2,87

(1 – nagyon nagy mértékben 4 – egyáltalán nem)

Könnyen belátható, hogy a fejlesztésben jóformán csak az iskola tanácsa és a szülői bizottságok játszanak szerepet, a többi intézmény csak kis mértékben bukkan fel, mint partner. Ez újra az iskolák kiforratlan minőségkonceptióját juttathatja eszünkbe, nevezetesen azt, hogy az intézmények munkatársai még nem tudatosították azt a külső vevői kört, akikre támaszkodhatnak.

Az iskola és intézményi környezetével fenntartott kapcsolatára rákérdező kérdésblokkunk is hasonló következtetésekre enged juttatni: a polgármesteri hivataloktól kezdve a rendőrségig és minisztériumig terjedő mintegy 17 intézményt tartalmazó lista itemjeire adott értékek átlagai gyakorlatilag egy 0,5-es intervallumban mozognak (a skála 4-es nagyságrendű volt), illetve magas válaszmegtagadást is tapasztalhatunk. Ezt értelmezhetjük úgy is, hogy a kérdés a pedagógusok számára irreleváns, amely annak árulkodó jele, hogy látens minőségkonceptiójuknak nem része intézménypartnerekben való gondolkodás.

5.2.11. Hatékony tanári munka

A tanárok kétharmada vett részt továbbképzéseken az elmúlt 5 évben, és megállapítható az is, hogy a részvételi szándék folyamatos időbeli növekedést mutat (minél inkább közelebb kerülünk a jelenhez, annál nagyobb mértékben vesznek részt különböző tanfolyamokon). A továbbképzések elsősorban szaktárgyi és módszertani tematikában zajlottak, szervezőjük pedig az esetek több mint 50 százalékában az RMPSZ és a román tanügyi tárca. Nyári egyetemeken keretében a válaszadók mintegy 10 százaléka vesz részt továbbképzéseken. A részvételt az iskola nagyon kis mértékben támogatja anyagilag, ezt elsősorban maguk a szervezők teszik lehetővé, ám közel egyharmad esetben a résztvevők saját maguk állják a költségeket. A továbbképzések zömének időtartama 30-60 órát tesz ki, és általában (51%) helyben vagy a megyében, illetve más megyében zajlik (37%). Külföldön közel 10 százalékuk fordul meg ilyen képzésben, ez az esetek nagy többségében pedig Magyarországot jelenti.

Vizsgáljuk meg milyen tényezők (milyen mértékben) nehezítik a tanári munkát:

24. sz. táblázat

<i>Milyen tényezők nehezítik leginkább a hatékony tanári munkát?</i>	<i>Átlag</i>
A tananyag mennyisége	1,76
Tankönyvellátottság	1,81
A tanulók terheltsége	1,92
A tanulók alapszintű képességei	2,05
A vizsgakövetelmények	2,12
A reformmal együtt járó változások	2,12
A tanári fizetés	2,14
Infrastrukturális feltételek hiánya	2,17
A tananyag összetettsége	2,18
Könyvtárellátottság	2,24
Óraszám	2,24
Az ismeretátadásra építő oktatás	2,30
Az új tantervek szemléletváltásához való igazodás	2,36
A tanulási folyamat tervezése	2,52
A szaktudományok rohamos fejlődése	2,79
A tanári szerepelvárások	2,79
A képességfejlesztésre fordított idő	2,80
Az órán kívüli tevékenységek	2,83
A csökkenő gyermeklétszám	2,91
Az iskolai autonómia	2,91
Más	2,96
A szakmai együttműködések	3,07
Szakmai, módszertani folyóiratok	3,31
Továbbképzések	3,46

(1 – nagyon nagy mértékben 4 – egyáltalán nem)

Látható, a tanárok megítélése alapján munkájukat elsősorban makroszintű tényezők hátráltatják, mint a tananyag mennyisége, a tankönyvellátottság, a tanulók terheltsége,³¹⁵ a vizsgakövetelmények, illetve a reformmal kapcsolatos szabályozásokból származó bizonytalanságok. Mindezt talán kellőképpen ellensúlyozza a szakmai együttműködések lehetőségei. Fontos megjegyezni, hogy a kifejezetten belső pedagógiai, oktatástervezési vonatkozásokat nem érzékelik nehezítő tényezőknek, illetve ezen a szinten még a gyermeklétszám apadása sem tételeződik veszélyforrásként.

Felmerülhet az a kérdés is, milyen szempontok érvényesülnek a tanári munka eredményességének értékelésekor? A válaszok alapján a következő sorrend alakult ki.

³¹⁵ Ez, mint korábban láttuk, a magyar tanulók esetében még hangsúlyosabb, mint a román nyelven tanuló diákok számára (ld. 4.2 fejezet). A diákok időhasználatát részletesebben lásd továbbá a 6.4 fejezetben.

25. sz. táblázat

<i>Milyen szempontok érvényesülnek a tanári munka eredményességének értékelésekor?</i>	<i>Átlag</i>
Jól szerepelnek a tanulók a tantárgyversenyeken	3,49
A tanulók közül sokan jutnak be egyetemre, főiskolára	3,38
Elégedett az igazgató és a vezetőtanács	3,38
Nemzetközi összehasonlító versenyeken a diákok jól szerepelnek	3,36
A tanulóknak jó eredményeik vannak az iskolai mérések alkalmával	3,30
A tanár aktív, többféle tevékenységet szervez az iskolában	3,27
Elégedettek a tanulók	3,26
A tanulók érdeklődnek a tanár által szervezett órán kívüli tevékenységek iránt	3,25
Elégedettek a szülők	3,12
A továbbképzéseken való részvétel	2,95
A szakfelületes ellenőrzés	2,91
Az igazgató óralátogatásai és értékelése	2,89
Elenyésző az évisméltók száma	2,72
A tanár sikeres tankönyvíró	2,64

(1 – egyáltalán nem érvényesül 4 – nagymértékben érvényesül)

A korábbiakban is már jelzett versenyszemléletet azonosíthatjuk be ez esetben is. A tanári munka hatékonyságának, pozitív értékelésének elsősorban a különböző vizsgákon való sikeres részvétel a mutatója. Ehhez egyféleképpen társul az iskola vezetésének elégedettsége. Látható az is, hogy a továbbképzéseken való részvétel és a szülői elégedettség csak kisebb mértékben képezi a pedagógusi teljesítmény részét.

A tanári munka értékelésére vonatkozó elképzeléseket egy másik kérdéscsoporttal is megközelítettük (26. sz. táblázat). Itt arra kértük a válaszadókat, hogy az felsorolt kijelentéseket értékeljék egy 1-től 4-ig terjedő skálán.

Az értékelésre vonatkozó elképzelések is megerősítik azt az ellentmondást, amit a „jó iskola” ismervé kapcsán már felvetettünk. A pedagógusok érzékelik, hogy munkájuk értékelésekor nem kizárólag a továbbtanulási eredményeket kellene figyelembe venni, hanem a tanítás körülményeit is. Szerintük az értékelésnek csak akkor van értelme, ha valamilyen fejlesztés is követi, illetve ha az, az egész intézmény értékelésének részét képezi.

E gondolatmenet egyértelműen azt sugallja, hogy a tanárok a maguk részéről nyitottak a teljesebb körű értékelésre (úgy is fogalmazhatnánk, lélekben fel vannak készítve a TQM típusú minőségbiztosítási rendszer bevezetésére). Ugyanakkor a jogi bizonytalanság, egyéb makró és strukturális okok miatt, és talán a rendszerszintű ilyen típusú szakismeretek hiánya miatt, továbbél az évtizedekkel korábban meghonosodott felsőfokú képzésre való „gyártás” eszménye.

26. sz. táblázat

<i>A tanári munka értékelésére vonatkozó kijelentések közül milyen mértékben ért egyet az alábbiakkal?</i>	<i>Átlag</i>
Az értékelésnek nemcsak az iskolai eredményekre kellene irányulnia, hanem a tanítás körülményeire is	3,23
Főleg az értékelés, ha nem követi a korrekció vagy a fejlesztés	3,23
A tanároknak egymás között kellene kialakítaniuk azt az állandó tapasztalatcserét, amely szempontokat adhatna a saját munka értékeléséhez is	3,20
A valós értékeléshez nagyon részletes szempontrendszerre lenne szükség	3,20
Az egész intézményt kellene több szempontból értékelni, s ezen belül a tanári munkát	3,07
Figyelembe kellene venni a szülők és a diákok véleményét is	2,97
A tantervi követelmények alapján rendszeresen mérni kellene a tanulói teljesítményt	2,86
Továbbképzési teljesítmény, többletmunka	2,82
A katedravezetőnek és a módszertani bizottságoknak kellene folyamatosan foglalkoznia és megszerveznie a tanár szakmai munkájának értékelését	2,56
Időszakosan legyenek komplex vizsgák a tanárok számára (tanári dokumentumok, szakmai tevékenység, tanulói eredmények, a felzárkóztatás eredményei, óralátogatás stb.)	2,41
A szakfelüveleti ellenőrzés megfelelő	2,35
A tanári munka értékeléséhez elégséges, ha a tanár időszakosan felmérést végez a tanulói tudásról	2,23
A tanári munka számonkérésének bármely formája a tanár autonómiáját sérti	2,15
A tanári munka értékeléséhez elégséges a tanulók érettségi és továbbtanulási eredményei	2,14

(1 – egyáltalán nem ért egyet, ... 4 – teljes mértékben egyet ért)

5.2.12. Iskola-szülők kapcsolata

A fogyasztóközpontú minőségkoncepcióban a szülők, mint az oktatási tevékenység egyik közvetett felhasználói fontos szerepet tölthetnek be az iskola életében. Nézzük meg esetünkben milyen kép körvonalazódik az iskola-szülő kapcsolategyüttesről. (27.sz. táblázat)

A szülő és iskola viszonyának megítélése kapcsán az körvonalazódik, hogy a tanárok szerint a szülőket is elsősorban a gyerekeik versenyképességének növelése (értsd: sikeres vizsgázásai) érdekli. Mintha az iskola valamilyen fekete doboz lenne, ahova a gyerekek bemennek, ám, hogy mi történik az iskolában, az a szülőket már kisebb mértékben érdekli. A szülők alapvetően az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát (és e befizetés a tanárok szerint nem ró különösebb terhet a szülőkre), ám a pénzek felhasználásáról már kisebb mértékben akarnak döntenek ők. Igényeik természetesen vannak az iskolával szemben, és ezek az igények az említett sikeres vizsgázások biztosítása mellett, a gyerek nevelésére is vonatkoznak (jellemző módon elvárják, hogy az iskola a nevelésüket is biztosítsa). Megjegyzendő, hogy a nemzeti hovatartozás tudatának erősítését kisebb mértékben várják el a szülők az iskolától.

27. sz. táblázat

<i>Az alábbiakban felsorolt szempontok mennyire jellemzőek a szülők iskolával szembeni viszonyulására?</i>	<i>Átlag</i>
A szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat a vizsgákra	1,55
A szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat az egyetemi felvételire	1,94
A szülők az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát	1,96
A szülők azt várják el, hogy az iskola vállalja fel gyermekeik nevelését	2,07
A szülők azt várják el, hogy gyermekeik minél könnyebben elvégezhessék tanulmányaikat	2,29
A szülők elvárják, hogy a tanárok és szülők között együttműködés legyen a nevelésben	2,30
A szülők azt teszik, amit az iskola kér tőlük	2,31
A szülők azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás-tudatot erősítse	2,39
A szülők elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	2,41
A szülők a tanárokra bízják a döntéseket	2,42
A szülők elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	2,55
A szülők elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	2,63
A szülők elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék elő a tanulókat a vizsgákra	2,70
A szülők az iskolaalapon kívül is támogatják az iskolát	2,71
A szülők megterhelőnek tartják az iskolaalap befizetését	2,81
A szülőknek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	2,94
A szülőket nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	2,97
Más	3,05
A szülők ragaszkodnak ahhoz, hogy ők döntsenek az iskolaalap felhasználásáról	3,08
A szülőbizottságok pályázati rendszerben döntenek az iskolaalap felhasználásáról	3,19

(1 – nagy mértékben jellemző 4 – egyáltalán nem jellemző)

5.2.13. Tantervi szabályozáshoz való viszonyulás

A tantárgyi szabályozásra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból megmutatkozik egyfajta iskolai autonómia, helyi tervezési igény. Ezt a helyi tervezést a tanárok fel is vállalják, sőt, úgy gondolják, az iskola és a pedagógusok dolga lenne a helyi tantervek kidolgozása. A válaszok szerint a választható tantárgyak arányát növelni kellene, ezeket a tárgyakat pedig kisebb csoportokban kellene tanítani, és csak részben kellene a nemzeti hagyományok ápolására fordítani. (28. sz. táblázat)

A tanárok érzékelik, hogy a magyar diákok esélyegyenlőségét a kerettantervek nem biztosítják. E problémára nyitott kérdéssel is rákérdeztünk, és arra kértük a tanárokat, hogy fejtssék ki szabadon erre vonatkozó véleményüket. Az érvelésekben két tényező jelent meg markánsan: a magyar diákok számára a román nyelvet anyanyelvként oktatják (azaz ilyen az előírás), holott ez főképp idegen nyelvnek számít, illetve az a tény, hogy a magyar diákok sokkal jobban le vannak terhelve, ugyanis heti óraszámuk (a magyar nyelv és irodalom tanítása miatt) magasabb.

28. sz. táblázat

<i>A szabályozásra vonatkozó kijelentések közül melyikkel milyen mértékben ért egyet?</i>	<i>Átlag</i>
Az opcionálisoknak akkor lenne értelme, ha kisebb csoportokat lehetne tanítani	3,22
A jelenlegi kerettantervek nem teszik lehetővé az iskolai autonómia érvényesülését	3,03
Az opcionális órák arra jók, hogy az osztály szakjának megfelelően el lehessen mélyíteni a szakképzést	3,03
A kötelező törzsanyagot csökkenteni kellene a helyi tervezés kiszélesítése érdekében	3,00
A magyar nemzetiségű gyermekek számára a kerettantervek nem biztosítják az esélyegyenlőséget és a tehermentesítést	2,99
A helyi tantervre szánt óraszám nevetségesen kevés	2,90
A kötelező törzsanyagot zsúfoltsága miatt a választható tantárgyak túlterhelik a diákokat	2,75
A helyi tanterv jó arra, hogy az alaptantárgyak amúgy is zsúfolt tananyagára több óraszámot lehessen fordítani	2,47
Az opcionális óraszámot a magyar iskoláknak kötelességük a nemzeti hagyományok ápolására fordítaniuk	2,47
A helyi tanterv kidolgozásával rengeteg munka van, senkinek sincs ideje ezzel foglalkozni	2,30
A helyi tanterv arra jó, hogy ki lehet egészíteni a tanári normákat	2,24
Nem az iskola és a tanárok dolga az, hogy tervezéssel és tantervkészítéssel foglalkozzanak	2,18
A helyi tantervben az a jó, hogy a lemaradt tanulók felzárkóztatására külön óraszámot lehet fordítani	2,15
A helyi tantervre szánt óraszám elég, hisz ezt sem használják ki megfelelően az iskolák	2,04

(1 – egyáltalán nem ért egyet 4 – nagyon egyetért)

A pedagógusok mintegy kétharmada szerint változtatni kellene a kötelező és választható tantárgyak arányán, mégpedig úgy, hogy a kötelező tárgyak átlagban ne haladják meg a 60-65 százalékot. Jelenleg a kötelező tantárgyakra vonatkozó (amúgy is rigid) előírás szerint a törzsanyag 75-80%.³¹⁶

Jelenleg, a választható tantárgyak bevezetése a megkérdezett pedagógusok véleménye alapján az alábbi rangsorolt szempontok szerint történik:

29. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben határozzák meg az alábbi szempontok a választható tantárgyak bevezetését?</i>	<i>Átlag</i>
Az osztályok szakja	1,90
Az, hogy van-e megfelelő szakembere a tantárgynak	2,08
A tanulók igényei	2,16
Az, hogy mennyire népszerű a tantárgy a diákok körében	2,18
A katedravezetők és módszertani körök véleményezése	2,34
Az igazgató javaslata	2,39
Az, hogy mennyire népszerű a tanár a diákok körében	2,40
Tanári normák helyzete	2,42
Az iskolai tantervkészítő csoport véleményezése	2,66
A magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos hiányok	2,68

³¹⁶ Lásd erről bővebben a 4.2.-es alfejezetet.

<i>Milyen mértékben határozzák meg az alábbi szempontok a választható tantárgyak bevezetését?</i>	<i>Átlag</i>
Az, hogy ki javasolja	2,90
A véletlenszerűség	3,53

(1 – erősen meghatározzák 4 – egyáltalán nem határozzák meg)

A választható tantárgyak bevezetése elsősorban valamilyen helyi adaptáció szerint történik az osztály szakjának megfelelően, illetve ha van megfelelő pedagógus, és ha a diákok is igénylik. Ez a stratégia noha kizárja a véletlenszerűséget, mégis felveti azt a kérdést, hogy az amúgy is alacsony óraszámú oktatott választható tantárgy mennyiben járulhat hozzá a diákok interdiszciplináris szemléletmódjának és a későbbiekben hasznosítható készségek kialakításához.

5.2.14. Összegzés

A középiskolai tanárok szemléletét a versenybe, kompetícióba vetett hit, valamint a nemzeti, nemzetiségi identitással összefüggő látásmód formálja. A használható tudás, a gyakorlati ismeretek átadása, az „élet mindennapjaira való felkészítésének” szándéka kisebb mértékben van jelen. A verseny fenntartásának természetesen jótékony hatása is lehet, és a hagyományos, nagy presztízsű iskolákról kialakított képet továbbéltetik, azonban az iskola hatékonyságát csak az egyetemre (főiskolára) való bejutottak számával mérni, egyre inkább veszít realitásából. Ez még inkább így van, ha figyelembe vesszük a felsőoktatás eltömegesedését. Az eltömegesedés romániai magyar viszonylatban is azt jelenti, hogy ma már minden magyar érettségizett elvileg bekerülhet a felsőoktatásba.³¹⁷

A válaszok összesítéséből egyfajta látens, mert explicite meg nem fogalmazott minőségkonceptió körvonalazódik. E koncepció a minőséget színvonalként, színvonalas oktatásként fogja fel, és részben partneri, szolgáltató módon. A színvonal-koncepció szerves elemét képezi a versenyszellem ébrentartása, a hatékonyság mutatója pedig a „dédelgetett, öröklött álmokként” tételeződő felsőfokú képzésekbe való bejutási magas arány lesz. Noha a pedagógusokban megvan az a késztetés, hogy munkájukat ne rutinszerűen fogják fel, a szélesebb jogi környezet instabilitása olyan menedzsmentet éltet és feltételez, amely állandó igazodási kényszerek között kénytelen működni. E tényezők miatt az intézmények sajátos kettősségben élnek: a kényszerűségek sorozata kiválthatja a függőségekből fakadó magárahagyatottságot, amely – paradox módon – a látszatszabadság érzetét is keltetheti, illetve valamiféle késztetést indukál a vevőközpontú szemlélet elfogadására. Azonban mivel mégiscsak csak egy centralizált rendszer függőségi viszonyáról van szó, nem beszélhetünk autonóm intézményépítésről. Saját minőségkonceptió, határozott jövőkép nélkül kénytelenek a gyakran változó jogi szabályozások közepette vergődni.

³¹⁷ Egy nemrégiben készült prognózis szerint a romániai magyarok körében 2020-ig mintegy 40 százalékkal csökken a felsőoktatáskorú populáció, és ez a csökkenés természetesen már hamarabb eléri a középiskolákat. Körülbelül 2008-tól nagyobb mértékben találunk falusi környezetből származó diákokat. (Erdei 2003)

Röviden: a romániai magyar pedagógusok körében létező minőség felfogások három pillérré épülnek: (1.) szolgáltató vs. elitista szemlélet, (2.) a kisebbségi helyzetből fakadó iskolafunkciók, (3.) az intézményi környezettel fenntartott esetleges és vertikális kommunikáció. Az utóbbi pillért makroszintű tényezők (jogi környezet bizonytalansága), az első két pillért pedig a hagyományos, nagy presztízsű (erdélyi) iskolákba vetett hit, valamint a pártirányításos, szovjet típusú iskolarendszer fennmaradó elemei éltetik, részben teret adva az újszerűségnek. A vevőközpontúság intézményi, teljesebb körű kibontakozását azonban nem teszi lehetővé, nem támogatja egyértelműen a rendszert működtető jogi keret.

5.3. Pedagógusok és minőségkoncepcióik II. (az interjúk tapasztalata alapján)³¹⁸

Az iskolavárosok elit középiskoláinak³¹⁹ igazgatóival készített interjúkból kirajzolódik e középiskolák sajátos képe. Ezek az iskolák nagy múlttal rendelkező elitiskolák, amelyek általában a városi, hagyományosan értelmiségi, valamint a tisztviselői családok gyermekeit képezik. Ragaszkodnak több évszázados tradicionális értékeikhez: a rendhez, a fegyelemhez, a tanárok tiszteletének hagyományához. Az iskolákban és közvetlen környezetükben fellelhető szobrok, az iskolák falain az egyházi, vagy világi előljárók szavai, a jelmondatok is a múltat idézik. Az iskolák többsége ugyanabban az egyház tulajdonát képező épületben működik ma is, mint amelyben létrejött (Márton Áron, Bolyai Farkas, Unitárius Kollégium, Brassai Sámuel).

5.3.1. A minőség definíciója

Az intézményvezetők több évtizedes történelmi, társadalmi illetve intézményi örökségként a minőséget színvonalként értelmezik, és az egyes középiskolákat a felsőoktatásba bejutott diákok száma alapján rangsorolják, ahogy az egyik interjúalany egyszerűen kifejezte: a „*fát a gyümölcséről ismerik meg.*”³²⁰ Egy intézményvezető e minőség-meghatározás értelmezését is adta, véleménye szerint azért a továbbjutás és a versenyeken történő szereplés a mérce, mert ez az, ami mérhető, „*nem igazán tudjuk megállapítani, hogy az iskola mit nyújt készségekben és képességekben.*”³²¹

A felsőoktatásba történő továbbtanulás arányával történő minősítés a szigorúan korlátozott felsőoktatási keretszámok idejében indokolt volt, azonban a felsőoktatás kapuinak kitárulásával egyre inkább értelmét veszti. E térvésztestet érzékelve egyik iskolaigazgató a teljesítmények körébe sorolja a diákok sikeresége, versenyeken történő megmérettetése,

³¹⁸ Ezt a fejezetet Mandel Kinga készítette, első változata megjelent: Változó oktatási minőségfogalom az erdélyi magyar középiskolák igazgatóinak értelmezésében. *REGIO*, 2004/2, 57-79 o.

³¹⁹ Felső középfokú oktatási intézmény (romániai szóhasználatban líceum, magyarországi szóhasználatban gimnázium).

³²⁰ 2 interjú, 4.

³²¹ 1 interjú, 10.

sikeres érettségi mellett az iskola hangulatát, az osztályközösségek egységét, a társadalmi integrációt is.³²² Egy másik igazgató pedig csak az állami (nem fizetési) egyetemekre bejutott diákok arányával büszkélkedett.³²³ Az iskola minőségének e tágabb körű, illetve differenciáltabb definíciói előrelépést jelentenek egy nyitottabb, rugalmasabb minőség-értelmezés felé.

5.3.2. Szülői igények körvonalazódása

Tekintettel arra, hogy a felsőoktatásba történő felvétel majdnem mindenhol az érettségi vizsgák eredménye és a négy éves középiskolai tanulmányi átlag függvénye, a középfokú oktatási intézmények egyre inkább vizsgaközpontú intézményekké válnak, ahol a tanterv, óraszámok, opcionális tárgyak, iskolán kívüli tevékenység elsősorban ennek a célnak, a továbbtanulásnak rendelődik alá. Ez fokozottan érvényes az elméleti középiskolákra, ahol a szülők egyre magasabb iskolai jegyeket várnak el. *„Nem az a fontos, hogy a gyerek jól tudjon, hanem az, hogy nagy jegyei legyenek. Mind nagyobb jegyet kapnak a tanulók és azt kevesebb tudásra(...) Amíg, például 1991–1992-ben alig volt egy pár tanuló, akinek 9,50 fölött volt az átlaga, most vannak olyan osztályok, ahol az osztálynak 60-70%-a 9,50-es átlaggal rendelkezik...a tanárok és az iskola igazgatósága állandó nyomást érzékel a szülők részéről.”*³²⁴ A szülők ugyanakkor azt is szeretnék, hogy *„ne legyen házi feladat, lehetőleg a tanulónak ne kelljen otthon sok időt tölteni tanulással,”*³²⁵ és *„minél kevesebbet maradjanak a gyerekek az iskolában.”*³²⁶ Nagyobb szigorúságot, rendet és következetességet várnak³²⁷ az iskolától, és hogy mindezek mellett nevelje is a gyerekeket: *„ideadják és aztán rájuk sem néznek többet,”*³²⁸ *„úgy képzelik, hogy csak az iskola felelős a gyermek tanításáért, tanulásáért.”*³²⁹ *„Nagyon sok olyan esettel találkozunk (...) az utóbbi esztendőben, hogy gyerekeket itt hagynak a szülők, egyik egyik országban dolgozik, a másik másik országban és a két gyerek itthon van egyedül.”*³³⁰ A szülői elvárások közé tartozik az is, hogy a tanárok iskolán kívüli tevékenységként az érettségire történő felkészítő órákat tartsanak, mely tevékenység a tanárnak többletmunkával jár, de anyagi juttatással nem.

A fenti igényeken túlmenően azonban a szülők és a diákok teljes mértékben a rendszer kiszolgáltatottjai. A szülői bizottsági vezetők a helyi önkormányzat képviselőivel együtt korlátozott mértékben ugyan, de részt vesznek az intézmények adminisztratív tanácsában, azonban ez a tanács félévente 1–2 alkalommal ül össze, és az igazán lényeges operatív kérdésekben az intézmények szűkebb körű igazgatósága dönt. A szülői bizottságok szerepe általában az iskola rendezvényeinek szervezésére (farsangi bál, iskolanapok, évkönyv

³²² 3 interjú, 7.

³²³ 5 interjú, 8.

³²⁴ 1 interjú, 15.

³²⁵ 1 interjú, 15.

³²⁶ 4 interjú, 15.

³²⁷ 2 interjú, 5.

³²⁸ 2 interjú, 5.

³²⁹ 1 interjú, 4.

³³⁰ 4 interjú, 17.

kiadása) és anyagi (iskolaalap), eszközbeli (fénymásoló, kazettafon, sportszer) esetleg közmunkában megnyilvánuló (felújítási munkálatok, különböző javítások) támogatására korlátozódik. A szülők az esetek többségében segítőkésznek mutatkoztak, a felújítások (főként az osztálytermeké) többsége szülői, az egykori kalákákat idéző munka formájában történik, a szülők képességeik, illetve adottságaik (munkahelyük, vállalkozásuk típusa) szerint járulnak hozzá az iskola karbantartásához.

A diákönkormányzatok szerepe még a szülői bizottságokénál is korlátozottabb. A rendszerben jogorvoslatra nincs lehetőség, nem alakult még ki az oktatásban érintettek jogait védő oktatási ombudsmani szerep- és feladatkör. Teljes mértékben hiányoznak a fogyasztókat szolgáló eljárások mind helyi, mind országos szinten.

5.3.3. A diákok igényei

A tanárok a szülői elvárások mellett érzékelik a diákok részéről érkező igények egy részét is. Egy felekezeti középiskola igazgatója szerint a gyerekek interperszonális kapcsolatot igényelnek, mert *„ebben az elgépiesedett társadalomban a szülőknek egyre kevesebb idejük van arra, hogy a gyerekre odafigyeljenek.”*³³¹

A diákok mindezek mellett olyan, a tantervben nem szereplő tárgyak iránt mutatnak érdeklődést, mint a filmesztétika vagy néprajz. Az iskoláknak azonban egyre kevesebb lehetőségük van ezen igények kielégítésére, az osztályok létszámának miniszteri rendelettel történő maximalizálásával nincs lehetőség a differenciált, személyre irányuló oktatásra, az opcionális tárgyakra szánható órakeret csökkenésének következtében nem elégíthető ki a diákok szerteágazó érdeklődése, azért sem mert az iskolák a tanári szabad kapacitások függvényében határozzák meg az opcionális tárgyakat. Az intézmények mozgásterét nagymértékben visszaszorították a 2000 után kiadott minisztériumi rendelkezések, melyek mind az oktatáspolitikai szakemberek, mind az oktatási rendszer aktorainak véleménye szerint visszalépést jelentenek a rendszer demokratizálódása, decentralizálása szempontjából.

A diákok szabadidejük hatékony megszervezését is az iskolától várják: társas rendezvényeket, bulikat, lehetőséget a szabad mozgásra, sporttevékenységeket, kirándulásokat.³³² Vannak olyan iskolák, ahol a diákok igényeinek felmérése szisztematikusan történik: *„minden osztályfőnöknek kötelessége felmérni a diákok igényeit, és ennek megfelelően ezt kivetítjük iskolaszintre.”*³³³ Más kérdés, hogy a mérésen túl mennyi lehetőség van azok kielégítésére.

³³¹ 2 interjú, 1.

³³² 3 interjú, 16.

³³³ 3 interjú, 17.

5.3.4. Diákok a tanárok szemszögéből

Az intézményvezetők diákokkal szembeni fenntartásaiból néhányat már említettünk, mint amilyen az olvasottság hiánya, amit a tanárok a multimédiás eszközök elterjedésének (számítógépek és a televízió) rovására írnak. Ugyanakkor a diákok csoportmunkájával, együttműködési képességével is elégedetlenek tanáraik,³³⁴ és kifogásolják, hogy nem tudnak megfelelően gondolkozni, idejüket beosztani.³³⁵

Másik probléma a fegyelmezetlenség, a szabályozó keretek fellazulása. Míg 1989 előtt számos szabály kötötte a hallgatókat és a tanárokat, addig a változások után ezek a keretek fellazultak és hiányoznak a fegyelmezés, illetve figyelmeztetés pedagógiai eszközei (egy diákot csak abban az esetben lehet elbocsátani az iskolából, amennyiben 40 óra igazolatlan hiányzást halmoz fel). Ezt a rendelkezést más szemszögből a hallgatók védelmében hozott intézkedésként értékelhetjük. A tanárok véleménye szerint hiányzanak a fegyelmezés eszközei, ezért „*majdnem anarchia van az iskolában.*”³³⁶

5.3.5. Diákok és tanárok intézményválasztása

A szülők, diákok és tanárok elvárásait tükrözik némiképpen az intézményválasztási motívációk, bár kétségtelen, hogy a motiváció az idő során az adottságokhoz igazodik, egyfajta öngazolásként.

A román oktatáspolitikai deklaráltan esélyegyenlőség-elvű, azonban a gyakorlatban megvalósuló vizsga-centrikussága következtében elitista jelleget ölt. Elméletileg az esélyegyenlőség biztosítását szolgálja a tanárok és diákok verseny alapján történő szétosztása, gyakorlatilag azonban azon diákok számára biztosít minőségi iskolát (ezáltal minőségi oktatást), akik egy előző oktatási szinten is magas jegyeket kaptak, illetve minőségi iskolában tanultak és így jól szerepelnek a vizsgán. Így a román oktatási rendszert leginkább az elitista oktatáspolitikai jelszava jellemzi: minőséget annak, aki megérdemli.³³⁷

A tanárok központilag (a megyei tanfelügyelőségek által) megszervezett vizsgán vesznek részt, majd a vizsga eredményeinek és az általuk megjelölt választási rangsornak a függvényében a központ osztja szét őket a különböző intézmények között. A rendszer funkcionális is lehetne, ha nem lengené be a román bürokrácia működésére oly jellemző korrupció.

A diákokat hasonlóan a képességvizsga eredményei, és az általuk megjelölt választási rangsor alapján a számítógép szortírozza. A középfokú oktatási intézmények vezetői eredményesebbnek értékelték azon rövid korszakot, amikor mind a tanárok, mind a hallgatók

³³⁴ 3 interjú, 14.

³³⁵ 6 interjú, 3.

³³⁶ 1 interjú, 13.

³³⁷ Angolul: quality for those who deserve it.

megválasztására lehetőségük volt.³³⁸ Mindkettőre azonban csak néhány, a Marga-féle³³⁹ reform-programban a pontozásos rendszerben történő intézmény-értékelés eredményeként kiemelt státuszt elért iskoláknak³⁴⁰ (országos szinten 3000 ilyen iskola létezett) volt lehetősége 2–3 éven keresztül (1998–2000), mely idő alatt az adott intézmény vizsgáztathatta a hozzá jelentkező tanárokat. A romániai sajátos – mindent átszövő uram-bátyám – viszonyok következtében azonban Marga rendszere nem az elgondolások mentén működött, az intézmények vezetői ugyanis nem a jelentkezők kompetenciájának függvényében döntöttek az egyes tanárok alkalmazásáról, hanem különböző nyomások, befolyások mentén. *„Romániában sajátos helyzetről van szó, mert ilyen esetben jönnek a különböző nyomások, mert hát az iskolaigazgatónak van unokahúga meg rokonai. Ha a törvényeket betartottuk volna, akkor nem itt lennénk.”*³⁴¹

A diákok kiválasztása 1995-ig a központilag szervezett, de az adott középfokú intézmény keretében bonyolított felvételi vizsgán történt. 1995-ben bevezették a záróvizsgát,³⁴² mely az általános oktatás szakaszát zárja. 2000-ig az általános iskolát végzett diákoknak a továbbtanuláshoz két vizsgát kellett sikeresen abszolválniuk: a képességvizsgát és a középiskolai felvételit. Ekkor még az intézmények válogattak, míg 2000-ben a reform keretében eltörölték a középiskolai felvételit, azóta a diákokat a képességvizsga eredménye alapján és a hallgató választásának figyelembevételével számítógépes program segítségével szelektálják. Egyik iskolaigazgató véleménye szerint akkor, amikor az intézménynek lehetősége volt szelektálni a jelentkező diákok között, sikeresebb évfolyamokat taníthattak.³⁴³ Egy másik igazgató véleménye szerint a személytelen számítógépes rendszer csak kontraszelekcióhoz vezet.³⁴⁴

A rendszer elitista jellegére az is utal, hogy az intézményvezetők véleménye szerint,³⁴⁵ egyre kevesebb vidéki származású gyermek kerül be az elméleti középiskolákba (kb. 7-8%), ahova többségükben az értelmiségi családi háttérrel rendelkező gyerekek járnak.³⁴⁶ Eltekintve attól, hogy a diákok számítógépes elosztása éppen a vidéki, valamint a kevésbé elit iskolákból jövő gyermekek bejutását segíti (akik magasabb jegyekkel rendelkeznek, mint a szigorúbban osztályozó városi iskolák diákjai), és ezáltal az esélyegyenlőség érdekében történő (nem szándékolt) pozitív diszkriminációs intézkedésként értelmezhető, az igazgatók azonban kivétel nélkül egyértelműen kontraszelekciós mechanizmusként értékelik. A képességvizsga (kis-érettségi) eredményébe ugyanis beleszámít az előző évek átlaga és maga a képességvizsga eredménye is. A vidéki általános iskolákban köztudottan kedvezőbben osztályoznak, mint az igényesebb, magasabb színvonalat követelő városi

³³⁸ 3 interjú, 8.

³³⁹ A közvélemény és a szakértők véleménye szerint 1990 óta a legeredményesebb román oktatási miniszter.

³⁴⁰ Şcoli pilot.

³⁴¹ 5 interjú, 4.

³⁴² Köznapi szóhasználatban kis-érettséginek vagy képességvizsgának is hívják.

³⁴³ 1 interjú, 4.

³⁴⁴ 3 interjú, 8.

³⁴⁵ 1 interjú, 14, 3 interjú, 14.

³⁴⁶ Uo. 14.

iskolákban, így a faluról származó gyerekek magasabb átlaggal vesznek részt a versenyben, előnnyel indulnak. Azonban ez sem képes kompenzálni a vidéki diákok hátrányát, mivel a falvak egyre inkább elöregednek és kevés a szakképzett tanár, a vidéki diákok bejutási aránya fokozatosan csökken.

A diákok későbbi tanár-preferenciái a választható tárgyak szelektálásában érhető tetten, ugyanis a diákok a választás során nem annyira az illető választható tárgyat, hanem inkább az egyes tárgyakat oktató tanárokat választják meg, ez dönti el, hogy milyen alternatív órát részesítenek előnyben: „*a diákok elsősorban a tanárt választják és utána a tantárgyat.*”³⁴⁷

A szülők az intézmények hírneve és hagyománya alapján döntenek az egyes középiskolák mellett. A diákok és tanárok számára, mint láthattuk, képességeik függvénye a szabad iskolaválasztás lehetősége. Az intézmények azonban nem alkalmazhatnak önálló személyzeti politikát, ami nagymértékben befolyásolja stratégiájukat, a tanárok között kialakuló interperszonális kapcsolatokat, együttműködési készséget.

5.3.6. Tanárok és diákok motiválása

Az oktatási rendszer sajátossága, hogy a változásokkal szemben leginkább ellenálló, az értékek konzerválására törekvő társadalmi alrendszer. Ha figyelembe vesszük, hogy Romániában 1989 óta folyamatosak az oktatási rendszer átalakítására irányuló reformok és a reformok reformjai, akkor egyre inkább érthetővé válik a tanárok szembenállása minden újjal, minden változással szemben. A tanárok motivációját a bérek alacsony szintje, társadalmi megbecsülésük erodálódása is gyengíti. A gyenge társadalmi pozíció mellett a javadalmazás is alacsony, a stressz, a felelősség és az elvárások viszont magasak. A tanárok aránytalan tanévi beosztással, rohammunkában, túlzásfolt tantervvel és tantermekkel, szerény anyagi és infrastrukturális körülmények között leterhelve dolgoznak. Az igazgatói feladatkör ellátása úgy tűnik néha, hogy „*nem szakmai teljesítmény, hanem kamikadze szerep, szélmalomharc,*”³⁴⁸ „*annyi az adminisztratív munka meg a papírmunka, hogy sokszor arra nem jut idő, ami pont fontos lenne.*”³⁴⁹

Az intézmények tanáccsalannak tűnnek a diákok és a tanárok motiválásához szükséges eszközök tekintetében. A tanárok esetében „*nem nagyon sikerül motiválnunk, hacsak belülről, hivatásból nem jön ez a motiváció.*”³⁵⁰ Némely esetben mind a tanárokat, mind a diákokat oklevelekkel, elismerésekkel, esetleg kirándulással, jutalom, vagy tanulmányút finanszírozásával tüntetik ki.³⁵¹ A diákok számára az általuk javasolt rendezvények, szabadidős tevékenységek megszervezése (iskola napok, gólyabál, szalagavató, tanár-diák mérkőzések, Halloween, ki-mit tud verseny), a diáklap szerkesztése és különböző iskolán kívüli tevékenységek rendezése (sport-, ökológia-, tánc-körök) lehet motiváló tényező.

³⁴⁷ 3 interjú, 16.

³⁴⁸ 5 interjú, 1.

³⁴⁹ 5 interjú, 3.

³⁵⁰ 4 interjú, 10.

³⁵¹ 3 interjú, 9-10.

Ez utóbbiak azonban külön terheket rónak a tanárookra, akik nem részesülnek az iskolán kívüli tevékenységeikért semmilyen anyagi ellenszolgáltatásban, bár ezek a tevékenységek, a kimondottan szakmaiak mellett, sok esetben beszámítanak az érdemfizetés odaítélésekor. Legtöbb esetben a tanárok számára marad a lelki és erkölcsi elégtétel: „*mikor bemész a tanterembe, akkor, amikor a szülővel találkozol, amikor megköszönik azt, hogy valamit mozdítottál, azt a kicsit is, amit el tudtál intézni, (...) az mindjárt megéri.*”³⁵²

5.3.7. Az intézmények külső kapcsolatrendszere

A középiskolák kapcsolatrendszerének egy része adott és a tanügyi törvény által szabályozott. Például az oktatási minisztériummal történő kapcsolattartás, ami leginkább a megyei tanfelügyelőségeken keresztül valósul meg. Ez egy fentről lefele történő egyirányú kapcsolat, melyben a tanfelügyelőség a közvetítő szerepét játssza, azonban általában nem az iskolák érdekeit közvetíti a minisztérium felé, hanem a minisztérium utasításait továbbítja az intézmények irányába. Az intézményvezetők szerint a létező gyakorlattal szemben „*a tanfelügyelőségnek az lenne az elsőrendű feladata, hogy az iskolákat és a tanügyi társadalmat képviselje a minisztérium felé.*”³⁵³ A tanfelügyelőség feladatkörébe tartozik a középfokú oktatás minőségének ellenőrzése, valamint a különböző vizsgák (tanári véglegesítő és fokozati, diákok részére szervezett érettségi és képességvizsga), tanári továbbképzések szervezése.

Nehezen lehetne a megyei tanfelügyelőségek és az intézmények viszonyát partneri kapcsolatként értelmezni. Azon megyék esetében, ahol a magyarok kisebbségben vannak, e viszony inkább az ellenségesség felé hajlik – amennyiben a tanfelügyelőség a román többség érdekében értelmezi a minisztériumtól érkező utasításokat, és ily módon kódolva továbbítja azokat. „*Sokszor a sajtón és a TV-n keresztül értesülünk a minisztérium rendelkezéseiről, terveiről.*”³⁵⁴ Az iskolaigazgatók véleménye szerint³⁵⁵ megoldható lenne, hogy az iskolák folyamatos kapcsolatban legyenek a felelős tanfelügyelőségekkel, és naprakész információkkal segítsék kölcsönösen egymás munkáját. Ha egyáltalán szükség van tanfelügyelőségekre. Ugyanis napjainkra alapjaiban megkérdőjeleződött a tanfelügyelőségek létének szükségessége és közvetítő szerepe: „*van Internet-hálózatunk, bármi megjelenik (az Oktatási Minisztériumban – szerz. megj), hamarabb tudom, mint ahogy lejönnek a papírok a tanfelügyelőségtől, ezért mondom, hogy egy fölösleges csomópont.*”³⁵⁶ A minisztériummal történő közvetlen kommunikációs kapcsolat révén hatékonyabban tudna működni az oktatási rendszer. Bár azt a vezetők többsége elismeri, hogy az oktatásban minisztériumi és tanfelügyelői szinten dolgozó tisztségviselők szakmailag kompetensek, de hatáskörük korlátozott „*csak ebben a zavarosban ők sincs, mit csinálnak, effektív.*”³⁵⁷

³⁵² 4 interjú, 11.

³⁵³ 1 interjú, 17.

³⁵⁴ 6 interjú, 1.

³⁵⁵ Uo.

³⁵⁶ 5 interjú, 3.

³⁵⁷ 3 interjú, 5.

A megoldás valószínűleg a tanfelügyelőség szerepének és feladatainak alapjaiban történő ártértelezésében, modernizálásában lenne.

Több véleményben tükröződött³⁵⁸ az oktatási rendszer szabályozásának kirakati, látzat-demokratikus jellege. A minisztérium formailag kikéri ugyan az egyes oktatási intézmények véleményét egy adott, őket érintő változást megelőzően, azonban a válaszokat már nem várja meg, az adott rendelet vagy szabályozás életbe lép, még azelőtt, hogy az érintett felek reagálhassanak a felkérésre és véleményt nyilváníthassanak. Az intézmények nem tudják egyértelműen megállapítani, hogy ez a többször ismétlődő jelenség, illetve kommunikációs probléma kinek a rovására írható: a minisztérium az, aki későn kezdeményezi a felek megkeresését, vagy a tanfelügyelőség túl a szükségesnél hosszabb ideig egy-egy hasonló levélen?

Az intézményvezetők hangsúlyozták, hogy szükség lenne – elképzelésük szerint egy a minisztérium keretében működő – csoportra, mely képviseli a magyar, illetve a nemzetiségi iskolák érdekeit, *„mert hajlamosak elfeledkezni arról, hogy magyar iskolák is vannak.”*³⁵⁹ Az oktatási minisztériumon belül létező kisebbségi osztályt e tekintetben nem tartották elég hatékonynak.

Az intézmények általában nem ápolnak szorosabb kapcsolatot, sem a romániai magyar érdekvédelmi szervezettel (RMDSZ), sem az önkormányzattal, sem a civil szervezetekkel. A meglévő kapcsolatok pedig interszónális jellegűek, az iskolák egykori diákjain keresztül működnek. Az alapítványokkal is esetleges a kapcsolattartás, mely egy-egy pályázat kapcsán történik. Egyes intézmények (pl. Márton Áron Gimnázium) hangsúlyosan részt vesznek a különböző szakmai egyesületekben: tantervtanácsban, tankönyvek szerkesztésében és szoros kapcsolatot ápolnak a tanfolyamokat szervező RMPSZ-szel is.

Az iskolák szertágazó helybeli, országos és külföldi kapcsolatokkal rendelkeznek, más iskolákkal, intézményekkel, alapítványokkal. Ezek egyike a testvériskolai kapcsolattartás, mely egymás kölcsönös látogatásában, tapasztalatcserékben nyilvánul meg. Országban belül az azonos iskolatípusok között egyfajta versengés és együttműködés kettőssége tapasztalható. Versengés, amennyiben eredményeiket egymáshoz mérten értékelik, együttműködés a hiányzó tantervek és tankönyvek, tananyagok közös fordításában, esetleg saját tankönyvek kidolgozásában, cseréjében. Az együttműködések jellemzője, hogy ezek inkább interszónális kapcsolatokon nyugszanak, kevésbé formalizáltak. Egy esetben felmerült az iskolák közötti városi szintű koordináció is, azonban a gyakorlatban az elhatározott közös stratégia nem érvényesülhet, mert bár azzal *„mindenki egyetért, de aztán teljesen mást csinál(...) mindig nagyon szépen kiegyezünk(...) de a valóság és a gyakorlat mást mutat.”*³⁶⁰

Az intézményvezetői interjúkból nem olvasható ki az egyes munkaerő-piaci, önkormányzati, vagy civil szféra szereplőinek az oktatási intézménnyel szembeni elvárásai, amit két okra vezethetünk vissza: egyrészt az intézmények és a „vevők” közötti kapcsolat jellegére, másrészt, hogy az egyes intézményvezetőkben nem alakult ki a receptivitás ezen

³⁵⁸ 3 interjú, 4; 5 interjú, 2.

³⁵⁹ 1 interjú, 18.

³⁶⁰ 5 interjú, 3.

igények begyűjtésére és feldolgozására. A közösségnek nincs beleszólása az iskola életébe, a reform keretében nyugati mintára elgondolt iskolaszékek ötlete egyelőre csak korlátozott mértékben, vagy legtöbb esetben egyáltalán nem működik.

5.3.8. Bizonytalanság és kiszámíthatatlanság

Az intézményvezetők az oktatási rendszer nagymértékű bizonytalanságáról és kiszámíthatatlanságáról számoltak be, arról, hogy nem érzékelhető egy meghatározott fejlődési vonal, a változtatások mögött nincs egy koherens koncepció, vagy folytonosság. *„Minden év kísérleti, semmi sem biztos.”*³⁶¹ *„Már mindenkit a hideg ráz, mikor azt mondjuk, hogy egy újabb változás(...) remélem, hogy nem jutunk vissza 1989 előttre, amikor már bármi történt, bármit mondtak, mindenki becsukta a füleit, hogy ne is hallja, és csinálta a dolgát, úgy, ahogy gondolta (...) mindenkinek kialakult egy bizonyos immunitása.”*³⁶²

Az sem tisztázott, hogy mi az a minimális tudás- vagy ismeretszint, amivel egy diáknak rendelkeznie kell a kötelező oktatás végén, és amellyel európai szinten megállja a helyét. A rendszer ad-hoc jellege leginkább az érettségi előírások folyamatos változásában érhető tetten, mivel az érettségi négy évre vonatkozó elvárásai és metodológiája mindig csak az utolsó tanévben körvonalazódnak. Az eljárásokra majdnem olyan nagy figyelmet kell fordítani, mint az elvárásokra, ami tovább növeli a vizsga egyre inkább technikai jellegét. Az érettségi vizsga körüli állandó bizonytalanság az intézmények, valamint a tanárok és diákok kiszolgáltatottságát növeli. Ahogy az egyik (fizika szakos) igazgató fogalmazott: *„a tanügyben nagy az entrópia foka.”*³⁶³

Az iskolában a helyi és országos politika is leképződik, érezteti hatását. Legtöbb esetben ez a hatás negatív, amennyiben az oktatási minisztériumban bekövetkezett személycserék vagy koncepcióváltások következményei legyűrűznek minden szintre: *„mindenki azt mondja, hogy az iskola és a politika párhuzamosan halad, sajnos, ez nem így van, mindig van beleszólása a politikának is.”*³⁶⁴ Ritka esetekben a politika befolyása lehet pozitív is, ahogyan ez a brassói líceum esetében történt, ahol az RMDSZ politikai síkon folytatott küzdelme következtében sikerült a líceumnak újra önállósulnia.³⁶⁵

5.3.9. Alulfinanszírozás

Az intézmények többsége anyagi problémákkal küzd, mert nincs pénze a felújítási, karbantartási munkálatokra. A pénzügyi nehézségek megoldásában, legtöbb esetben, a finanszírozás egy részének helyi szintre történő delegálása sem segített. *„Tulajdonképpen velünk pingpongoznak, a városháza nem ad pénzt (felújításra), merthogy egyházi épület, az egy-*

³⁶¹ 6 interjú, 1.

³⁶² 5 interjú, 2.

³⁶³ 6 interjú, 1.

³⁶⁴ 5 interjú, 3.

³⁶⁵ 7 interjú, 25.

*ház pedig egy állami iskolát nem vesz át,*³⁶⁶ de a hasonló helyzetben levő román liceum mégis kapott támogatást az államtól felújításra.³⁶⁷

5.3.10. Tananyag, vizsgatárgyak

Az oktatás tradicionális célkitűzésének megfelelően, mely a továbbtanulásban, azaz a sikeres érettségiben látta fő célját, a diákok jelenleg is csak az érettségi (a továbbtanulást biztosító vizsga) tárgyai iránt mutatnak érdeklődést. Így az opcionális tárgyak és tanterven kívüli órák is az érettségihez szükséges tárgyak elmélyítését, a túlsúlyolt tananyag elsajátítását szolgálják. Annál is inkább, mert a választható (alternatív) tárgyak esetében a leg-problematikusabb a magyar nyelvű tankönyvekkel történő ellátás. Bár a diákok részéről más tárgyak tanulása (pl. filmművészet, filmesztétika) iránt is lenne igény, a választható tárgyak keretének beszűküléséből kifolyólag, a tanári állások biztosítása (opcionális órákkal történő kiegészítése) miatt, és mert a szülők az érettségire történő felkészítést várják el az iskolától, erre nincs lehetőség. A tanterv telítettsége, a tananyag túlsúlyoltsága mellett az intézményeknek nincs lehetőségük egyéni arculat kialakítására, kevés a beleszólásuk abba, hogy mit és mennyit tanítanak.³⁶⁸

5.3.11. A tagozatos iskolák problémái

Bár elvi konfliktusok létét a román és magyar tagozatok között a két tagozattal működő iskola igazgatója határozottan elvetette, a beszélgetés során az egyes témaköröknél annál több gyakorlati jellegű probléma merült fel, melyek háttérében ilyen jellegű konfliktusokat sejthetünk. Ezek egyike, a vezetőségben a magyar tagozat képviselőinek alulreprezentáltsága a magyar diákok számarányához képest (a kutatásban szereplő egyik vegyes összetételű iskola esetében a magyar tanárok képviselte a vezetőségben 22% a diákok 34%-os arányával szemben). Másik ilyen probléma, hogy idegen nyelv és informatika oktatására az intézmény román anyanyelvű oktatókat szerződtetett a magyar tagozat diákjai esetében is, valamint, hogy a vezetőség úgy döntött, hogy csak az ortodox és református vallásúkat fizeti, a katolikusokat már nem.

Hasonló problémát okozott, hogy több alkalommal a magyar tagozatnak csak a tanfelügyelőség közbenjárására sikerült a magyar osztályok létrehozását kiharcolnia, holott eredetileg a minisztériumi elképzelésben mindkét tagozat számára biztosítottak helyeket.³⁶⁹ Hasonló probléma, hogy az intézet vezetősége nem támogatta a külföldi (értsd magyarországi) testvériskola-kapcsolatok létesítését. Elvetette a magyar tagozat számára létesített önálló alapítvány ötletét is: *„közös alapítványra gondol a román vezetőség, tehát úgy szeretnénk, hogy egy alapítványa legyen közösen az iskolának. Ami nem tudom, hogy meny-*

³⁶⁶ 5 interjú, 5.

³⁶⁷ Uo. 6.

³⁶⁸ 1 interjú, 17.

³⁶⁹ 4 interjú, 5.

*nyire oldaná meg külön a magyar osztályoknak a támogatását, mert ez mindig kétélű*³⁷⁰ – mondta az interjúalany, érzékeltetve a probléma fonák jellegét, de ugyanakkor hozzátette *„külön, önállóan nem tudunk mi gondolkodni, mi együtt kell gondolkodjunk, nekünk együtt kell gondolkodnunk”*³⁷¹ – ismétli, mintegy önmaga meggyőzésére (is), hogy ez lesz az optimális megoldás. Hasonló problémát okoz a tanártovábbképzés, mivel az iskola igazgatója nem ismeri el a tanár saját költségén, saját szabadideje alatt elvégzett Bolyai Nyári Akadémia továbbképzéseit, az onnan hozott oklevelet és pontszámokat.

5.3.12. Felekezeti középiskolák mint a minőségi oktatás lehetőségei

Érdekes esetet képeznek a felekezeti jelleggel bíró középiskolák. Ezen iskolák kettős alárendeltségben működnek, állami és egyházi felügyelet alatt. Ez az iskolatípus, amely leginkább képes szelektálni oktatói és diákjai között, amennyiben a törvény értelmében a tanárok alkalmazásához az illető egyház jóváhagyása is szükséges (bár a megyei tanfelügyelőségek előszeretettel megfélekeznek erről). Tekintettel az oktatás speciális jellegére lehetőség van a diákoknak e tárgyból történő megmérettetésére (ami gyakran szóbeli elbeszélgetés formáját ölti), azaz bizonyos szintű szelekcióra. Az egyházi iskolák így kitörést jelenthetnek a szigorúan szabályozott rendszerből, lehetőséget egy eddignél minőségibb oktatás megvalósítására. A felekezeti iskoláknak mindezek mellett lehetősége nyílik jobban odafigyelni a családokra, azok problémáira. A vezetőkkel készített interjúkból kiderült,³⁷² hogy ezek az iskolák a szokottnál szorosabb kapcsolatot ápolnak a szülőkkel, bevonva őket olyan közös programokba, mint amilyenek a lelki gyakorlatok, különböző pszichológiai, pedagógiai kérdéseket tárgyaló előadások, melyek (a vezetők elképzelése szerint) mind kihatással vannak a család életére, annak jobbítását szolgálják.

A felekezeti oktatás esetében talán még nagyobb a bizonytalanság, mert a minisztérium folyamatosan megkérdőjelezi létjogosultságukat, az ortodox felekezeti oktatás példájából kiindulva, mely csak az egyházi személyek képzésére korlátozódik. Az egyházi oktatás bizonytalan szabályozását tükrözi a magyar diákok egyházi oktatásba történő beiskolázási számának ingadozása is, mely 1990 után folyamatosan növekedett az 1997–1998-as tanévig, viszont a 2002–2003-as tanévre visszaesett. A csíkszeredai katolikus középiskola beiskolázási terve például a 2002–2003-as évben háromszor változott, *„jóváhagyták, visszavonták, új tervet kellett beadni, azt aztán jóváhagyták.”*³⁷³

Egy beszélgetésben körvonalazódott az állami és felekezeti iskolák versengése, szembenállása is. A kérdés úgy fogalmazódott meg, hogy a magyarságnak döntenie kell, hogy az állami vagy a felekezeti oktatást részesíti-e előnyben, mert a csökkenő gyereklétszám következtében egyre inkább értelmetlenné és lehetetlenné válik mindkettő támogatása.

³⁷⁰ 4 interjú, 7.

³⁷¹ Uo.

³⁷² 2 interjú, 5.

³⁷³ 2 interjú, 3.

5.3.13. Iskolák önbesorolása

A székelyföldi iskolák úgy érzékelik, hogy előnyben vannak a szórvány középiskoláihoz képest, viszont lemaradásban az egyetemi központok középiskoláihoz hasonlítva, illetve periférián az információkhoz (értelmezési lehetőségek, modern módszerek, taneszközök) történő hozzáférés tekintetében, a Magyarországhoz földrajzilag közelebb fekvő középiskolákhoz viszonyítva.³⁷⁴

A marosvásárhelyi iskolák viszont egyrészt a székelyföldi iskolákhoz képest érzik magukat hátrányban, – például a taneszközökkel történő ellátottság mértékében (mint amilyen az iskolabusz)³⁷⁵ – másrészt a marosvásárhelyi román középiskolák anyagi ellátottságával szemben is érzik a lemaradottságukat (például fűtésrendszer felújítása).³⁷⁶

5.3.14. Jövőkép és stratégia

A jövőkép, stratégia és célkitűzés összemosódik az iskolaigazgatók értelmezésében. Van-
nak intézményvezetők, akik célkitűzésük középpontjában az oktatás minőségének javítását, valamint az adott iskolának a térség „szellemi központ”-jává válását helyezik.³⁷⁷ Többségében azonban, a gyermeklétszám alakulásából kiindulva pesszimista jövőképet fogalmaznak meg, melynek értelmében: „*maholnap nem lesz gyermek(...) a családok nem tudják vállalni a gyermeknevelést.*”³⁷⁸ Egy egyházi középiskola a célját a következőképpen fogalmazza meg: „*ez az iskola szeretne a tudomány és a hit szintézisét megvalósító oktatási intézmény lenni(...) egész embert szeretnénk elérni, tehát nemcsak szellemi értékeket közvetíteni, hanem lelki vonalon is hatni rájuk.*”³⁷⁹ Egy másik iskola a kisebbség megmaradásának retorikája mentén fogalmazta meg jövőképét: „*szeretném, hogy többen megmaradjunk itt szülőföldön, amiért küzdünk és harcolunk, legyen értelme, legyen akit tanítanunk... ha mindenki megfutamodik, mi lesz a szülőfölddel?*”³⁸⁰ Stratégiaként: „*család, szülő, pedagógusnak a pozitív hozzáállása kell, nem az elkeseredésben maradni, hanem továbblépésben, a megmaradásban, továbbküzdésben.*”³⁸¹

Egyetlen iskolaigazgató megfogalmazása tartalmazott konkrét, belátható és megvalósítható jövőképet és stratégiai elemeket, mely szerint „*az intézménynek megvalósítható menedzseri tervre és az oktatásszervezés erősítésére van szüksége.*”³⁸²

Elgondolása szerint a tisztán elméleti líceumok jövőjét viszonylag kevés technikai felszereltséget igénylő szakmai tagozatok (például közgazdaságtan) elindítása tudná biztosí-

³⁷⁴ 1 interjú, 3.

³⁷⁵ 3 interjú, 20.

³⁷⁶ Uo.

³⁷⁷ 1 interjú, 9.

³⁷⁸ Uo.

³⁷⁹ 2 interjú, 1.

³⁸⁰ 4 interjú, 18.

³⁸¹ Uo.

³⁸² 3 interjú, 10.

tani.³⁸³ Továbbá egységesíteni kellene módszertanilag és szakmailag egyaránt az erdélyi magyar oktatást, megerősítve a kommunikációt és tájékoztatást. Az országos tanterv előírásait tiszteletben tartva saját tankönyveket kell írni, melyek a minőséget biztosítják (nem megelégedni a román nyelven írott könyvek vitatható minőségű fordításaival). Mindezek mellett meg kellene erősíteni a szakoktatást is, és „nem ártana egy egyeztetés a középiskolai tanterv és az egyetemi követelményrendszer között.”³⁸⁴

5.3.15. Önálló intézményi stratégiák

A demográfiai apály egyre inkább eléri a felső középfokú oktatást is, ugyanis „azoknak kellene a padokat elfoglalni, akik 1990 után nem születtek meg.”³⁸⁵ Vannak középiskolák, melyek megpróbáltak valamilyen stratégiát kidolgozni az új helyzetre, hogy megtarthassák tanáraikat. Az, hogy a változások a tanárok pozíciójának megőrzése érdekében történtek, szintén az oktatás szolgáltató-központúságát hangsúlyozza. Az intézmények egy része felfelé próbálta képzését kiterjeszteni, az érettségi utáni szakképzések irányába elmozdulva, mások az oktatási rendszerben lefelé, az általános iskolai képzés irányába nyitottak. Ez utóbbi történt a csíkszeredai Márton Áron Gimnázium esetében is: az intézmény felelevenítette régi hagyományát, és általános iskolai képzést indított. Ezt a középiskolai oktatásban gyakorlott tanárokkal teszi, akik magasabb szintű, ám ugyanakor személytelenebb jellegű, elvontabb oktatáshoz szoktak – ez pedig nehézséget okozhat az elemi oktatásból érkező diákok számára. Az újabb iskola létrejött, mely a többi általános iskolával szemben ráadásul délelőtti történő oktatást is kínál, megnövelte az amúgy is egyre árázabb konkurenciaharcban levő általános iskolák közötti versengést, újabb feszültségeket szülve.

Mindezekon túlmenően a demográfiai apály következtében, a nagy múltú elit középiskolák is kénytelenek beérni gyengébb felkészültségű diákokkal. Egy intézményvezető véleménye szerint a „diákanyag eléggé érdekes ingadozást mutat, vannak évfolyamok, amelyek nagyon jók, és utána jönnek gyengébb évfolyamok(...) van egy ilyen számunkra megmagyarázhatatlan ingadozás,”³⁸⁶ melyet nem indokol az alsóbb tagozaton oktató tanárok felkészültsége. Némely intézményvezetők a gyerekek olvasottságát hiányolják, mások a fegyelmezetlenséget emelik ki,³⁸⁷ mint a diákokkal szemben megfogalmazott fenntartást.

A csökkenő diáklétszám következtében lehetőség nyílna a kisebb osztálylétszámok keretében történő differenciáltabb, személyre szabottabb oktatásra, ahogyan Andrei Marga minisztersége alatt történt (25-ös létszámú osztályokkal). Azonban az oktatási minisztérium 2000-es rendelete értelmében, takarékosági okokból a tanügyi törvényben előírt maximális osztálylétszámmal (30-as osztályokkal) kell tanítani. Ellenkező esetben a megyei tanfelügyelőség nem hagyja jóvá a beiskolázási tervet. Egyes intézmények ese-

³⁸³ 3 interjú, 20.

³⁸⁴ 3 interjú, 22.

³⁸⁵ 1 interjú, 4.

³⁸⁶ 1 interjú, 16.

³⁸⁷ 1 interjú, 12.

tében ez a maximális osztálylétszám terem-problémákat okoz, ugyanis a termék egykor kisebb létszámú osztályok számára készültek.

Az önálló intézményi stratégiák részét képezik az intézmények önfenntartására, vagy a hiányosságok pótlására tett kísérletek is. Egyes középiskolák infrastruktúrájuk (torna-terem, számítógépterem, osztályterem) bérbe adásával próbálják a különböző javítási (például parkettacsiszolás, székcseré, tanterem felújítás),³⁸⁸ költségeket előteremteni. Erre szolgálnak az iskolaalapítványok is, melyeken keresztül az intézmények különböző hazai, de főként külföldi támogatásokra pályáznak, több – kevesebb sikerrel. Az iskolákat az alapítványon keresztül támogatják a külföldön élő egykori diákok is. Az elmondások szerint az alapítványok magán célra történő kisajátítására is akadt már példa.³⁸⁹ A különböző cégek, vállalatok (leginkább az adott iskolában tanuló gyermekek ezen cégeknél dolgozó szülei) leginkább programokat, sporteseményeket támogatnak, így vesznek részt az iskolák életében.

5.3.16. Tanártovábbképzés

Romániában a tanárképzés meglehetősen ingatag lábakon áll, tekintettel arra, hogy az egyetemi képzés keretében, néhány pszicho-pedagógiai jellegű kiegészítő tárggyal, pár tanítási órán történő részvétellel és néhány óra megtartásával bárki tanár lehet. Egy igazgató véleménye szerint *„a tanárok nagy része pedagógiai gyakorlat nélkül, felkészületlenül kerül alkalmazásba, anélkül, hogy olyan alapvető dolgokat megtanulnának, mint amilyen a napló kitöltése, óraterv-készítés, az idő beosztása, a fegyelmelés(...) ezért nagy feladatok hárulnak a továbbképzésre.”*³⁹⁰ Érdekes az igazgató értékelése, aki az adminisztrálás elmulasztásában látta a pedagógusok felkészületlenségét, bár sok esetben ennél lényegesen többről van szó, ahogyan egy másik igazgató megfogalmazta: *„hiányzik a tanárok (frissen végzett tanárok – szerk. megj.) hivatástudata, sajnos a fizetésük nagyon alacsony, és akkor van bennük egy olyan, hogy, hogy engem ezért fizetnek, ezt csinálom és kész.”*³⁹¹

Az intézményi stratégiák körébe tarthatna a tanárok továbbképzése. A gyakorlatban azonban a tanártovábbképzés legtöbb esetben individuális szinten történik, sem az iskolának, sem a tanfelügyelőségnek nem áll rendelkezésére a továbbképzések finanszírozásához szükséges forrás, ezért mindenki saját belátása szerint pályázik, vagy jelentkezik továbbképzésre.

A törvény ötévente történő 40 órás továbbképzést tesz kötelezővé. A továbbképzésre két lehetőség van: a megyei tanfelügyelőségek vagy a Romániai Magyar Pedagógus Szövetsége által szervezett továbbképzések keretében. Ezek az általános vélemények értelmében eltérő minőséget és értéket képviselnek. A tanfelügyelőség az évvizsga rohamában egy hétvégére beszűfolva a megyeszékhelyen tartja képzéseit. Bár ezt a képzést a minisztérium fizeti, kisebb az érdeklődés iránta. Az idősebb tanárok szerint a továbbképzés e típusa

³⁸⁸ 1 interjú, 8.

³⁸⁹ 5 interjú, 6.

³⁹⁰ 1 interjú, 6.

³⁹¹ 5 interjú, 7.

visszalépést jelent azon régebbi egy hetes képzésekhez viszonyítva, melyek az egyetemi központokban zajlottak, és ahol „a legújabb dolgokat próbálták elmondani(...) igaz, ott is volt olyan, hogy a 30 éves sárga papírjaiból ugyanazt mondta el(...)de valahogy akkor szervezeten, másképpen volt és komolyabban zajlott, többet nyújtottak.”³⁹²

Az RMPSZ által szervezett Bolyai Nyári Akadémiák előnye, hogy a jelentkező jelképes összeggel járul hozzá képzéséhez, igaz, éppen ezért a túljelentkezés következtében pályázni kell. A felkért előadók a szakma kiválóságai, hazai és magyarországi egyetemi oktatók, kutatók, akik az egy hetes nyári vakációban esedékes képzés alatt legtöbb esetben naprakész információkkal, színvonalas szakmai és módszertani előadásokat valósítanak meg. A képzés magyarországi anyagi és szakmai támogatással történik. A továbbképzés másik pozitívuma, hogy „a Nyári Akadémián nem formális tanárképzés folyik, hanem egyben informális is.”³⁹³ A továbbképzést a román szaktárca hosszú ideig nem ismerte el. Mikor a kolozsvári Babeş-Bolyai Egyetem is bekapcsolódott a képzésekbe, egyetlen évben érvényesnek elismerte, majd a továbbiakban újra nem hitelesítette azt. 2003-tól kezdődően, ugyanis a minisztérium akkreditálja a továbbképzési programokat, azonban a Bolyai Nyári Akadémia – tekintettel az akkreditáció relatíve magas költségeire,³⁹⁴ valamint a szigorú előírásokra – egyelőre nem kérvényezte a program akkreditálását. Ezért a tagozatos iskolák vezetése, illetve egyes tanfelügyelőségek nem minden esetben ismerik el hivatalos továbbképzésnek a Bolyai Nyári Akadémiát,³⁹⁵ arra hivatkozva, hogy nem tisztázott e képzés akkreditációs háttere, amint az egyes tanfolyamok kreditértéke sem. A továbbképzésekre meglehetősen nagy igény mutatkozik, ahogy az egyik interjúból kiderül, évente a tanárok mintegy fele részt vesz valamelyiken.³⁹⁶ Egyetlen esettel találkozunk, ahol az intézmény számítógép-tanfolyamot indított tanárai részére.³⁹⁷

Az elméleti középiskolák némelyikében problémát okoz, hogy a tanárok köréből hiányzik a középkorosztály, így a tanári kar idősebb (nyugdíjkorhatár felé közeledő) és egészen fiatal (frissen végzett) tanárokból áll.³⁹⁸ Ez a generációhiány a pártállam politikájának tudható be, 1990 előtt ugyanis minisztériumi kinevezéssel történt a tanárok „szétosztása.” A rendszer egyes városokat zárt városokká nyilvánított, ahová magyar, vagy más nemzetiségű tanárokat kis számban helyeztek, ezek is kizárólag politikai színezetű kinevezések voltak, a helyek többségét román anyanyelvű tanárokkal töltötték fel. A román tanárok többsége az 1989-es változásokat követően elhagyta az illető iskolát, hazatelepedett, vagy a román középiskolákba talált helyet. A zárt városokból kirekedt középkorosztály azonban már nem tért vissza, letelepedett, családot alapított a kihelyezése városában, vagy foglalkozást változtatott. A változások után a román tanárok után megüresedett helyeire fiatal magyar oktatók jöttek.

³⁹² 1 interjú, 6.

³⁹³ 1 interjú, 7.

³⁹⁴ Egy 240 órás programcsomag akkreditálása 20 millió lej (154 000 Ft, 1Ft=130 lej).

³⁹⁵ Lásd a tagozatos iskolák problémáiról szóló részt.

³⁹⁶ 1 interjú, 16.

³⁹⁷ 4 interjú, 9.

³⁹⁸ 1 interjú, 10.

Az idős és fiatal generáció között, a közvetítő generáció hiányában, akadozik a kommunikáció, az idősek az elhivatottságot kérik a fiatalokon számon, a fiatalok pedig az újítások korlátozóiként látják az idősebbeket.³⁹⁹

5.3.17. A minőségbiztosítás lehetőségei

Egyes intézményvezetők az iskola minőségét a tanítás – tanulás minőségének javításával és állandó ellenőrzés révén látják biztosíthatónak.⁴⁰⁰ Mások az aktuális lehetőségek kiaknázását a differenciált oktatás révén látják megvalósíthatónak.⁴⁰¹

Ahogy a magyarországi oktatási rendszer esetében (lásd Setényi, 1999b), úgy a romániai oktatásban sincsenek világos helyi és országos követelményrendszerek, sem folyamatos szakmai ellenőrzés és értékelés. A reform keretében nem történt meg az értékelési rendszer teljes mértékű reformja. Az oktatási minisztérium⁴⁰² keretében 1998-ban létrehozott Országos Értékelési és Vizsgabizottság⁴⁰³ figyelmét egyelőre a két állami szintű vizsga megszervezése és lebonyolítása (részletes szabályozásának és metodológiájának kidolgozása) köti le. Így az értékelés továbbra is leginkább a diákokra vonatkozik. A tanári munka belső értékelésére a 20%-os emeléssel járó érdemfizetés odaitélésének eldöntésekor kerül sor. A kutatásunk keretében végzett fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés során arra is fény derült, hogy nem egyértelműek a tanárok értékelésének feltételei, a 20%-os fizetésemelés feltételrendszerébe ugyanis bármi bekerülhet: iskolán kívüli tevékenység (kirándulás), iskolai, nevelői (osztályfőnöki óra) vagy oktatói tevékenység (előkészítő az érettségire, egyetemi felvételire). Az érdemfizetéssel történő motiváció gyakran azért nem működik, mert szociális szempontok is bekerülnek az értékelési tényezők közé.⁴⁰⁴

A tanári munka külső értékelésére a különböző fokozatok megszerzésekor (véglegesítés, II-es, I-es tanári fokozatok), előre megszervezetten kerül sor. Az intézményvezetőknek a törvény értelmében lehetőségük nyílik a tanárok munkájának ellenőrzésére, azonban tekintettel adminisztrációs leterheltségükre, erre legtöbb esetben nem marad idő. Belső és külső értékelés hiányában nincs lehetőség a szakmai munka folyamatos javítására, minőségbiztosításra. Arról nem is beszélve, hogy az értékelés továbbra sem szakított az értékelő és értékelt fölé- és alárendelt pozíciójából kiinduló negatív attitűddel, melynek célja a besorolás, mérés, hierarchizálás, jutalmazás vagy büntetés, és nem a támogató, rásegítő tanácsadás.

³⁹⁹ 1 interjú, 11.

⁴⁰⁰ 1 interjú, 16.

⁴⁰¹ 3 interjú, 12.

⁴⁰² Pontos fordításban: Nevelési, kutatási és ifjúsági minisztérium (Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului).

⁴⁰³ Románul: Serviciul Național de Evaluare și Examinare (SNEE).

⁴⁰⁴ 5 interjú.

5.3.18. Összefoglalás

A román oktatási rendszer minőségi problémái a centralizáció magas fokának és az adminisztratív elszámoltatási rendszer továbbélésének tudhatók be. A romániai magyar középfokú oktatás a román középfokú oktatás alrendszereként leképezi annak alapvető jellemvonásait. Továbbra is az állam határozza meg a minőség és az elszámolás kritériumait. A rendszer szolgáltatói (vezetők, tanárok) a minőséget hagyományosan színvonalként értelmezik, az oktatás céljának a felsőoktatási továbbtanulást határozzák meg. Az oktatás vizsgaközpontú és differenciálatlan maradt. A rendszer ugyanakkor konzervatív, elitista jellegű oktatást biztosít, mely az együttműködés helyett kifejezetten a versengésre helyezi a hangsúlyt. A diákok képtelenek csoportmunkában dolgozni, annak ellenére, hogy egyénileg kiemelkedő teljesítményeket nyújtanak. Az oktatás e típusának munkaerő-piaci következményei beláthatók.

A „szolgáltatók” körében alacsony a „vevői” igények iránti receptivitás. Egy iskolaigazgató megfogalmazta, hogy *„az iskolában elsősorban gyerek-centrikusság kell legyen, hiszen a gyerekekért vagyunk itt,”*⁴⁰⁵de ugyanakkor hangsúlyozta, hogy ezt sajnos nem minden kollégája látja így. A kis fogadókészség ellenére is szórványosan kifejezésre jut a „vevői” igényeknek egy része (főként a szülői, esetenként diákok igényei). A túlterhelt-ség, túlszabályozottság következtében a merev rendszer nem ad lehetőséget ezek kielégítésére. Egyetlen vevői kör, a szülők rendelkeznek befolyással az oktatási folyamatra, vagy legalábbis annak egy részére (magasabb jegyek elvárása) abban az esetben, ha erős szülői közösségekbe rendeződnek. A vevők egy viszonylag széles köréből, a munkaerőpiactól, az önkormányzatoktól és civil szférából nem érkeznek információk a szolgáltatókhoz azok elvárásairól. E kapcsolatok jobbra formalizáltak, melyekben korlátozott információátadás történik. Bár a román oktatási reform céljául tűzte ki az oktatási intézmények integrálását a helyi és regionális környezetbe, e próbálkozás mindeddig kevés sikerrel járt.

A minőségi oktatás irányába a felekezeti oktatás kínál elmozdulási lehetőséget, ahol a szabályozás kiskapui lehetővé tennék az intézmények részére egy sajátos arculat, intézményi jövőkép és stratégia kialakítását, a vevői igényekre alapozva. Ehhez azonban az adott egyház hathatós együttműködése, nyitottságára is szükség volna.

⁴⁰⁵ 3 interjú, 10.

6. Minőség a „fogyasztók” szemszögéből.

A diákok minőségkonceptiói és az ifjúsági kultúra néhány eleme⁴⁰⁶

6.1. Bevezető, a kutatás megalapozása

A diákok körében végzett kérdőíves vizsgálatunk több vonatkozásban túlmutat a minőségkonceptiók beazonosításán. A kutatás adta lehetőségek kihasználásán kívül ez azzal is magyarázható, hogy a minőséget, illetve az erről alkotott elképzeléseket úgy gondoljuk, az ifjúsági kultúra vagy a továbbtanulási szándékokkal összefüggésben lehet és érdemes vizsgálni. A minőségkonceptiók ugyanis nemcsak a vélemények szintjén, hanem a cselekvések szintjén is megragadhatók.

Mit tesznek például a diákok, amikor nincsenek az iskolában? Mivel töltik az idejüket? Vajon a nem tanulásra fordított időn kívüli szabadidő milyen mértékben „szabad”? Milyen összefüggések léteznek a „diákmunkaidő”, szabadidő és az iskolai teljesítmény között? Vajon milyen mértékben befolyásolják az iskolai teljesítményt a diákok szociális háttere avagy az iskoláról alkotott véleménye?

Kötetünk e részében az ezekhez hasonló kérdésekre is keressük a választ/válaszokat, és arra is teszünk kísérletet, hogy vázlatos szociológiai leírását adjuk annak az ifjúsági kultúrának, amelyben a romániai magyar középiskolások élnek. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy az iskolai teljesítményt – a szülők által meghatározott szociális háttéren kívül – nagymértékben befolyásolják azok a szubkulturális sajátosságok, amelyekben a diákok élnek, és amelyek kialakításához ők maguk is hozzájárulnak. Az ifjúsági kultúra jellegzetességeire ugyanakkor ráépülnek, vagy ráépülhetnek regionális, illetve a családi háttérrel kapcsolatos sajátosságok is.

Elemzésünkhöz egyrészt a minőségfogalmakat az iskola, a diákok önképe valamint az iskola-szülő kapcsolattartás szintjein operacionalizáltuk, másrészt pedig két nagyobb elméleti háttért hívtunk segítségül: az egyik az iskola és az idő-, szabadidő felhasználásra vonatkozik, a másik pedig az iskolai teljesítményt befolyásoló szociális és kulturális tényezők fontosságára hívja fel a figyelmet. A két megközelítésben az a közös, hogy mindkettő valójában az iskolarendszer sajátosságairól árulkodik.

A diákok idejét („munkaterhét”) rendszerint két nagyobb kategóriába lehet sorolni: egyrészt létezik az az időmennyiség, amely kimondottan az iskolához, illetve a tanórákhoz kapcsolódik („diákmunkaidő”), másrészt pedig természetesen számolni kell a kifejezetten szabadidőnek minősülő tevékenységekkel is. (Mayer 2003) Az előbbihez sorolhatjuk az iskolába történő közlekedésre szánt időt, a tanórákon eltöltött időt, a tanórákhoz kapcsolódó iskolai és azon kívüli tevékenységekre (konzultációkra és magánórákra), valamint

⁴⁰⁶ Ezt a fejezetet Papp Z. Attila készítette, korábbi változatai megjelentek: Időhasználat a romániai magyar középiskolai ifjúsági kultúrában. *A Hét* 2005. október. 27., illetve: Időhasználat és iskolai teljesítmény a romániai magyar középiskolai kultúrában. In: Gábor Kálmán – Veres Valér (szerk.) *Erdélyi fiatalok helyzetképe az ezredforduló után*. Belvedere, Szeged, 2005. 54–74.

az otthoni, iskolai felkészülésre szánt időt. A második kategóriába olyan szabadidős tevékenységeket sorolhatunk, amelyek vagy szülői kezdeményezésre és/vagy felügyelet alatt zajlanak, vagy olyanokat, amelyek konkrét szülői felügyelet hiányában, az ifjúsági kultúra részének tekinthető tevékenységeket jelentenek. A diákok tényleges szabadidejében folytatott tevékenységeket nem könnyű kérdőíves módszerrel megragadni, ám amint az alábbiakban kiderül majd, bizonyos kiemelten kezelendő szabadidős szokásokra (alkohol-, drogfogyasztás, cigarettázás) külön is odafigyelünk.

A diákmunkaidő szerkezete azért fontos számunkra, mert ez által képet kaphatunk magáról az oktatási rendszerről és hatékonyságáról. Ha a diákmunkaidőn belül például megnövekedik az iskolán kívüli oktatási szolgáltatások igénybevétele, ez jelentheti a diákokra zúduló elvárások nagyságát, ám jelentheti az oktatási rendszer diszfunkcionalitását is, hiszen olyan „árnyék-iskolarendszert” hozott létre, amely csak piaci alapon képes kielégíteni a felmerült oktatási igényeket. Az „árnyék” jelleget még tovább részletezhetnénk, ha megvizsgálnánk azt, hogy ez a másodlagos oktatási piac intézményesülve vagy nem formálisan (például magántanárnál) működik-e? Az igazi oktatási korrupciót pedig az jelentené, ha kiderülne, hogy egy pedagógus „igazi” tudását nem az iskola keretében, hanem „kényszer magánvállalkozóként” iskolán kívül – pénzért – adja át saját diákjainak. De ha van is ilyen eset, ez nem az egyénről szól, hanem az iskolarendszerről és a társadalmi esélyegyenlőségekről. Felmerülhet ugyanis, hogy mi idézheti elő az árnyékoktatás expanzióját, illetve ha már működik ez az oktatási piac is, kik tudják igénybe venni. Feltételezhetők, hogy a másodlagos piacot csak jobb módú szülők gyerekei vehetik igénybe, ami azt jelenti, hogy hiába igyekeznénk a formális oktatási rendszerrel esélyegyenlőségre törekedni, ha a másodlagos piacon újratermelődnek a különbségek. Az pedig még tovább kutatandó hipotézis, miszerint az iskolarendszer és árnyékoktatás egymást mintegy megerősítve hozzájárul a társadalmi különbségek konzerválásához. Magyarán feltételezhetjük, hogy például egy elméleti líceumba tanuló diák már eleve „szelektívebb” társaságba jár, ám ezen túlmenően is nagyobb arányban vesz részt iskolán kívüli oktatási tevékenységekben. Noha ez a „túlbugzóság” érthető az élethosszig tanulás paradigmájában, annál inkább megkérdőjelezhető az erdélyi felsőoktatási kínálat kiszélesedése közepette.

A diákmunkaidő szerkezetén belül hasonló módon fontosak a többi elemek is. A tanórán kívüli, ám iskolán belüli oktatásban való részvételre (konzultációkra) fordított idő nagysága szintén felvetheti az iskolarendszer hatékonyságának kérdését. Ha ez az időmennyiség magas nemcsak a diákokra, hanem a pedagógusokra is plusz terheket vet (amelynek gyakran hangot is adnak: „Nekünk senki sem fizeti, hogy itt ülünk órák után is!”), amely kikezdheti a kiegyensúlyozott, harmonikus oktatási folyamatokat, intézményi konfliktusokat, a pedagógusi kiégést erősítheti. Korábbi évtizedekben ez a tevékenység sikerélményt is jelenthetett, hiszen a sikeres felvételi előkészítőiként működtek, ám – ismételjük – a kiszélesedett felsőoktatási kínálat időszakában ezt a beállítódást mindenképpen át kellene értékelni. Az iskolába és haza történő oda-visszautazás is jelzésértékű: a diákok képességeinek reális megítélésekor ezt fontos lenne figyelembe venni, hiszen ha a nagyvárosi tömegközlekedés nem megfelelően fejlett (és ez Erdély vonatkozásában

megkockáztatható), akkor ez az idő gyakorlatilag kiesik a tanulásra fordítható időkeretből, ugyanakkor fizikailag is fárasztó lehet. A heti tanórák száma elvileg adott, az iskolarendszer sajátja. Igen ám, de később látni fogjuk iskolatípus szerint ez is változhat. Romániai magyar viszonylatban azonban nem csak ezért fontos ezzel foglalkozni, hanem azért is, mert a kizárólag magyar tananyelvű osztályokban e heti munkaidő magasabb (lehet) a magyar nyelv oktatása miatt. Vagy ha nem magasabb, akkor a kötelezően választható órák kerete csökken. A kisebbségi oktatás így mondhatni strukturális módon jobban leterheli a diákokat, a többségiekhez képest.

A szabadidős tevékenységek és az ifjúsági kultúra különböző elemei meglehetősen gyakori kutatási témák Erdélyben. Jelen kutatásban azért tértünk ezekre is ki, mert bizonyos trendeket fontosnak tartunk rögzíteni, főképp azokon a dimenziókon, amelyek a fiatalok sebezhetőségét jelenthetik. Az alkohol-, drogfogyasztás, valamint a dohányzás nem csak az ifjúsági kultúra elemeit jelentik, hanem olyan feszültségoldó technikáknak is minősülnek, amelyek a kockázattal társadalmakban élők számára – szubjektíve – „létfontosságúak”. Tudva azt természetesen, hogy ezek a technikák egészségromboló hatásúak is, szociológiai megközelítésben mégis azt kell kihangsúlyoznunk, hogy e szokások kialakulása és az ezeknek való hódolás a fiatalok individualizációjának fokmérője lehet, valamint a különböző társas kapcsolatok sajátosságainak kifejezője is. Egy bizonyos mértékig a közös alkoholfogyasztás például növelheti a fiatalok szolidaritásérzetét, akárcsak a drogfogyasztás is. Ám míg előbbi rendszerint elterjedtebb, az utóbbi az erdélyi fiatalok körében is begyűrűző modernizációs hatásokon túlmutatóan, jelezheti a fiatalok családi, gazdasági háttérét is.

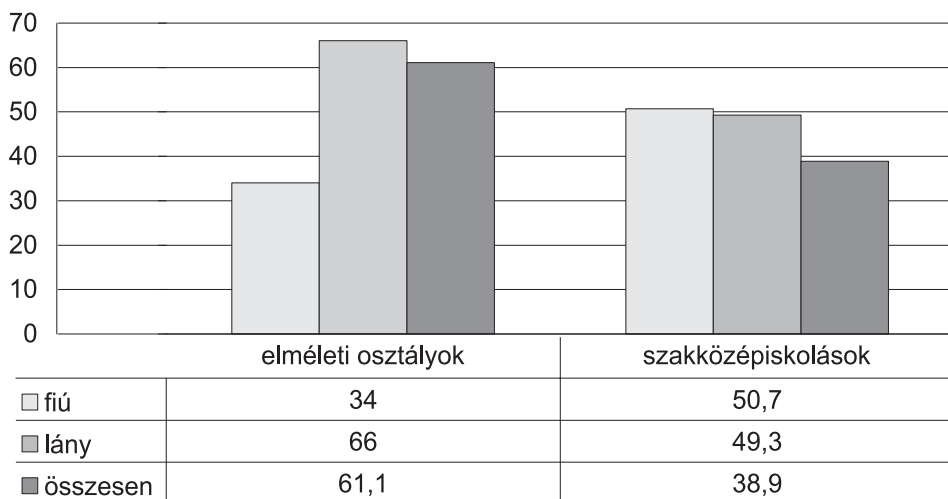
Hasonló módon azonban az Internet használatra és a többi szabadidős tevékenységre is megfogalmazhatunk állításokat. Mindezen tevékenységek végső soron olyan szabadidős- és izléskultúrákat hoznak létre, amelyek kihatnak a fiatalok egész életútjára. Számunkra ezúttal azonban az a kérdés, hogy ezek a tevékenységek milyen módon hatnak ki az iskolai teljesítményre? Itt arra a vitára utalunk, amely az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők közötti primátusáról szól, azaz a kulturális tőke avagy a családi háttér határozza-e meg azt? Paul DiMaggio (Bourdieu és Weber nyomán) kétféle modellt állít fel. Mindkét modellben abból indul ki, (1.) hogy a kulturális tőke bizonyos elemei olyan összekapcsolódásokat hoznak létre, amelyek koherens státuskultúrát hoznak létre, illetve (2.) a kulturális tőke pozitív kapcsolatban áll az iskolai jegyekkel mért iskolai teljesítménnyel. Az első, a *kulturális reprodukciónak* nevezett modellben azonban a kulturális tőke a családi háttér és az iskolai teljesítmények közötti közvetítő szerepet tölti be, és ez a tőke a magasabb státuszú családokban többet, az alacsonyabb státuszúak esetében pedig kevesebbet kamatozik. A második, *kulturális mobilitásnak* nevezett modellben pedig az előbbivel ellentétben azt állítja, hogy a kulturális tőke a családi háttértől függetlenül hat az iskolai teljesítményekre, és ennek alapján pedig e tőkefajta megtérülése az alacsonyabb státuszú diákok számára magasabb. (DiMaggio 1998) Elemzésünkben e modellek érvényességét romániai magyar kontextusban fogjuk vizsgálni, illetve DiMaggiohoz hasonlóan azt is megvizsgáljuk majd, hogy a lányok és fiúk iskolai teljesítményét befolyásoló tényezők eltérő alakzatokat mutatnak-e? A modellek tesztelésén kívül ez azért is érdekes lehet, mert képet kaphatunk az erdélyi magyar társadalom berendezkedésének (hagyomány- és/vagy modernizációalapú) sajátosságairól.

6.2. Általános adatok

Az alábbiakban ismertetésre kerülő adatok 2005. áprilisa és júniusa közötti kérdőíves kutatásunk összesítéseit tartalmazzák. A kutatás során közvetlenül érettségi előtt álló mintegy 1950 fiatalt kerestünk meg. A minta nemi és iskola/osztály (elméleti vagy szakképzés) típusa szerint reprezentatívnak tekinthető, és kiterjedt egész Erdélyre.⁴⁰⁷

Az érettségi előtt álló középiskolások körében egyfajta „elnőiesedés” tapasztalható: 61,1 százalék lány és 38,9 százalék fiú. A különbségek viszont ennél is markánsabbak az osztály típusa szerinti bontásban. Az elméleti („líceumi”, „gimnáziumi”) osztályokban a lányok aránya már 66 százalékos, a szakképzést biztosító osztályokban viszont a fiúk enyhe dominanciája mutatható ki: 50,7 százalék a 49,3-mal szemben. Ha az elméleti osztályokat tovább bontjuk humán (pl. társadalomtudományi, filológia, történelem stb.) és reál (matematika-fizika, informatika, biológia-kémia stb.) jellegű szakokra, akkor azt is megállapíthatjuk, hogy a lányok százalékos túlsúlya elsősorban a humán szakokon tapasztalható (74 százalék lány, 26 százalék fiú).

1. sz. ábra



⁴⁰⁷ Adatainkat összevetettük a *Maturandosok* című, a végzős középiskolások osztály szerinti listáit tartalmazó kiadvány alapján kiszámított adatsorokkal, és az említett két változó mentén hasonló arányokat találtunk. Kutatásunk keretében 10 megyében került sor lekérdezésre, amelyeket jelen elemzés szempontjából az alábbi módon csoportosítottuk: 1. Bánság és Partium – Temes, Arad, Bihar, Szatmár; 2. Közép-Erdély – Kolozs, Fehér, Maros; Székelyföld: Hargita, Kovászna, Brassó.

A középiskolások 71,2 százaléka elméleti osztályokba, 28,8 százaléka szakközépbe jár. Ha nemeként nézzük a különböző típusú osztályokba járó diákokat, azt tapasztaljuk, hogy a lányok 76,8 százaléka jár elméletibe, míg a fiúknál ez az arány csak 62,4 százalék.

A diákok családi hátterének vizsgálata alapján kijelenthetjük, hogy a középiskolai rendszeren belül komoly szelekciós mechanizmusok érvényesülnek. A szülők mintegy felének legalább egyike szakközépiskolai vagy líceumi (gimnáziumi) végzettséggel rendelkezik. Ha azonban az osztály profilja szerint vizsgáljuk, azt találjuk, a szakközépiskolába leginkább azok kerülnek, akiknek egyik szülője legfeljebb szintén szakközépiskolai végzettséggel rendelkezik, míg az elméletibe az ennél magasabb végzettséggel rendelkezők gyerekei kerülnek. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy ezen a szinten is megragadható az a tény, miszerint az iskolarendszer gyakorlatilag reprodukálja a társadalmi egyenlőtlenségeket. Ugyanis ha az iskolaszervezetben visszaköszönnek a társadalmi helyzet szerinti eltérések, akkor ez azt jelenti, ez a szerkezet fenntartja és bemerevíti a társadalmi, réteg specifikus különbségeket. Innen már nem nehéz felismerni azt, amit a későbbiekben is tetten fogunk érni, hogy a gyűjtőhelyként, vagy parkoló pályaként szolgáló szakoktatás társadalmi megítéltsége alacsonyabb legyen.⁴⁰⁸ Hosszabb távon pedig akár „végzetes” is lehet, ha az iskolarendszer állandóan újratermeli a különbségeket, és nem enged teret a társadalmi mobilitásnak.

6.3. Minőségkoncepciók a diákok körében

A diákok körében a minőségről alkotott elképzeléseket két nagyobb kérdésblokk, nevezetesen a jó iskoláról és a jó diákról alkotott véleményáramlatok beazonosítása segítségével vizsgáljuk.

6.3.1. A jó iskola

Ha a jó iskolára adott válaszok átlagértékeit vizsgáljuk, láthatjuk, első helyeken egyfajta etnikai alapú elitizmus köszön vissza, hiszen a jó iskola értékelése kapcsán a legmagasabb értékeket a magyar nyelven tanulás, illetve a továbbtanulásra és a versenyeken való sikeres szereplések kapták, míg az iskola belső szereplőinek egymásra való odafigyelése a lista alsó részében található. (30. sz. táblázat)

Ha a kérdésblokk alapján faktorelemzést készítünk, négy látens változót hozhatunk létre. Noha két változó teljes mértékben nem válik szét (az 1-es és 3-as), mégis külön kezeltük, hiszen így is értelmezhetőek voltak. E négy véleményáramlatot a következőképpen értelmezhetjük:

⁴⁰⁸ Nem szándékunk külön elemezni ezúttal a szakoktatás helyzetét, annyit azonban megjegyzünk, hogy az iskolarendszer eme szegmensének oktatáspolitikai szempontból történő elhanyagolása komoly veszélyeket rejt magába. Kötetünkben a szakoktatásról a 4.2.3.3 alfejezetben olvashatunk.

30. sz. táblázat

<i>Jó iskola ismérve az, hogy...</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. Dev.</i>
magyarul lehet tanulni	1665	3,39	,7095
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	1672	3,04	,7134
sokan bejutnak egyetemre	1675	3,04	,6975
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	1669	2,96	,7362
jó a tanár-diák viszony	1617	2,90	,8480
az iskola figyel a hátrányos szociális helyzetben lévő tanulókra	1585	2,75	,8150
a tanárok elégedettek az iskolával	1482	2,73	,7965
egészséges versenyhelyzet van az iskolában	1616	2,73	,8168
a diákok elégedettek az iskolával	1595	2,69	,8550
fegyelem van az iskolában	1637	2,69	,7982
sok érdekes, órán kívüli tevékenység van	1651	2,66	,9538
kellő saját anyagi forrással rendelkezik	1576	2,60	,8646
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzetekkel	1523	2,58	,7957
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	1660	2,56	,9784
a tanárok figyelemben részesítik a kiemelkedő képességűeket	1639	2,50	,9833
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	1642	2,49	,8923
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	1643	2,35	,7601
a tanárok nem szigorúak	1629	2,33	,7879
a tanárok nem buktatnak	1671	2,11	,8349
Valid N (listwise)	780		

(1- egyáltalán nem ért egyet, 2- nem ért egyet, 3- egyetért, 4- nagyon egyetért)

1 – *belső partneri kapcsolatok*: elégedettség, egyenlőség eszméje, az iskola mindenkire egyformán odafigyel

2 – *kisebbségi elitizmus*: e vélemény szerint az iskola külső feltételeknek kell, hogy megfeleljen, ez pedig elsősorban a verseny jegyében (sikeres felvételik, tantárgyversenyek, a lemaradókat fel kell zárkóztatni), valamint az etnikai tudat megőrzése (jó iskola az, amelyben magyarul lehet tanulni) történik

3 – *külső és belső partneri kapcsolatok egyensúlya*: e látens változó az iskola külső és belső partnerei közötti egyensúly megteremtését sugallja, ezért nem is meglepő, hogy bizonyos elemei nem válnak el élesen az első faktortól

4 – *differenciált szemlélet*: ez a változó a belső partnerek igényeit messzemenően figyelembe vevő beállítódást jelent, amelynek alapja a tanárok által képviselt egyenlőség-eszme elutasítása

31. sz. táblázat

Magyarázottság	1	2	3	4
	15,9%	10,2%	10,1%	7,3%
a diákok elégedettek az iskolával	0,861		0,254	
a tanárok elégedettek az iskolával	0,795			
jó a tanár-diák viszony	0,559		0,359	
fegyelem van az iskolában	0,509		0,370	
sok érdekes órán kívüli tevékenység	0,485		0,463	
kellő mértékű anyagi forrással rendelkezik	0,353		0,330	
a tanárok nem szigorúak	0,122			
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat		0,867		
a diákok nagy része sikeresen érettségizik		0,693		
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken		0,369	0,363	
magyarul lehet tanulni		0,309		
az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	0,266		0,520	
a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel			0,478	
egészséges versenyhelyzet van az iskolában	0,310	0,288	0,397	
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetben lévő tanulókat			0,384	
a tanárok figyelemben részesítik a kiemelkedő képességűeket				0,821
a tanárok figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat				0,538
a tanárok egyformán figyelnek mindenkiire	0,411		0,361	-0,487

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

A négy háttérváltozót az alábbi mátrixba elhelyezve, láthatjuk, a diákok véleményei az elitizmus és partnerközpontúság, illetve a külső és belső megfelelés terében mozognak. Míg az egyik végleten a kisebbségi elitizmust találhatjuk, addig a másik póluson az iskola belső szereplői igényeit figyelembe vevő beállítódásokat láthatjuk. A kisebbségi elitizmus mintha egyfajta magas mércéjű egalitarianizmust is létrehozna, ugyanis az iskolával szembeni differenciált szemléletű elvárás külön konzisztens faktorként jelenik meg.

32. sz. táblázat

	Külső elvárások	Belső elvárások
Partnerközpontúság	3-es faktor	1-es,3-as faktorok
Elitizmus	2-es faktor	4-es faktor (-)

A különböző véleményáramlatokat továbbá klaszterlemzéssel megközelítve, a diákokat két nagyobb csoportba tudjuk besorolni. Egyrészt körvonalazódik az a „látszat partnerközpontú” csoport, amelyben a kisebbségi elitizmus valamint a külső és belső partneri kapcsolatok fontossága összemosódik, másrészt pedig külön beazonosíthatjuk azt a kisebb csoportot, amely tagjai számára a fentiekben értelmezett differenciált szemlélet fontos elsősorban.

33. sz. táblázat

	„látszat partnerközpontúság” n=479	„differenciálás” n=319
Belső partneri kapcsolatok	,52250	-,78457
Elitizmus	,11364	-,17064
Külső és belső partneri kapcsolatok	,29632	-,44494
Differenciált szemlélet	-,23769	,35690

A véleményáramlatok csoportok szintjén kialakult szerkezeteit úgy is értelmezhetjük, hogy a diákoknak nincs letisztult minőségfelfogásuk. A jó iskola tekintetében két nagyobb látens elvárás fogalmazható meg: az iskola vagy akkor jó, ha mindenkire egyenlő mértékben odafigyel (ezt neveztük látszatpartnerközpontúságnak), vagy akkor jó, ha figyelembe veszi a jónak és gyengének gondolt diákok közötti különbségeket.

6.3.2. Diákok önképe

A minőségről alkotott elképzeléseket egy másik dimenzió mentén, a diákok önképét fel-táró kérdésblokkal is megvizsgáltuk. .

34. sz. táblázat

Milyen mértékben ért egyet az alábbi, diákokra vonatkozó kijelentésekkel?	N	Mean	Std. Dev.
a diákok felkészültségi szintje között nagy a különbség	1558	2,88	,7420
a diákok nem elég kitalálóak a tanulásban	1660	2,77	,6488
a jó diák részt vesz az iskola által szervezett szabadidős programokon	1652	2,71	,7130
a jó diák részt vesz a nem kötelező konzultáción is	1692	2,71	,7125
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni	1677	2,67	,8074
nincs egészséges versenyhelyzet a diákok között	1563	2,59	,7361
a diákok nagy része fegyelmezetlen	1690	2,44	,7677
a jó diák szabadideje legjelentősebb részét tanulással tölti	1669	2,30	,7802
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképtük	1654	2,24	,8525
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem tudnak tanulni	1650	2,24	,8304
a diákok úgy gondolják nincs értelme tanulni	1640	2,20	,8212
a diákokat egyáltalán nem érdekli semmi	1675	2,05	,8451
ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, magántanárhoz kell járnia	1696	1,84	,7773
Valid N (listwise)	1129		

(1- egyáltalán nem ért egyet, 2- nem ért egyet, 3- egyetért, 4- nagyon egyetért)

Az átlagok alapján láthatjuk, hogy visszaköszön egyfajta differenciált szemlélet, hiszen a diákok teljes mértékben tudatában vannak annak, hogy közöttük reális különbségek vannak. Míg a jó diákokról azt gondolják, hogy ők azok, akik nagy mértékben részt vesznek iskolán kívüli tevékenységeken, addig a legnagyobb összhang a tekintetben tapasztalható,

hogy a diákok nem elég kitartóak (itt látható ugyanis a legkisebb szórás). Az is kiolvasható továbbá a fenti táblázatból, hogy a diákok nagy valószínűséggel elutasítják az „árnyék-oktatás” fontosságát, hiszen azt tartják, nem szükséges magántanárhoz járnia annak, aki jó tanuló akar lenni, ám lényeges a nem kötelező iskolai különórákon való részvétel. Ezt úgy is fogalmazhatnánk, árnyékoktatásra nincsen szükség, hiszen az iskola tud olyan szolgáltatást nyújtani, ami által jó eredményeket lehet elérni, ám csak az a „baj”, hogy a diákok mintha nem akarnának tanulni.

A diákok önmagukról alkotott árnyaltabb véleményét továbbá faktorelemzéssel tártuk fel, és három fő véleményáramlatot azonosítottunk be:

1-es faktor: az első faktor egyfajta *tanulásképtelenséget* jelöl: a diákok önmagukról alkotott képében mintegy reális módon jelen van az, hogy a diákok fegyelmezetlenek, nem érdekli semmi őket, nem elég kitartóak, mert egyszerűen nem akarnak tanulni; ha valaki tényleg eredményt akar elérni, akkor magánórára kénytelen járni, ezért érthető az is, hogy nincs „egészséges” versenyhelyzet a diákok között;

2-es faktor: a második faktor egy *teljes céltalanságot* tükröz, e véleménycsoport szerint tanulni sem érdemes, és különben a diákoknak nincs határozott jövőelképzelésük sem.

3-as faktor: a *tulajdonképpen „jó diák”*-ről alkotott vélemények sűrített változatát fejezik ki. E vélemény szerint a jó diák az, aki szabadidejét is tanulással tölti, részt vesz az iskola által szervezett konzultációkon is és a különböző szabadidős tevékenységeken is.

35. sz. táblázat

Magyarázottság	14,4%	10%	10%
	1. faktor	2. faktor	3. faktor
a diákok nagy része fegyelmezetlen	0,554		
a diákokat egyáltalán nem érdekli semmi	0,536		
a diákok nem elég kitartóak a tanulásban	0,492		
a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy nem akarnak tanulni	0,450		
nincs egészséges versenyhelyzet a diákok között	0,400		
ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, magántanárhoz kell járnia	0,360		
a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük		0,691	
a diákok úgy gondolják nincs értelme tanulni		0,617	
a jó diák részt vesz a nem kötelező konzultáción is			0,826
a jó diák szabadideje legjelentősebb részét tanulással tölti			0,479
a jó diák részt vesz az iskola által szervezett szabadidős programokon			0,401

*Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a Rotation converged in 4 iterations.*

6.3.3. A szülők viszonya az iskolához – ahogy a diákok látják

Akárcsak a pedagógusoktól, a diákoktól is megkérdeztük, hogy szerintük a szülők hogyan viszonyulnak az iskolához? Noha a kérdésre mindegyik helyszínen nem válaszoltak, az alábbi átlagok mégis jeleznek néhány tendenciát.

36. sz. táblázat

<i>Milyen mértékben jellemző szüleitek iskolához való viszonyára?</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>
a szüleim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az érettségire	1414	1,6917
a szüleim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az egyetemi felvételire	1382	1,9443
a szüleim azt szeretnék, ha minél könnyebben elvégezhetném a tanulmányaimat	1347	2,0809
a szüleim szívesen eljárnak szülőértekezletre	1434	2,1855
a szüleim elvárják, hogy a tanárok és a szülők között együttműködés legyen a nevelésben	1344	2,3244
a szüleim elégedettek azzal, amit az iskola tanítás révén nyújt nekem	1373	2,3824
a szüleim elégedettek azzal, amit az iskola nevelés tekintetében nyújt	1362	2,3884
a szüleim azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás tudatot erősítse	1265	2,4949
a szüleim a tanárokra bízák a döntéseket	1317	2,5133
a szüleim azt teszik, amit az iskola kér tőlük	1305	2,6452
a szüleim megterhelőnek tartják az iskola által kért befizetéseket	1401	2,6952
a szüleim elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék fel a tanulókat a vizsgára	1340	2,8851
a szüleim elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	1270	2,8874
a szüleim elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	1336	2,8900
a szüleim úgy gondolják, a tanárok nem elég szigorúak és következetesek	1372	2,9227
a szüleim elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	1306	2,9655
a szüleimnek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	1240	3,0097
a szüleim részt vesznek az iskola felújítási munkálataiban	1397	3,1675
a szüleim úgy gondolják, hogy túl sokat lógok az iskolából	1378	3,3026
a szüleimet nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	1383	3,3897
a szüleim részt vesznek a szülőbizottság munkálataiban	1152	3,5122

(1. nagymértékben jellemző, 2. Jellemző, 3. kevésbé jellemző, 4. egyáltalán nem jellemző)

A diákok véleménye szerint is a szülők elsősorban azt várják el az iskolától, hogy az felkészítse őket az érettségire és a felsőoktatási felvételire. Ez egyben azt is jelenti, hogy a míg a szülők bizonyos iskolai részletek iránt különösen érdeklődnek, például azt szeretnék, ha a gyerek minél könnyebben elvégezné az iskolát, vagy esetenként nagyobb mértékű követelményekkel is fellépnek, addig iskolai felújításban vagy a szülői bizottságok munkájában kevésbé vesznek részt. Ez azonban nem jelenti azt, hogy engedékenységet várnak az iskolától

A szülői hozzáállást a diákok prizmáján keresztül elemezve, kijelenthetjük tehát, hogy a szülők az iskolától elsősorban kapni szeretnék (sikeres ígéretet a gyerek iskoláztatása vonatkozásában), ám adni kevésbé akarnak. Megjegyzendő, hogy a diákok véleménye szerint a szülők különösebben nem várják el az iskolától azt, hogy erősítse gyereke magyar nemzeti tudatát.

6.4. A diákok időhasználat

A középiskolások időfelhasználási szerkezete vonatkozásában megállapítható, hogy közel 37 százalékos arányban a kifejezetten diákmunkaidő dominál (utazás az iskolába és haza,

tanulás, heti óraszámok és különórák összesen), ezután következik az alvásra (34,2 százalék), majd pedig a különböző szabadidős tevékenységekre fordított idő (31,7 százalék).

Az időfelhasználást részletesebben és osztály típus szerinti bontásban az alábbi táblázatban láthatjuk.

37. sz. táblázat

	<i>Elméleti osztályok (átlagok, órában)</i>	<i>Szakképző osztályok (átlagok órában)</i>	<i>Összesen</i>
Alvásra fordított idő egy héten	49,26	50,38	49,59
Iskolai tanórák egy héten	30,43	28,56	29,88
Tanulásra fordított idő hétközben	12,29	8,16	11,08
Tévészés, videózás egy héten	8,33	12,38	9,53
Egyéb szabadidő	8,73	9,19	8,87
Családi munkában való részvétel – hétköznap	4,77	8,91	6,01
Tanulásra fordított idő hétvégén	6,05	3,91	5,43
Olvasásra szánt idő egy héten	4,69	4,63	4,67
Családi munkában való részvétel hétvégén	3,90	6,22	4,58
Sportolás	3,84	5,38	4,29
Utazás iskolába és haza	3,95	4,64	4,16
Internetezésre szánt idő	3,75	3,96	3,81
Különórák	3,17	2,08	2,88

Statisztikai értelemben csak az alvás, olvasás, internetezés és az „egyéb szabadidő” kategóriák esetében nem szignifikánsak az osztály profilja szerinti eltérések. Ez azt jelenti, hogy a diákok időfelhasználása egymástól eltérő módozatokat alakít ki a különböző típusú osztályokban, azaz az iskolaszervezet kihatással van a diákok idejének „megszerkesztésére”. Eszerint jól látszik, hogy az elméleti osztályokba járó diákok – túl azon, hogy heti óraszámuk magasabb – lényegesen több időt (átlagban mintegy heti 6 órával többet) fordítanak tanulásra, illetve különórák látogatására, mint a szakképesítést is adó osztályokba járó társaik. Ezen utóbbiak ezt a „megspórolt” időt viszont nagyobb mértékben fordítják olyan szabadidős tevékenységekre, mint tévészés, videózás, sportolás. Igaz, e szakközépbe járó fiatalok sokkal nagyobb mértékben vannak otthon is „befogva”, illetve hetente mintegy háromnegyed órával többet kell az iskolába is utazniuk.

Időfelhasználás szempontjából összehasonlítva a két csoportot, megállapíthatjuk, hogy míg az elméleti osztályokba járók kifejezetten a formális oktatáshoz kapcsolódó tevékenységekre vannak beállítva, addig a szakképzőbe járók ideje mondhatni egyenletesen oszlik meg a diákmunkaidő és más típusú tevékenységek között: mivel kevesebbet fordítanak tanulásra, sokkal többet tévéznek, és több idejük jut házimunkára, sportolásra is. Röviden: míg az elméleti osztályokba járók elsősorban a tanulást fogyasztják, addig az utóbbiak a szabadidőt. Megjegyzendő azonban, hogy az olvasás egyik stratégiában sem játszik kiemelkedő szerepet, az érettségi előtt álló fiatalok ugyanis kétszer-háromszor többet tévéznek, illetve majdnem ugyanannyit interneteznek, mint amennyit olvasnak.

Adatainkat érdemes összevetni egy nemrég magyarországi kutatás hasonló adatsorai-val is. (Mayer 2003)

Az összehasonlítás alapján (2. sz. ábra) két nagyobb megjegyzést tehetünk:

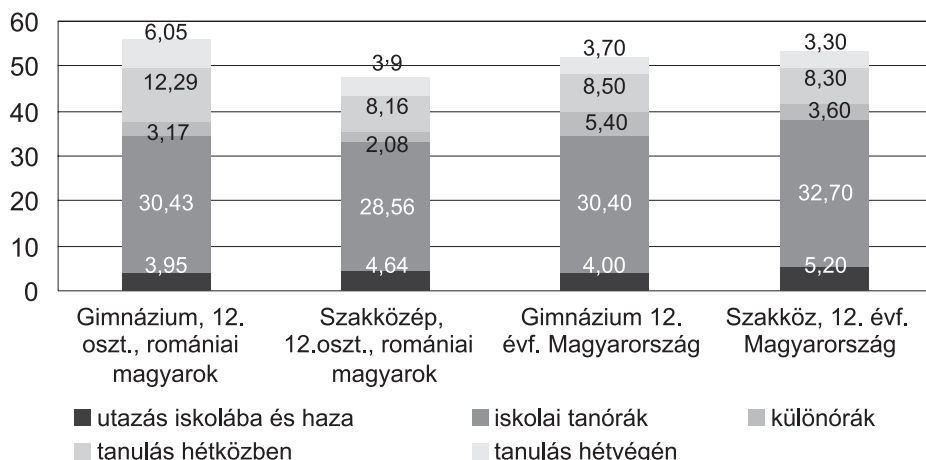
A romániai magyar fiatalok tanulásra fordított ideje magasabb, mint a magyarországiaké, ez utóbbiak azonban arányaiban jóval nagyobb mértékben vesznek igénybe különórát. Az erdélyi diákok tanulási stratégiája eszerint nagyobb mértékben piac független, mint a magyarországi társaiké, ami feltételezhetően elsősorban a szülők gazdasági helyzetével áll összefüggésben. Ugyanakkor azt is kell látnunk, hogy míg az erdélyi elméleti líceumokba részvevő diákok formális oktatása, azaz heti tanórája megegyezik a magyarországiakéval, addig az ezen kívüli egyéni tanulásra fordított idő magasabb az esetükben: a hét-közbeni és a hétvégi tanulás is jóval meghaladja a magyarországi társaikét. Ez jelentheti azt is, hogy az erdélyiek motiváltabbak, ám azért azok, mert a formális oktatás nem elég hatékony a tételezett elvárásokhoz (érettségire való felkészüléshez, felvételi vizsgákhoz) képest, ezért a diákok úgy érzik, egyénileg több „diákmunkát” kell befektetniük saját sikerük megvalósítása szempontjából. Mindez azt jelenti, hogy a teljesítménycentrikus oktatási rendszer Romániában a diákok egyéni tanulásra fordított idejét meghosszabbítja, azaz „autodidaktává” kényszeríti, míg a hasonló teljesítményközpontúságot Magyarországon a hatékonyabb és könnyebben elérhető nem formális oktatási piac kompenzálja. Magyarán: amit Magyarországon a diákok (szülei) meg tudnak vásárolni, azt az erdélyi magyarok egyénileg és fáradtságosabban tudják elérni. (2. sz. ábra)

Második megjegyzésünk a diákmunkaidő mennyiségére vonatkozik. A négy alcsoport adatai szerint az elméleti profilú (gimnáziumi) osztályokba járó erdélyi magyar diákok a legleterheltebbek, az ily módon számított diákmunkaidejük közel 56 óra. A legkisebb munkaidővel az erdélyi magyar szakközépiskolába járó fiatalok rendelkeznek, amelynek oka elsősorban a viszonylag alacsony kötött iskolai óraszám, azaz az iskolarendszer sajátosságai. Azt is megállapíthatjuk továbbá, hogy az iskolatípust figyelembe véve Erdélyben jelentős különbségek vannak (több mint 8 óra), míg Magyarországon az összes diákmunkaidőt tekintve nem nagyok az eltérések. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a két iskolatípus között Erdélyben komoly presztízs-különbségek lehetnek, hiszen az elméleti osztályok elvárásai itt valójában kitermelnek egyfajta állandó bizonyítási vágyat, a diákok ezért úgy gondolják, illetve arra is vannak kényszerítve, hogy idejük nagyobb részét töltsék tanulás-sal. A szakképzést nyújtó iskolák elvárás szintjei alacsonyabbak: kevesebb az óraszám is, és az itt tanulók iskolán kívüli tanulásra fordított ideje is alacsonyabb.

Ha az időfelhasználást regionális bontásban vizsgáljuk, azt találjuk, hogy a tanulás és a különórák tekintetében a közép-erdélyi régióban szignifikánsan többet fordítanak ezen tevékenységekre, míg a székelyföldiek a családi munkába való bevonásban járnak elől. Tévészésre a közép-erdélyiek fordítják a legkevesebb, a székely megyékben élők pedig a legtöbb időt, míg a bánságiak lényegesen kevesebbet olvasnak, mint a többi érettségi előtt álló fiatal.

A fiatalok időhöz való viszonyulása nemi jelleget is ölthet. Míg a lányok sokkal több időt fordítanak tanulásra, mint a fiúk (19,1 óra a fiúk heti 12,45 órájával szemben), addig a tévzés, internetezés és sportolás kimondottan „fiús időnek” számít.

2. sz. ábra



A regionális és nemi jellegzetességek szerinti időfelhasználás természetesen (és statisztikai értelemben szignifikánsan is) visszaköszön az iskolai eredményekben is. Az iskolai teljesítményt az elmúlt évi átlaggal (médiával) mérve, kimutatható, hogy a lányok átlagban közel fél jeggyel nagyobb átlagokat értek el, mint a fiúk (8,73 illetve 8,32), illetve a legmagasabb osztályzatokat a közép-erdélyi diákok kapták. Itt nem részletezett (lineáris regressziós) statisztikai számítások szerint kijelenthető, hogy az iskolai teljesítményre a tanulásra fordított idő nagy, a heti olvasási idő kisebb mértékben, ám szignifikáns módon pozitívan hat, míg a hétköznapi családi munkába való bevonás, az iskolába és haza történő utazás, valamint az internetezésre fordított idő negatívan hat.

6.5. Az ifjúsági kultúra néhány eleme

Az időfelhasználás iskolai eredményekre történő hatása után vizsgáljuk meg, hogy bizonyos, iskoláskorban kialakuló/kialakult szokások, hogyan hatnak az iskolai teljesítményre. A kérdőívben rákérdeztünk a dohányzásra, az alkohol- és drogfogyasztásra.

38. sz. táblázat

	Igen (%)	Nem (%)
Dohányzol-e?	36,5	63,5
Szoktál-e alkoholt fogyasztani?	71,8	28,2
Barátaid között van-e olyan, aki használt már valamilyen kábítószer?	37	63
Veled előfordult-e már, hogy kipróbáltál valamilyen kábítószer?	9,1	90,9

A dohányzás és alkoholfogyasztás aránya az erdélyi fiatalok körében mondhatni stagnál, legalábbis erre utal az a tény, hogy a *Mozaik 2001*-es felmérés adatai (Szabó et al. 2002) a fenti táblázatban közöltekhez hasonló értékeket mutatnak. A dohányzo-

sok mintegy 19 százaléka naponta, 45 százaléka 2-3 nap alatt, 9 százaléka pedig egy hét alatt szív el egy doboz cigarettát. Úgy is fogalmazhatnánk, a dohányzó diákok kétharmada viszonylag rendszeresen hódol e szenvedélyének. A jóval nagyobb arányú alkoholfogyasztók mintegy 35 százaléka hetente legalább egyszer iszik alkoholt, a többiek havonta pedig csak egyszer-kétszer teszik ezt. Az alkoholfogyasztók esetében szignifikáns különbségek mutathatók ki regionális és nemi összefüggésekben: a székelyföldiek átlagnál magasabb, a közép-erdélyiek viszont átlag alatt fogyasztanak alkoholt, a fiúk alkoholfogyasztása pedig 20 százalékkal magasabb arányú, mint a lányoké. Osztály típusa szerint is szignifikáns különbségek tapasztalhatók, a legnagyobb arányban az elméleti reál típusú osztályokba járók, legkevesbé pedig a humán szakosok fogyasztanak alkoholt.

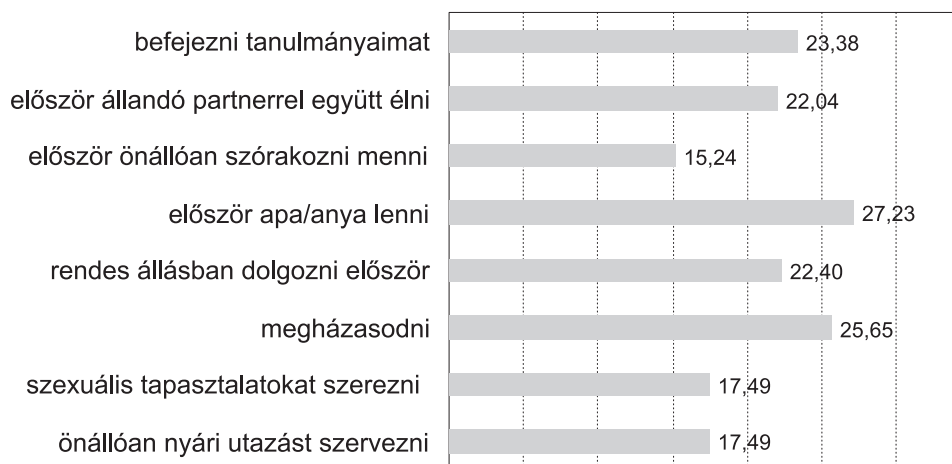
A drogfogyasztás az adatok szerint mintha terjedőben lenne: míg a *Mozaik 2001*-es adatok szerint a 15-29-es korosztályban Belső-Erdélyben 6 százalékos, Székelyföldön pedig 3 százalékos, addig a mi 2005-ös adataink szerint a végzős 18-19 évesek körében a drogfogyasztást bevallók aránya mintegy 9 százalékos. A valóságban ez az arány viszont feltételezhetően még magasabb, hiszen a fenti táblázatban az is látható, hogy a baráti körben a drogot kipróbálók aránya ennél jóval nagyobb. Fontos megjegyezni, hogy iskolatípus (osztálytípus) szerint a drogfogyasztás kockázatának szignifikáns mértékben az elméleti osztályba járók vannak kitéve. Míg az elméleti osztályokba járók baráti társaságában 40,5 százalékos, addig a szakközépbe járók ismeretségi körében csak 28,4 százalékos elterjedt a drogozás. Továbbá az is kimutatható, hogy a drogfogyasztók jóval magasabb arányban fordulnak elő a fiúk, mint a lányok esetében (11 illetve 7,7 százalék). Ezek az adatok két ténytet támasztanak alá: egyrészt a drog kipróbálása és fogyasztása általában jól körülhatárolt szubkulturális csoportokban történik, másrészt pedig a drogozás a fiatalok individualizációjának fokmérője is lehet. Az elméleti osztályokba járók magasabb státuszú családi háttérrel rendelkeznek, míg a szakközépiskolások nagyobb mértékben „hasonlítanak” szüleikre (láttuk ezt például abban is, hogy időfelhasználásukban meghatározó volt a családi munkában való részvétel). A drogfogyasztás kockázatának tehát az individualizáció magasabb fokát elért vagy felvállaló fiatalok (a mi esetünkben elsősorban a fiúk) nagyobb mértékben vannak kitéve, a drogfogyasztás mint identitáskeresés pedig gyakorlatilag „egyvet jelent a fiataloknak a felnőtt társadalommal való szemben állásával”. (Gábor 2005)

Az előbbi gondolatmenetet részben alátámasztja az a tény is, hogy kis mértékben ugyan, de statisztikai értelemben szignifikánsan a drogfogyasztók körének ismerete a tanulmányi eredmények növekedésével jár együtt. Magyarán, a „jó tanulók” baráti körében nagyobb valószínűséggel találunk olyan személyeket, akik már kipróbáltak valamilyen kábítószeret. A „feszültségoldó” szerek használata közül a cigarettázás viszont nagyon erőteljesen együtt jár a gyenge eredményekkel.

A kérdőívben rákérdeztünk az ifjúsági kultúra főbb életeseményeire is. Adataink azt mutatják, hogy az erdélyi magyar végzős középiskolások értékvilága hagyományosabb életfelfogást tükröz. A szexuális tapasztalatok szerzése a magyarországihoz képest például

későbbi életkorra tevődik, míg a tanulmányok befejezésének feltételezett időpontja korábbi életszakaszra várható.

3. sz. ábra



Ha iskolai osztálytípusok szerint összevetjük a fenti adatsort, azt találjuk, hogy a különbségek – a családtervezés mozzanatait leszámítva – mindegyik esetben szignifikánsak. Ezt úgy értelmezhetjük, hogy a középiskolások esetében a családtervezés vonatkozásában konszenzus van (mindkét csoport a többi életeseményhez képest ezt időben kitolta), ám az odáig vezető utat másképp képzelik el a líceumi (elméleti oktatásban) résztvevők és másképpen a szakközépiskolások. Az előbbiek „későn érők” és (ezért is) időben ki akarják nyújtani az ifjúsági életszakaszt, a szakközépbe járók viszont hamarabb érnek és „korábban is zárnak” (szexuális tapasztalat korábbra tevődik, hamarabb szeretnének állandó partnerrel élni, dolgozni és tanulmányaikat befejezni).

Érdekes következtetésre juthatunk, ha az életeseményeket a fiúk és lányok között hasonlítjuk össze. Ebben az esetben a középiskolások e két csoportja között a karrieresemények körül bontakozik ki egyetértés: a tanulmányok befejezése és az első munkába állás időpontja nagyjából megegyezik. Ezeken kívül azonban – hagyományosnak tekinthető – jellegzetes nemi szerepeket vesznek fel: a lányok hamarabb szeretnének házasodni és gyereket vállalni, mint a fiúk, a fiúk pedig korábban kezdik el az önálló tevékenységek szervezését, illetve a szexuális életet is. Mindez arra utal, hogy romániai magyar középiskolások körében valamilyen módon egyszerre érvényesül a hagyomány, illetve a nemek kiegyenlítődésére épülő modernizálódás.

Regionális bontásban a különbségek már nem jelennek meg markánsan, de három változó mentén szignifikánsak az eltérések: a székelyföldiek hamarabb (17,3 évesen) szereznek szexuális tapasztalatokat, mint a másik két régióban élő kortársaik, de ugyanakkor későbbre tolják a házasodás időpontját, és korábban szeretnék befejezni tanulmányaikat. A tanulmányokat legtovább a Közép-Erdély régióba sorolt megyékben élők folytatnák.

E régió adatai hasonlóságot mutatnak a korábban „későn érőknek” nevezett csoporttal, míg a székelyföldiek egyfajta hedonista életmódra való berendezkedést sugallnak. A bán-ságiak a kettő között egyfajta átmenetet képviselnek.

Az életesemények (és az azokról alkotott jövőképek) valamint az iskolai eredményesség között szoros összefüggések állnak fenn. Eszerint kimutatható, hogy a „jó (jegyekkel rendelkező) diák” szexuális élete később kezdődik, mint a kevésbé jó diákoké, tovább szeretne tanulni is, és munkába is később szeretne állni. A házasságukat és a gyerekvállalást korábbi időpontra tervező, ám az önálló szórakozást viszonylag hamarabb elkezdők iskolai teljesítménye rendszerint alacsonyabb.

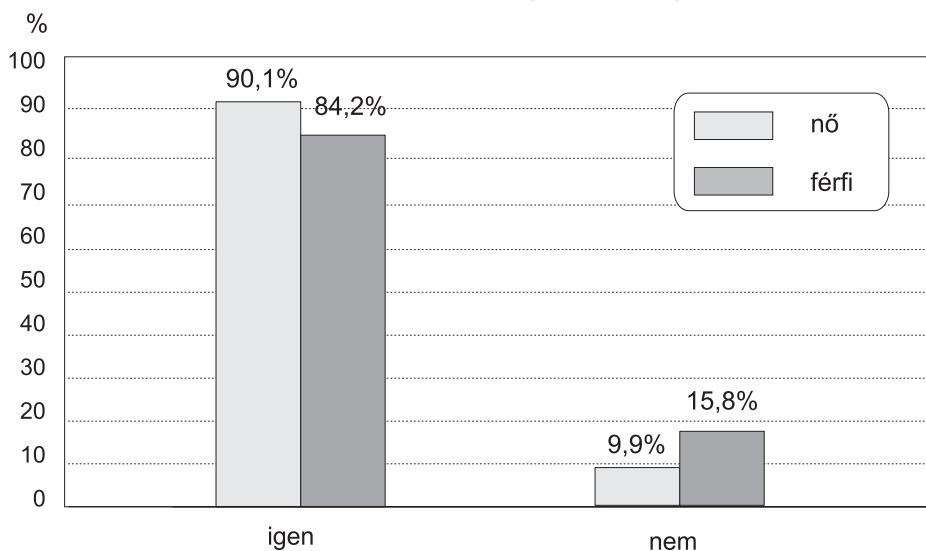
6.6. Továbbtanulási szándékok

A kutatás keretében a fiatalokat megkérdeztük jövőterveikről, továbbtanulási szándékaikról.

Arra a kérdésünkre, hogy szeretnének-e felsőfokon továbbtanulni azt találtuk, hogy az érettségi előtt álló középiskolások mintegy 88 százaléka szeretné folytatni tanulmányait. Regionális bontásban vizsgálva azt is megállapíthatjuk, hogy a székelyföldi megyékben átlag alatti a továbbtanulási kedv. Mindezt ha városok szintjén is megvizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy Gyergyószentmiklóson (75,2 százalék), Sepsiszentgyörgyön (78), Székelyudvarhelyen (79,7), illetve Aradon (84,5) a legalacsonyabbak a továbbtanulási szándékok, míg a legmagasabbak Marosvásárhelyen (95,1 százalék) és Szatmárnémetiben (94,6), ám a többi helyszínen is átlag felettiek.

Érdekes továbbá megjegyezni, hogy a továbbtanulási szándékok statisztikai értelemben szignifikáns eltérő alakzatokat mutatnak a fiúk és a lányok esetében. Mint ahogy az alábbi ábrán is láthatjuk a lányok körében magasabb a továbbtanulási hajlandóság.

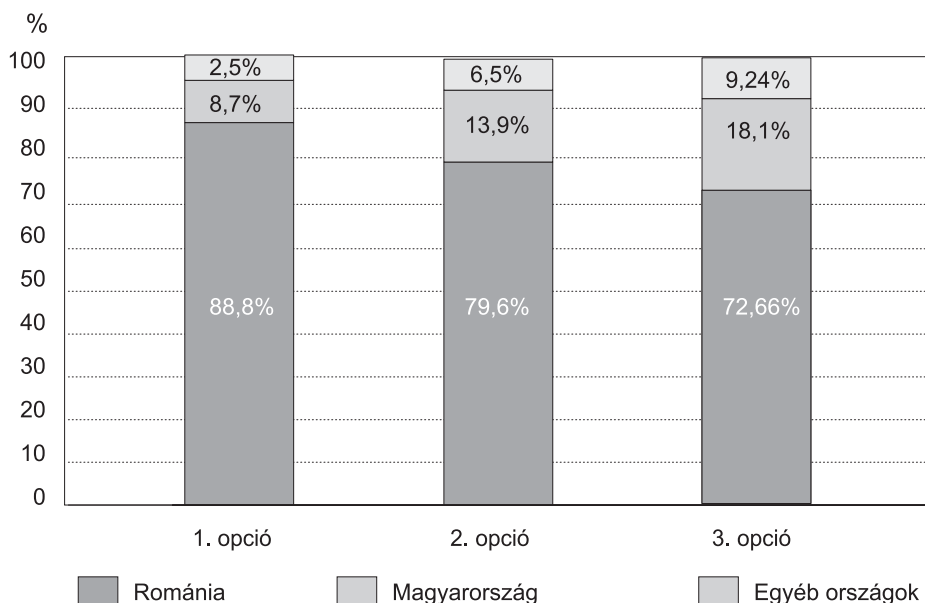
4. sz. ábra A továbbtanulási szándékok nemi meghatározottsága



Noha a továbbtanulási szándékok viszonylag magasak, mégis sikerült kimutatni, hogy ezt a szándékot – a szülők közül – az anya iskolai végzettsége magasabb mértékben befolyásolja, mint az apáé. Az időhasználat struktúrájából pedig a családi munkába való bevonás, valamint a tévzés negatívan, míg a különórákra, illetve a tanulásra fordított hétvégi idő – érthető módon – pozitívan hat e szándékok kialakulására.

A továbbtanulást firtató kérdésünkre válaszadóink három választ adhattak, amelyek természetesen prioritási listát is képeznek. Látható, hogy az első opció szerint valamivel több mint 10 százalékuk eleve külföldön kezdené el felsőoktatási tanulmányait, ezen belül pedig Magyarország szerepel kiemelt helyen. Ahogy az otthoni sikertelenség képze- te növekszik, úgy felértékelődik a külföldi tanulás lehetősége is. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az erdélyi fiatalok legalább 10 százaléka Magyarországon fog tanulni, ám ez az arány tovább növekszik a hazai lehetőségek korlátozódásával, illetve az otthoni sikertelenség (vagy annak képzetének) növekedésével.

5. sz. ábra



39. sz. táblázat

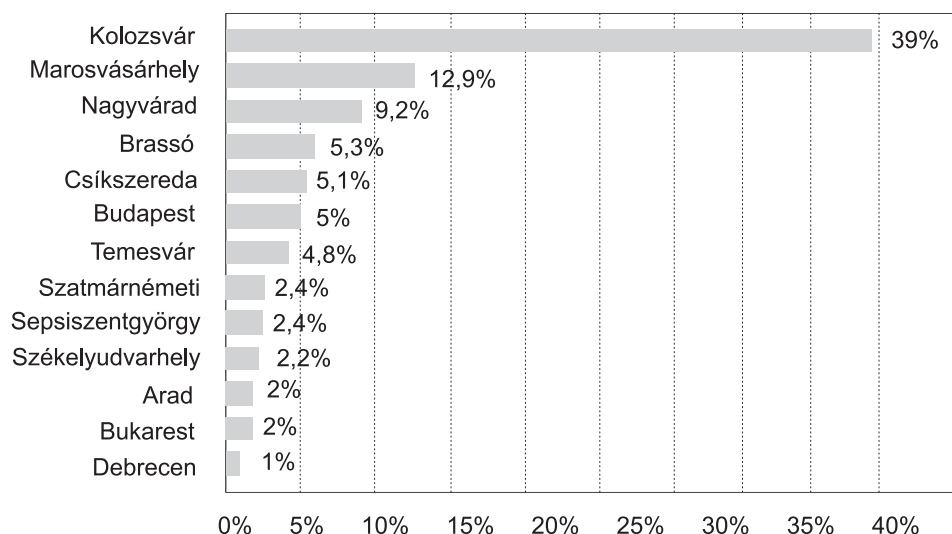
	1. opció	2. opció	3. opció
Románia	88,8%	79,6%	72,66%
Magyarország	8,7%	13,9%	18,1%
Egyéb országok	2,5%	6,5%	9,24%
Választási arány	77,3%	57,1%	44,6%

Érdemes itt megvizsgálni azt is, hogy ez valóban „értelmiségi veszteség”⁴⁰⁹-e avagy nem? Magyarán, azok vándorolnak-e ki, akik otthon is sikeresebbek, avagy az ilyen jellegű kivándorlásnak semmilyen köze nincs az iskolai teljesítményhez. Az első opciót az elmúlt évi átlag szerint vizsgálva azt találjuk, hogy a hazai és a külföldi tanulást választó diákok között nincs jelentős statisztikai értelemben vett eltérés. Ez azt jelenti, hogy a Magyarországon (és más külföldi helyen) való továbbtanulás szándéka csak egy lehetséges út a kiszélesedett felsőoktatási piacon, és nem az „agyelszívás” része.⁴¹⁰

6.6.1. A továbbtanulás elsődleges helyszíne, szakterülete és nyelve

A továbbtanulási szándék helyszíneit vizsgálva (az első opció szerint) azt tapasztaljuk, hogy a fiatalok elsöprő többsége Kolozsvárt, Marosvásárhelyt és Nagyváradot jelölte meg. Az olyan, egykoron hagyományos „kis magyar világok” létrejöttének helyszínéül szolgáló városok, mint Bukarest és Iași gyakorlatilag kimaradnak a szándékok szintjén. Megjegyzendő ugyanakkor – és ez természetesen a Sapientia-EMTE beindulásának is köszönhető –, hogy Csíkszereda mint felsőoktatási centrum egyre inkább markánsabban kezd megjelenni, a vágyak szintjén Budapestet is megelőzte. A magyarországi városok közül Budapesten kívül gyakorlatilag csak Debrecen jöhet számításba, ez valószínű annak is tudható, hogy a külföldi tanulást választó erdélyi magyar diákok legnagyobb része Nagyváradról származik.

6. sz. ábra



⁴⁰⁹ A kifejezés a romániai magyar politikusok kivándorlással kapcsolatos szótárának részét képezi.

⁴¹⁰ A teljesítmény szerinti szelekció valószínű az oktatás magasabb (masters, doktori képzések) szintjein fog érvényesülni.

40. sz. táblázat: Továbbtanulási szándékok helyszíneinek (a kibocsátó település) szerint – százalékokban

<i>Hova</i> <i>Honnan</i>	Temesvár	Székelyudvarhely	Szatmárnémeti	Sepsiszentgyörgy	Nagyvárad	Marosvásárhely	Kolozsvár	Debrecen	Csikszereda	Bukarest	Budapest	Brassó	Arad	máshova	ÖSSZESEN
Temesvár	72,5					7,8	9,8				2,0		2,0	5,9	100
Székelyudvarhely	2,2	12,9			3,2	15,1	54,8	1,1	4,3		1,1	1,1		4,3	100
Szatmárnémeti	4,4		18,1		4,9	8,3	49,0	4,9			6,4			3,9	100
Sepsiszentgyörgy				20,4	3,5	14,8	40,1	0,7	0,7	1,4	4,2	9,9		4,2	100
Nagyvárad	1,2				64,3	1,8	14,6	1,8		0,6	10,5	0,6		4,7	100
Nagyenyed					2,7	13,5	58,1			1,4				24,3	100
Marosvásárhely	6,3	1,6				62,2	22,0				4,7			3,1	100
Kolozsvár						1,7	92,0				4,0			2,3	100
Gyergyószentmiklós		10,4		3,8	0,9	9,4	35,8		10,4	0,9	9,4	2,8		16,0	100
Csikszereda	3,3	3,3		1,5	3,3	11,4	27,6	0,4	23,2	8,5	5,1	5,9		6,6	100
Brassó	2,7			1,3		6,7	12,0			4,0		64,0		9,3	100
Arad	8,6				7,1	5,7	24,3			1,4	2,9		44,3	5,7	100
ÖSSZESEN	4,8	2,2	2,4	2,4	9,3	12,9	39,1	1,0	5,1	2,0	5,0	5,3	2,0	6,5	100

41. sz. táblázat: A továbbtanulás célhelyeinek potenciális vonzáskörzete – százalékokban

<i>Továbbtanulás</i> <i>célhelye</i> <i>Vonzás-</i> <i>körzet</i>	Temesvár	Székelyudvarhely	Szatmárnémeti	Sepsiszentgyörgy	Nagyvárad	Marosvásárhely	Kolozsvár	Debrecen	Csikszereda	Bukarest	Budapest	Brassó	Arad	máshova	ÖSSZESEN
Temesvár	49,3					2,0	0,8				1,3		3,1	3,0	3,3
Székelyudvarhely	2,7	35,3			2,1	7,0	8,4	6,3	5,1		1,3	1,2		4,0	6,0
Szatmárnémeti	12,0		100		6,9	8,5	16,4	62,5			16,7			7,9	13,1
Sepsiszentgyörgy				76,3	3,4	10,4	9,3	6,3	1,3	6,3	7,7	16,9		5,9	9,1
Nagyvárad	2,7				75,9	1,5	4,1	18,8		3,1	23,1	1,2		7,9	11,0
Nagyenyed					1,4	5,0	7,0			3,1				17,8	4,7
Marosvásárhely	10,7	5,9				39,3	4,6				7,7			4,0	8,1
Kolozsvár						1,5	26,6				9,0			4,0	11,3
Gyergyószentmiklós		32,4		10,5	0,7	5,0	6,2		13,9	3,1	12,8	3,6		16,8	6,8
Csikszereda	12,0	26,5		10,5	6,2	15,4	12,3	6,3	79,7	71,9	17,9	19,3		17,8	17,4
Brassó	2,7			2,6		2,5	1,5			9,4		57,8		6,9	4,8
Arad	8,0				3,4	2,0	2,8			3,1	2,6		96,9	4,0	4,5
ÖSSZESEN	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

42. sz. táblázat: Továbbtanulási szándékok szakterületenként – százalékokban

<i>Hova (szakterület)</i> \ <i>Honnan (település)</i>	Arad	Brassó	Csiksereda	Gyergyószentmiklós	Kolozsvár	Marosvásárhely	Nagyenyed	Nagyvárad	Sepsiszentgyörgy	Szatmárnémeti	Székelyudvarhely	Temesvár	ÖSSZESEN
közgazdaság	23,1	15,7	17,2	15,1	22,4	9,5	17,9	12,0	22,1	13,6	21,3	14,6	16,8
műszaki, ipari	6,2	11,4	16,4	18,3	7,1	4,8	3,0	9,0	5,1	11,4	16,9	6,3	10,4
egészségügyi	7,7	11,4	11,8	1,1	7,6	16,7	7,5	7,8	7,4	12,0	4,5	10,4	9,3
művészeti	3,1	7,1	6,5	4,3	2,9	14,3	3,0	12,7	8,8	15,2	5,6	8,3	8,3
pedagógusi	7,7	2,9	6,5	7,5	4,7	9,5	19,4	16,3	3,7	7,1	7,9	10,4	8,2
idegen nyelv	9,2	11,4	6,9	8,6	7,1	6,3	7,5	12,7	5,9	5,4	9,0	8,3	7,9
kereskedelmi, idegenforgalmi, turisztika	6,2	10,0	6,9	11,8	11,8	6,3	3,0	5,4	11,0	2,7	5,6	6,3	7,2
informatikai	6,2	4,3	5,7		6,5	6,3	6,0	6,6	11,0	9,8	11,2	10,4	7,0
bölcsész, társadalomtudomány	10,8	4,3	7,3	8,6	5,3	5,6	13,4	4,2	2,2	4,9	2,2	8,3	5,9
természettudományi	12,3	2,9	2,7	6,5	7,6	5,6	9,0	3,0	5,9	4,3	9,0	6,3	5,5
újságírói, kommunikáció	1,5	4,3	2,3	2,2	3,5	6,3	1,5	3,0	5,1	2,2	4,5	6,3	3,4
jogi		5,7	3,4	6,5	2,9	3,2		1,2	3,7	2,2			2,6
teológiai	1,5	2,9	0,4		2,9	0,8	4,5	2,4	0,7	3,8	1,1	2,1	1,8
vízgazdálkodás, környezetvédelem	3,1	1,4	1,9	5,4	1,2	1,6		0,6	0,7	1,6			1,5
igazgatási					1,8	0,8	1,5	1,8	2,90	1,6	1,1	2,1	1,2
állatorvosi		1,4	2,3	1,1	1,2		3,0	0,6	1,5	0,5			1,1
mezőgazdasági				1,1	1,8	1,6		0,6	1,5	1,1			0,7
katonai, rendőri	1,5	2,9	1,5		1,8	0,8							0,7
közlekedés, postaforgalmi, hírközlés			0,4	2,2					0,7	0,5			0,3
ÖSSZESEN	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Vizsgáljuk meg kissé részletesebben is a továbbtanulási szándékok célhelyeit és célterületeit.

A továbbtanulási szándékokat a kibocsátó és befogadó települések (honnan-hová?) szerint vizsgálva megállapítható néhány trend:

- Minden vonatkozásban egyre markánsabb a helyben tanulási szándék. A „klasszikus”, azaz több évtizedes felsőoktatási múltra visszatekintő egyetemi városok esetében a legmagasabbak a helyben maradás igényei. Ez Kolozsvár esetében a legnagyobb, hiszen az innen továbbtanulni óhajtóknak 92 százaléka szintén Kolozsváron maradna. Ezek az arányok Temesváron 72,5, Nagyváradon és Brassóban 64, Marosvásárhelyen 62, Aradon 44 százalék;
- A felsőoktatás expanziója ugyanakkor intézményesítette más városok egyetemi rangját is, és ezek esetében szintén beazonosítható az a lokális kisugárzás, mint

a klasszikusnak nevezett egyetemi városok esetében. Így például közel minden negyedik csíkszeredai végzős középiskolai tanulmányai helyszínén, azaz helyben szeretne továbbtanulni, a sepsiszentgyörgyi és szatmárnémeti végzősök közül pedig minden 5-ik tanulna ugyanott, és ez a tendencia kisebb arányban elmondható a székelyudvarhelyiekről is, ahol a végzősök mintegy 13 százaléka maradna otthon felsőoktatási tanulmányok folytatása céljából;

- Kolozsvár felsőoktatási centrum jellege továbbra is megmarad, ide még a fő „vetélytárs”, Marosvásárhely végzőseinek 62 százaléka is szívesen elmenne tanulni, (míg a fordított irányú mozgás – Kolozsvárról Marosvásárhelyre – mindösszesen 1,7 százalék).

A vonzáskörzeteket részletesebben vizsgálva, azaz azt elemezve, egy adott továbbtanulási helyet választók honnan származnak, a továbbiakat is megállapíthatjuk:

- A „klasszikus” egyetemi városok vonzáskörzete – érthető módon – sokkal színesebb, ezekre a helyekre több helyről érkeznek. Kolozsvár a helyieken kívül leginkább a szatmáriak számára, illetve a székelyföldiek számára kecsegtető, míg Marosvásárhely a helyieken kívül leginkább Csíkszereda és Sepsiszentgyörgy végzősei számára jelent kihívást.
- Az újnak számító felsőoktatási helyszínek vonzáskörzete sokkal behatároltabb: Szatmárnémetibe kizárólag csak helyiek jelentkezének, Csíkszeredába és Udvarhelyre majdnem csak Hargita megyeiek mennének, Sepsiszentgyörgyre is elsősorban helyiek jelentkezének, ám néhány Hargita megyei is el tudná képzelni, hogy ott tanuljon.
- A magyarországi továbbtanulás helyszínei közül Budapest és Debrecen említésre méltó. Az előbbi 5, míg utóbbi 1 százalékos választási aránnyal rendelkezik. A Budapestre jelentkezők elsősorban Nagyváradról és Szatmárról, illetve Hargita megyéből származnak, Debrecen pedig messzemenően (62,5 százalékban) a szatmári, illetve kisebb részben (19 százalékban) a nagyváradi végzősöknek jelent vonzást.
- Noha Bukarest mint továbbtanulási helyszín presztízse csökkent a romániai magyar fiatalok számára, a mégis oda jelentkezők elsősorban Csíkszeredából származnak és jóval kisebb arányban Brassóból és Sepsiszentgyörgyről.

A továbbtanulási szándékokat szakterületenként vizsgálva (43. sz. táblázat) láthatjuk, hogy a legkeresettebb szakok a gazdasági jellegű képzések, majd ezt követik a műszaki, illetve egészségügyi területek. A középiskolások „vágynak” szintén legelhanyagoltabb szakterületek az állam működésével szoros kapcsolatban álló specializációk, mint például a közigazgatás, a katonai, rendőri pályák, postaforgalom, hírközlés, jog, és szintén nem aratnak nagy sikert az állattenyésztéssel, mezőgazdasággal kapcsolatos felsőfokú képzések sem.

43. sz. táblázat

<i>Szakterület</i>	<i>% (első opció)</i>
közgazdaság	16,8
műszaki, ipari	10,4
egészségügyi	9,3
művészeti	8,3
pedagógusi	8,2
idegen nyelv	7,9
kereskedelmi, idegenforgalmi, turisztika	7,2
informatikai	7,0
bölcsész, társadalomtudomány	5,9
természettudományi	5,5
újságíró, kommunikáció	3,4
jogi	2,6
teológiai	1,8
vízgazdálkodás, környezetvédelem	1,5
igazgatási	1,2
állatorvos	1,1
mezőgazdasági	0,7
katonai, rendőri	0,7
közlekedés, postaforgalmi, hírközlés	0,3
ÖSSZESEN	100

A szakterületek szerinti továbbtanulási hajlandóságot az egyes kibocsátó közegek (település) szerint is vizsgálva (42. sz. táblázat) néhány sajátosság is megállapítható. Mielőtt azonban ezeket részleteznénk, újra meg kell említenünk egyrészt a nagy egyetemi centrumok jelentőségét, másrészt pedig az előbbieken már taglalt helyben tanulási trendet, ami ez esetben azt jelenti, hogy a választott szakterület gyakran összefügg a helyi kínálattal:

- A közgazdasági képzések átlag fölötti vonzerőt jelentenek az aradi, kolozsvári, sepsiszentgyörgyi és székelyudvarhelyi végzősöknek;
- A műszaki képzések Nagyenyed és Marosvásárhely számára átlag alatti, míg Székelyudvarhely és Csíkszereda számára átlag fölötti népszerűséget jelentenek;
- Az egészségügyi, művészeti, illetve az újságíró, kommunikációs képzések a marosvásárhelyiek számára, a pedagógusi pálya pedig a nagyenyediek számára jóval átlag fölötti érdeklődést mutatnak;
- A közigazgatási képzés leginkább a sepsiszentgyörgyiek számára jelent kihívást (hiszen van helyben is), míg a rendőri pálya inkább a brassóiak számára vonzó.

A továbbtanulás nyelvére vonatkozó kérdésünkre a fiatalok elsősorban a magyar nyelvet jelölték meg (86,4%), ám a többválaszos kérdésre a román nyelv (39,7%) mellett az angol (29,9%) és kisebb mértékben a német (10%) is megjelent. A tanulás nyelvei közöt-

ti összefüggéseket megvizsgálva, úgy is fogalmazhatnánk, hogy a fiatalok az anyanyelv mellett felismerik az idegen nyelv fontosságát is, de ezt a nyelvek „kvázi” kizárása mellett: aki magyarul akar tanulni, az kevésbé szeretne románul és németül tanulni, ám aki angolul szeretne tanulni, az nagy valószínűséggel németül is és románul is tanulna.

6.7. Az iskolai teljesítmény, a családi háttér és a kulturális tőke összefüggései

A diákok véleményeit vizsgáló kvantitatív elemzés bevezetőjében jeleztük, hogy DiMaggio nyomán meg szeretnénk vizsgálni, hogy az iskolai teljesítményre milyen mértékben hatnak a családi háttérváltozók, illetve a kulturális tőkét mérő változók. Elemzésünkben a családi háttérrel a szülők iskolai végzettségével mértük, a kulturális tőke változóit pedig faktorelemzéssel nyertük. Arra a kérdésre, hogy bizonyos tevékenységeket milyen gyakran végeznek, az alábbi sorrendet kaptuk:

44. sz. táblázat

<i>Milyen gyakran szoktál...</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Std. Deviation</i>
zenét hallgatni?	1934	3,62	0,59
tévét nézni?	1935	3,14	0,78
bulizni?	1931	3,02	0,75
rádiót hallgatni?	1931	2,99	0,86
szórakozóhelyre járni?	1929	2,80	0,75
sportolni?	1927	2,73	0,84
újságot olvasni?	1929	2,73	0,79
háziolvasmányt olvasni?	1925	2,38	0,80
szépirodalmat olvasni?	1928	2,34	0,76
könyvtárba járni?	1917	2,25	0,78
színházba járni?	1925	2,07	0,70
otthon barkácsolni?	1918	2,05	0,88
alkoholt fogyasztani?	1925	1,98	0,61
alkalmi munkát vállalni?	1921	1,84	0,76
politikáról beszélni?	1930	1,76	0,74
kézimunkázni?	1912	1,67	0,77

(1 – egyáltalán nem, ... 4 – nagyon gyakran)

Látható, hogy a gyakoriságok szerint a legjellemzőbb tevékenységek a zenehallgatás, tévézés, míg a kézimunka és a politikáról való beszélgetés nem igazán tartozik a fiatalok tevékenységi körébe. Ahhoz, hogy ezeket a változókat be tudjuk vonni egy lineáris regressziós modellbe, faktorelemzést végeztünk, amelynek során élesen szétvált a *kulturális habitust* kifejező (1-es faktor), valamint egyfajta *hedonista beállítódást* (2-es faktor), illetve *médiafogyasztási hajlamot* jelző háttérváltozó (3-as faktor).

45. sz. táblázat

	1-es faktor	2-es faktor	3-as faktor
Magyarázottság	18,4%	14,1%	8,8%
Milyen gyakran szoktál szépirodalmat olvasni?	,815		
Milyen gyakran szoktál háziolvasmányt olvasni?	,772		
Milyen gyakran szoktál könyvtárba járnii?	,681		
Milyen gyakran szoktál színházba járni?	,465		
Milyen gyakran szoktál szórakozóhelyre járni?		,848	
Milyen gyakran szoktál bulizni?		,728	
Milyen gyakran szoktál alkoholt fogyasztani?		,428	
Milyen gyakran szoktál rádiót hallgatni?			,690
Milyen gyakran szoktál tévét nézni?			,379
Milyen gyakran szoktál újságot olvasni?			,377
Milyen gyakran szoktál zenét hallgatni?		,252	,361

Extraction Method: Maximum Likelihood. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

A jobb láthatóság kedvéért a faktorstruktúra 0,25 alatti értékeit nem tüntettük fel. Látható, a legnagyobb magyarázottsággal a kulturális habitus bír, amelyhez részben a könyv-olvasás, részben a magas kultúra fogyasztásához kapcsolódó színházba járás tartozik. A hedonista jelzővel illetett attitűd a populáris kultúra, illetve az ezzel nagyrészt együttjáró alkoholfogyasztást fejezi ki, az utolsó faktor pedig a különböző médiumok fogyasztását jelzi. A zenehallgatás két faktorhoz is közel áll, hiszen ez a tevékenység értelemszerűen része lehet a hedonizmusnak és a médiafogyasztásnak is. Érdekes továbbá megjegyezni, hogy a fenti módon mért ifjúsági értékek világában a(z előző táblázatban szereplő) barkácsolás, kézi-, illetve alkalmi munka, valamint a politikáról való beszélgetés nem játszanak szerepet.

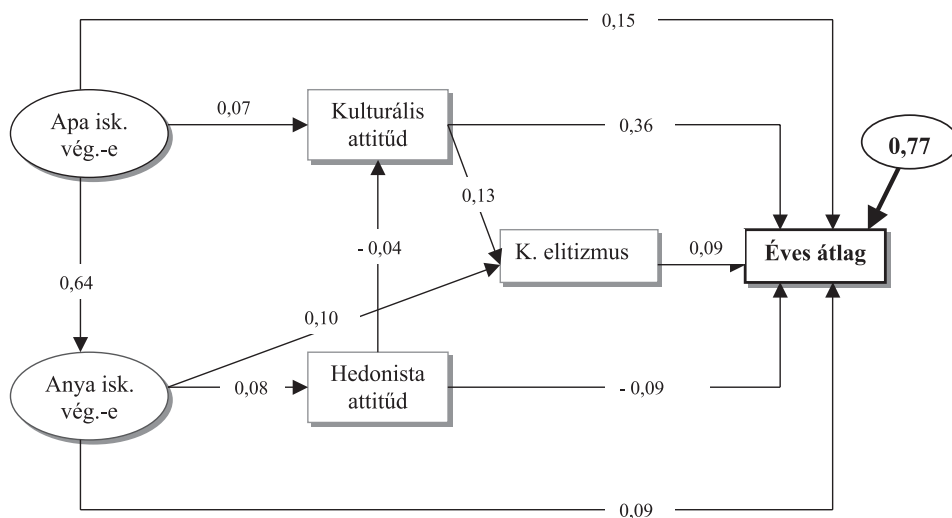
DiMaggio iskolai teljesítményt befolyásoló tényezőit az alábbiakban kibővítjük más látens változókkal is. Azt gondoljuk ugyanis, hogy az iskolai teljesítményt nem csak a szülői háttér, illetve a különböző meghatározottságok által kialakult és működtetett ifjúsági kultúra befolyásolja, hanem maga az iskola is, azaz a diákoknak az iskoláról alkotott véleménye, másképpen fogalmazva: az az iskolai kultúra, amelyben a diákok élnek. Ha a diákok úgy érzékelik, az iskola szereplői odafigyelnek rájuk, akkor az jótékonyan hat magára a teljesítményre is. A teljesítményt szintén pozitívan befolyásolhatja az iskola teljesítményorientált légköre. E szempont figyelembe vétele azért is indokolt, mert a kisebbségi oktatásban (tágabban fogalmazva: a kisebbségi létben) deklaráltan is létezik egy olyan teljesítménycentrikusság, amely szerint a kisebbséghez tartozónak „morális kötelessége” túlteljesíteni.⁴¹¹ Az erdélyi magyar oktatás szerkezetében az elméleti (liceumi) képzések felülreprezentálása is ennek a logikának a következménye. A szakoktatás

⁴¹¹ Megkockáztatom, ez nem csak a romániai magyarok esetében érvényes. A magyarországi romákkal kapcsolatos kutatásaink is azt támasztják alá, hogy a kisebbségi elit is oly mértékben elitista, hogy hajlmos megfélekezni a kisebbség azon tagjairól, akik természetes módon nem akarnak semmilyen elithez tartozni, csak normális egzisztenciát szeretnének kialakítani maguknak. Az ilyen logika is azt az iskolai (tév)utat sugallja, miszerint a roma kisebbséghez tar-

presztízsének csökkenése az elméleti képzések túlértékelését eredményezi, azonban, ha az oktatást olyan szolgáltatásként fogjuk fel (márpedig így kell felfognunk), amelynek rezonálnia kell a munkaerő-piaci kihívásokra, akkor nem feltétlenül lehet általános elvárás az elméleti képzések expanziója. Feltételezésünk szerint azonban létezik egyfajta kisebbségi „kódolt elitizmus”, amely alapján a magyar nyelvű tanulást, továbbtanulást, teljesítménycentrikusságot a diákok által érzékelt iskolai kultúrában, illetve a kisebbségi oktatás minőségkonceptiójában tetten tudunk érni.

Vizsgáljuk meg ezek után, hogy DiMaggio modelljei közül melyik tűnik relevánsabbnak az erdélyi magyar középiskolások esetében. Az iskolai teljesítményt az elmúlt évi átlaggal mérve, az egész mintára vonatkozóan, a következő szignifikánsan befolyásoló utakat sikerült beazonosítani.

7. sz. ábra. Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők



A 23 százalékos magyarázottsággal bíró modell szerint a kulturális reprodukció és a kulturális mobilitás modelljeinek egyfajta keverékét kapjuk. Ha csak az iskolai teljesítményre vonatkozó direkt hatásokat nézzük, azt láthatjuk, hogy a legnagyobb hatással éppen a kulturális beállítódást jelző faktor bír. Ez mintha azt sugallná, hogy az erdélyi magyar fiatalok iskolai sikere a családi háttértől független, tehát itt a kulturális mobilitás esete áll fenn. Igen ám, de az apa és anya iskolai végzettségének is van direkt hatása, ami azt jelentheti, hogy ugyan kisebb mértékben, ám a kulturális reprodukcióval is számolni kell. A kulturális mobilitás és reprodukció, eltérő mértékben ugyan, ám egyszerre magyarázza a diákok iskolai teljesítményét. Fontos továbbá kihangsúlyozni, hogy a fentiekben

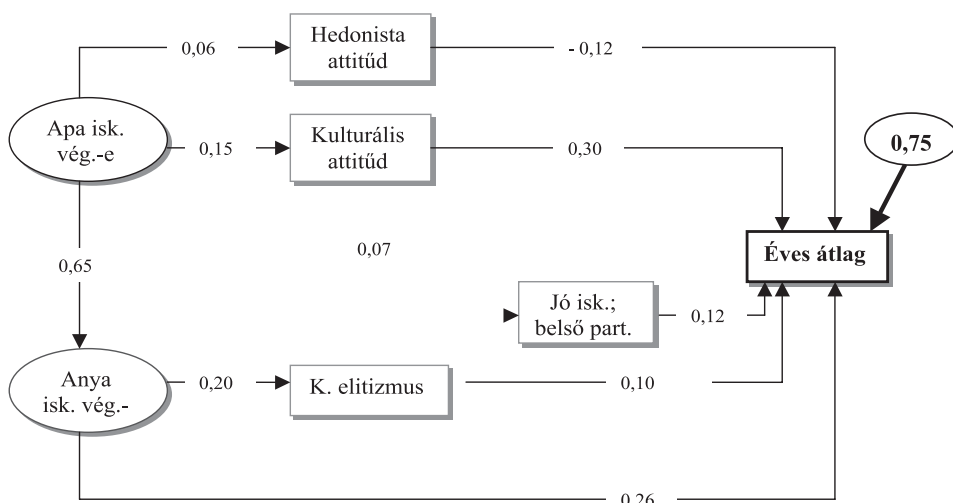
tozók „felemelkedése” a szakoktatás mellőzése mellett csakis érettségit nyújtó középiskolával képzelhető el.

rögzített, kisebbségi elitizmus is kihat az iskolai teljesítményre. Eszerint az iskolai kultúrának éppen a kisebbségi teljesítményelvűséggel kapcsolatos elemei járulnak hozzá, pozitív értelemben, az iskolai teljesítményhez. Lényeges továbbá azt is kihangsúlyozni, hogy az apa és anya jelentősége az összmintán belül nem csak az intenzitás tekintetében tér el egymástól, hanem funkcióikban is: az anya mintha szerteágazóbb tevékenységet folytatna, hiszen a direkt hatáson kívül a gyerek hedonista hajlamainak tolerálásán, valamint a kisebbségi elitizmus fenntartásán keresztül is hozzájárul a gyerek iskolai teljesítményéhez. Az apa szerepe itt mintha csak a kulturális minta átadására korlátozódna, igaz ez a kulturális minta befolyással van a kisebbségi elitizmusra is.

E modellen belül tehát azt láthatjuk, hogy a kulturális reprodukció és mobilitás egyszerre érvényesül, és kitüntetett szerepet kap a kisebbségi elitizmus is, amelyhez az apa indirekt módon, az anya pedig közvetlenül járul hozzá. Az iskolai teljesítményeket befolyásoló tényezők azonban másképp alakulhatnak a lányok és a fiúk esetében. Vizsgáljuk meg az alábbiakban, hogy a kulturális reprodukció és mobilitás modelljei hogyan jelentkeznek nemi bontásban.

Ha csak a lányokat vizsgáljuk, az alábbi útelemzést kaphatjuk:

8. sz. ábra. Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők – lányok

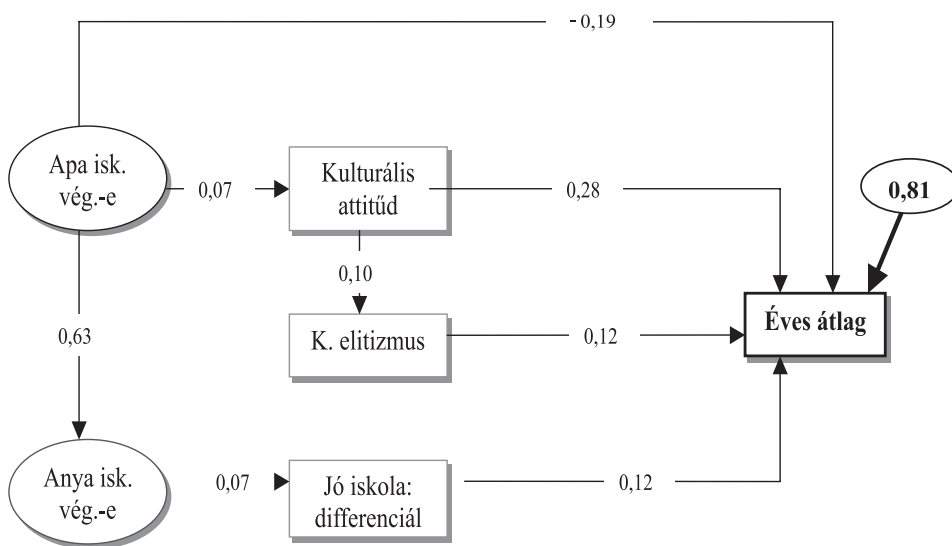


A 25 százalékos magyarázottságú modell szerint látható, hogy a kulturális beállítottság és az anya iskolai végzettsége közel azonos mértékű direkt hatásokat fejtenek ki (0,30 illetve 0,26). A lányok esetében a kisebbségi elitizmust sokkal intenzívebben „táplálja” az anya, illetve a hedonista beállítódás itt még nagyobb negatív hatást fejt ki (magyarán, azok a lányok, akik kocsμάzni járnak általában gyengébb teljesítményt nyújtanak, míg azok a fiúk, akik szintén kocsμάba járnak). Azt is fontos itt kihangsúlyozni, hogy az apának

nincsen direkt hatása a lányok iskolai teljesítményére, szerepe kizárólag a kulturális minta, illetve kisebb mértékben a hedonista attitűd átadására szorítkozik. Az iskolai kultúra elemei közül a belső partneri igényeket figyelembe vevő beállítódás fejt ki direkt hatást. Ezt a beállítódást szignifikánsan sem a szülők, sem a kulturális tőke nem befolyásolja, amit egyik korábbi állításunk igazolásaként is értelmezhetünk, miszerint az iskolai teljesítményt az iskolai kultúra is befolyásolja.

A fiúk esetében módosulnak az útvonalak. (ld. 9. sz. ábra). A legszembetűnőbb különbség az, hogy itt az anyák direkt hatása szűnik meg, míg az apák hatása részben közvetlenül, illetve a kulturális mintán keresztül is érvényesül. A kisebbségi elitizmus erőteljesebb, mint a lányok esetében, de ez a kulturális attitűddel függ össze, és nem a szülők direkt hatásának következménye. A fiúk mintha egyfajta kulturális hálón megszűrnék a kisebbségi elitizmusra utaló késztetéseket, majd pedig szülői segédlet nélkül azonosulnak vele. Érdekes megjegyezni azt is, hogy a fiúk esetében az iskolai kultúrának egy másik eleme, nevezetesen az egyenlőségeszme elutasítása („a jó iskola: differenciál” faktora) fejt ki direkt (és szülők által szignifikánsan nem befolyásolt) szignifikáns hatást.

9. sz. ábra. Iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők – fiúk



Összevetve a fiúk és lányok iskolai teljesítményét befolyásoló tényezőket megállapíthatjuk, hogy mindkét esetben a kulturális attitűd rendelkezik a legnagyobb befolyással. A kulturális tőkét azonban a háttérből mindegyik esetben az apa iskolai végzettsége befolyásolja. Mindkét alcsoportban továbbá számolni kell egy ún. kisebbségi elitizmust jelentő látens változóval, amely szintén pozitív módon kihat az iskolai sikerekre. A nemek közötti hasonlóságok azonban itt ki is merülnek, ugyanis megállapítható az is, hogy a lányok

iskolai teljesítményét továbbá az anya, míg a fiúkét az apa iskolai végzettsége befolyásolja direkt módon. Ugyanakkor az is igazolást nyert, hogy az iskolában elért sikereket az iskolai kultúra, illetve az iskoláról alkotott képzetek is befolyásolják.

6.8. Összegzés

Végzős diákok körében végzett kutatási eredményenk alapján röviden áttekintettük a romániai magyar középiskolások néhány körvonalazódó minőségfelfogását, illetve az ifjúsági kultúra bizonyos elemeit. Adataink alapján láthatóvá vált, hogy az érettségi előtt álló középiskolások körében a lányok felülreprezentáltak, ez pedig a legnagyobb mértéket az ún. humán osztályokban éri el. A középiskolai rendszerről azt találtuk, hogy romániai magyar (ám feltételezhetően az egész román rendszer) vonatkozásban reprodukálja a társadalmi különbségeket.

A fiatalok minőségről alkotott felfogásairól azt találtuk, hogy ezek nem kellő mértékben letisztultak, ám ez mondhatni természetesnek jelenségnek is tekinthető. Az iskola tekintetében négy nagyobb véleménycsoport körvonalazódott, ám éppen a vélemények nem kellő letisztulása következtében klaszterelemzéssel egyrészt olyan csoportokat tudtunk beazonosítani, amelyekben a külső és belső partneri igények mintegy egymásba olvadnak, és szorosan kapcsolódnak egyfajta kisebbségi helyzethez köthető versenyszellem fenntartásához, másrészt pedig külön jelent meg az a csoport, amelynek tagjai az iskolával szemben azt várják el, hogy az differenciáltan kezelje a tanulókat.

Érdekes a diákok önmagukról alkotott képe is: míg létezik egy „klasszikusnak” számító jó diák imidzs is (amely szerint az a jó diák, aki sokat tanul, és részt vesz az iskola által szervezett különféle tevékenységeken), addig a legmarkánsabb önképek inkább egyfajta iskolai „lazaságról” és – kissé paradox módon – önkép hiányáról árulkodnak.

A diákok a szülőkről azt gondolják, hogy azok elsősorban a továbbtanuláshoz szükséges kompetenciák átadását várják el az iskolától. Noha részben úgy érzik, a szülők az elvárások szintjén „túlbugzó” módon viszonyulnak az iskolához, a konkrét cselekvések szintjén már nem annyira aktívak, hiszen az iskolához kapcsolódó tevékenységekben nem vesznek részt. Úgy is értelmezhetnénk mindezt, hogy a diákok szemszögéből a szülők az elvárások dimenziója mentén közelítenek az iskolához, ám a belső történésekre már nem figyelnek oda, és sokkal inkább a „kimenet”, azaz a sikeres érettségi és felvételi vizsga érdekli őket.

Az időfelhasználás szerkezetében az iskolai életmódra jellemző tevékenységek foglalják el a legnagyobb helyet, a magyarországiakkal történt összehasonlításban pedig kiderült, hogy a romániai magyar gimnazisták a legleterheltebbek, illetve a tanulás elsősorban „autodidakta” módon, és kisebb mértékben piaci alapon történik. Az időfelhasználásban regionális és nemi különbségek tapasztalhatók, a lányok több időt fordítanak tanulásra, a fiúk szabadidős tevékenysége hosszabb. Az időfelhasználásnak szignifikáns kihatása van az iskolai eredményességre is: a tanulásra fordított idő értelemszerűen pozitívan hat az iskolai teljesítményre, míg az internetezés, utazásra fordított idő, a családi munkába való bevonás csökkenti ezt.

A diákmunkaidő elemzése rámutatott arra is, hogy Romániában is létezik egy ún. árnyék iskolai rendszer, amely a hivatalos oktatási rendszer által termelt igényeket ezen a másodlagos rendszeren keresztül hivatott kielégíteni. Az árnyékoktatás annál kiterjedtebb, minél teljesítményközpontúbb és minél kevésbé hatékonyabb az „első” oktatási rendszer.

Külön vizsgáltuk az alkohol, drog és dohányzási szokásokat is. Korábbi adatokhoz képest azt találtuk, hogy a drogfogyasztás mintha megugrott volna az elmúlt 3-4 évben, jelenleg minden 10 középiskolából 1 kipróbált valamilyen drogot. A cigarettázás és alkoholfogyasztás mértéke lényegesen nem változott: a végzős diákok egyharmada cigarettázik, közel kétharmada pedig fogyasztott alkoholt. E szokások szintén kihatnak az iskolai eredményekre, legrombolóbb hatása ilyen szempontból (is) a dohányzásnak van.

Az életesemények vizsgálata az erdélyi magyar középiskolások kevert értékrendjéről, azaz a hagyományos és individualizációs értékek egyidejű jelenlétéről árulkodik. Az iskolai eredményességre a hagyományos értékek markáns megléte negatívan hat.

Az iskolai teljesítményt DiMaggio nyomán a kulturális tőke és a szülők iskolai végzettsége függvényében is vizsgáltuk. Útelemzéssel azt találtuk, hogy a romániai magyar fiatalok iskolai sikereit nem lehet kizárólag sem a kulturális reprodukció, sem a kulturális mobilitás modelljével megmagyarázni. Az iskolai teljesítményt igaz nagyobb mértékben magyarázza a kulturális attitűd, de a szülők iskolai végzettsége is kifejt direkt hatást. Ugyanakkor azt is bizonyítottuk, hogy a teljesítményt az iskolai kultúra elemei is befolyásolják, ezek közül pedig leginkább az ún. kisebbségi elitizmus, azaz a magyar nyelven tanulás és a teljesítményközpontúság. A nemi alcsoportokat vizsgálva azt állapítottuk meg, hogy a kulturális mobilitás modelljével összhangban a kulturális tőke hatása az erősebb, ám ezt a tőkét elsősorban az apa végzettsége határozza meg. A szülők azonban direktben is hatnak az iskolai végzettségre, mégpedig nemileg homogén dimenzióban: az anya a lány, az apa pedig a fiúk iskolai teljesítményét befolyásolja.

A tanulmányban kitértünk a fiatalok továbbtanulási szándékaira is. Az érettségi előtt álló diákok mintegy 88 százaléka szeretne továbbtanulni, ezek közül pedig minden 8-9-ik külföldön tanulna. A hazai felsőfokú tanulmányok sikertelen képzete a külföldi, elsősorban magyarországi továbbtanulás gondolatát hozzák magukkal. A külföldi tanulás nincs „összhangban” az iskolai teljesítménnyel, azaz nem határozzák meg az iskolában elért jegyek. A külföldi továbbtanulás szintjén noha markáns regionális különbségek is tapasztalhatók, nem állíthatjuk azt, hogy csak a határmentiség befolyásolná azt. A hazai opciók közül Kolozsvár, Marosvásárhely és Nagyvárad a továbbtanulási szándékokat több mint 60 százalékban leköti. Érdemes itt megjegyezni még, hogy míg a nem erdélyi, romániai városok (Bukarest, Iasi) vonzása csökken, a romániai magyar felsőoktatás kiszélesedésével a magyarországi opciók is háttérbe szorulnak (Csikszereda és Budapest majdnem azonos vonzást jelent).

7. A kutatás főbb tanulságai, avagy miért is cammogunk?

Kutatásunk során igyekeztünk körbejárni a romániai magyar közoktatás néhány fontos szereplőjének (minőségbiztosítási nyelven szólva: a rendszer belső vevőinek) minőségről alkotott fogalmát, koncepcióit. Az élénk táruló kép úgy gondoljuk, nagyon sokszínű, hiszen sok helyen a kutatás eredeti célkitűzéseit mondhatni túlteljesítettük, és kitértünk más adódó problémahalmazra is. Azt gondoljuk ugyanis, hogy bármilyen oktatási minőségről szóló beszédnek, és lehetséges közép- vagy felsőfokú intézményfejlesztésnek, avagy oktatáspolitikai beavatkozásnak számolnia kell az aktuális jogi kerettel, illetve azzal a saját történettel is, amivel a romániai magyar nyelvű oktatás rendelkezik. Szintén fontos tudatában lennünk a tanulói létszámok alakulásával, illetve a várható demográfiai csökkenéssel is. Ehhez nyújt például segítséget az oktatásstatisztikai melléklet, amelyből többek között kiderül az is, hogy 1990-től 2006-ig a magyarul tanuló gyerekek száma mintegy negyedével csökkent,⁴¹² jelenleg – az óvodába iratkozottakkal összesen – alig 180 ezer diákkal számolhatunk, ezekből pedig mintegy 6-7000 érettségizik évente.

Kutatásunk során továbbá megragadtuk az alkalmat, és bizonyos részm témákat behatóbban is megvizsgáltunk: a tanfelügyelők és pedagógusok esetében például nemcsak a minőségről szóló, hanem más aktuális témákkal kapcsolatos véleményeket is összegeztük (pl. korrupció, romakérdés, pedagógusok kiválasztása, az intézmények kapcsolatrendszer stb.). A diákok esetében pedig olyan – akár oktatáspolitikai policyt is megalapozó – témákat is vizsgáltunk, mint például a diákok terheltsége, időhasználat, iskolai teljesítménye, az ifjúsági kultúra jellegzetességei, droghasználat elterjedtsége. A romániai magyar nyelvű felsőoktatás kiterjedése kontextusában úgy gondoljuk, szintén fontos adatokat tartalmaznak a diákok továbbtanulási szokásait regionális és a választott szak, illetve a tanulás nyelve szerinti elemzése is.

A minőségfelfogásról nyert információink azonban mégsem tekinthetők teljesnek, hiszen kimaradt (legalább) három fontos érintett réteg véleménye: a szülőké, a munkakerő-piaci és felsőoktatási szereplőké. Előbbire közvetett módon (a tanárok, diákok véleménye által) kaptunk némi információt, és alább ezt tárgyaljuk is. Az utóbbi kettő vonatkozásában egyrészt olyan közkeletű vélelmeket tudhatnánk felidézni, amelyek azt sugallják, hogy a „mai fiatalok” nincsenek felkészülve sem az életre, sem a felsőfokú intézményben való tanulásra,⁴¹³ másrészt pedig segítségül hívhatjuk egy másik kutatásunk⁴¹⁴ idevágó

⁴¹² Ld. Oktatásstatisztikai melléklet, 23. sz. táblázat.

⁴¹³ Bizonyára az olvasó számára ismeretesek a felsőoktatási intézmények oktatói körében gyakran hangoztatott vélemények miszerint a „mai hallgatók jóformán sem írni, sem olvasni nem tudnak”, vagy „nagyon gyenge a mai emberanyag” stb. Mindez akár igaz is lehet, ám a felsőoktatás expanziója következtében ez természetesnek mondható, hiszen egyre többen, egyre változatosabb szocio-demográfiai háttérrel kerülnek be az egyetemekre/főiskolákra. Ugyanakkor fontos itt a minőségláncot is végiggondolni, hiszen a jelenleg felsőoktatásba került (gyenge) hallgatók tanárait részben azok az egyetemi tanárok oktatták, akik a mai hallgatók hiányosságait is felelmelegetik.

⁴¹⁴ *A közoktatási rendszerek hatékonyságvizsgálata* című kutatásról van szó. Kutatásvezető intézmény: Határon Túli Oktatásfejlesztéért Programiroda. Kutatás támogatója: Apáczai Közalapítvány, kutatás száma: 615/3. A következő lábjegyzetekben használt idézetek e kutatás keretében 2006. júniusában Kolozsváron készült fókuszcsoportos beszélgetés során hangzottak el.

eredményeit is, miszerint a munkaadói oldal felsőfokú képzésből kikerülőkkal szembeni elvárásai a román nyelv ismerete, egyéb gyakorlatorientált ismeretek, kommunikáció-képesség, csapatmunkában, azaz „élő” szervezetben való munkaképesség.⁴¹⁵ E területeken rendszerint hiányosságokat tapasztalnak, amelynek okát – a munkaadói oldal képviselői szerint – többek között az egyetemi/felsőfokú képzés elméleti jellegében, illetve maguknak az egyetemi tanároknak a tapasztalathiányában,⁴¹⁶ és az ezzel összefüggő valóságidegen habitusában kereshetjük.⁴¹⁷

Tekintsük végig ezek után (ld. 46. sz. táblázat), kutatásunk alapján milyen minőséggel kapcsolatos koncepciókat sikerült beazonosítani, illetve majd nézzük meg azt, hogy e felfogások hogyan rímelnek a kibontakozó román jogi kerettel. Végül megvizsgáljuk, hogy e felfogások leginkább melyik oktatáspolitikai paradigmába illeszthetők.

A kutatás során részletesen megvizsgáltuk az oktatási rendszer három fő szereplőjének minőségi oktatásról alkotott véleményét, illetve közvetett módon a pedagógusok és diákok prizmáján keresztül a szülők véleményét, iskolához való viszonyát is igyekeztünk feltárni. Az interjúk vizsgálatok során (a tanfelügyelők és részben a pedagógusok esetében) módunk volt arra, hogy a minőségi oktatásról alkotott véleményeket lazábban, kötetlenül kifejtsek alanyaink, a kérdőíves vizsgálat során pedig a minőségi oktatást „jó iskolaként” értelmeztük, és ezt a „jó iskolát” egy-két kérdésblokk segítségével operacionalizáltuk.

Némi leegyszerűsítéssel szólva, kijelenthetjük, hogy diszkurzív szinten a legváltóztosabb minőségkonceptióval a (fő)tanfelügyelőknél találkoztunk. A tanfelügyelők esetében ugyanis egyrészt megtaláljuk a hagyományosnak tekinthető, a jó iskolát a sikeres érettségi és felvételi vizsgákkal kifejező véleményt, ugyanakkor itt jelenik meg legmarkánsabban a modern minőségfejlesztési nyelvezet is. Ennek legfőbb oka az, hogy a román oktatási rendszerben éppen jelenleg egy centralizált decentralizáció, azaz felülről irányított decentralizáció megy végbe, és e folyamat során maguknak a tanfelügyelőségeknek a szerepe is átalakul. A változások részeseiként és részben felelőseiként a tanfelügyelők logikus módon magukévá tették a minőségbiztosítási „újnyelvet”, amihez minden bizonynyal nagy hatással volt az, hogy e személyek kötelező módon több ilyen jellegű képzésen is részt vettek. Ezen új típusú diskurzus egyrészt a decentralizációt, azaz a helyi közösségek oktatási folyamatokban való részvételét, a finanszírozás egy részének önkormányzati hatáskörbe való utalását emeli ki, másrészt pedig az iskola fogyasztóközpontúvá tételét

⁴¹⁵ „Nincsenek meg azok a készségei (*a frissen végzetteknek – szerk. megj.*), amivel egy cégben dolgozó emberhez egyáltalán viszonyulni tudjon. Nem tudja felmérni azt, hogy milyen a cégnek a kultúrája, vagy hogy működnek ott a kapcsolatok, vagy milyen esetleg a felépítése. Hogy egyáltalán milyen részlegek vannak egy cégben, vagy hogyan működik a kommunikáció, ezekre nincs az embereknek ismerete.”

⁴¹⁶ „Azt gondolom, az egyetemi tanárok kellene mégiscsak egy kicsit előremozdítsanak (*ezen a helyzeten – szerk. megj.*). Az egyik legnagyobb gond, hogy az egyetemi tanároknak nincsen semmiféle tapasztalatuk. Az, aki menedzsmentet tanít egy közgazdagságtan egyetemen, az nem dolgozott egy cégnél, és nem tanulta meg a saját bőrén azt, hogy mit jelent konkrétan az, hogy menedzseri állás.”

⁴¹⁷ „Nagyon el vannak az egyetemi tanárok. Nagy része egy ilyen elefántcsonttoronyba van elzárva, körbevéve hatalmas nagy könyvekkel, internettel, akármivel, és akkor onnan nem tud kilátni arra, hogy a való világ hogyan működik.”

hozza magával, amely a képzések gyakorlatorientáltságát jelenti, a külső partneri elvárásoknak, igényeknek való megfelelést, avagy az iskolaigazgatók menedzseri funkciójának megerősítését is.

A pedagógusok esetében a kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok egyöntetűen az elitista, hagyományosnak tekinthető koncepciók jelenlétéről árulkodnak. E felfogás szerint a tanfelügyelők esetében is tapasztalt felsőfokú tanulmányok továbbfolytatása jelenti a jó iskola legfontosabb ismervét. A kérdőíves vizsgálat azonban meggyőzően jelzi, hogy létezik egy másik pedagógus véleményáramlat is, miszerint az iskola valójában szolgáltató tevékenységet kifejtő intézmény (vagy az kellene, hogy legyen).

46. sz. táblázat

<i>Tanfelügyelők</i>	<i>Hagyományos diskurzus</i>	<i>Decentralizáció</i>	<i>Fogyasztóközpontú diskurzus</i>
	- Magas továbbtanulási arány - Tantárgyversenyeken való részvétel - Hatékony „a boldog 70-es évek”	- Intézményi autonómia - Helyi közösség beleszólása - Fejkvóta bevezetése - Intézményi konkurencia	- Egyéni elégedettség - Alkalmazható tudás - Készségek fejlesztése - Igazgató menedzseri szerepének növelése
<i>Pedagógusok</i>	<i>Elitista (kérdőív alapján)</i>	<i>Szolgáltató (kérdőív alapján)</i>	<i>Hagyományos diskurzus (interjúk alapján)</i>
	- Jó iskola: versenyszellem fenntartása - Iskola szolgáltató jellegének elutasítása	- Iskola szolgáltató jellegének kis mértékű elismerése - Versenyszellem enyhé elutasítása	- Magas továbbtanulási arány - Tantárgyversenyeken való részvétel
<i>Diákok</i>	<i>Látogat-partnerközpontúság</i>		<i>Szelektív differenciálás</i>
	- Iskolán belüli partnerkapcsolatok - Tanárok differenciált szemléletének elutasítása - Kisebbségi elitizmus elfogadása		- Tanárok differenciált szemléletének támogatása - Az iskolán belüli jó kapcsolatok elutasítása
<i>Szülők (közvetetten)</i>	<i>Hagyományos diskurzus (tanárok szerint)</i>	<i>Hagyományos diskurzus (diákok szerint)</i>	
	- Magas továbbtanulási arány - Az iskola neveljen is - Nemzeti identitás fenntartása részben	- Iskola: felkészítsen érettségire, egyetemre - Iskola: neveljen - Szülői érdektelenség	

A diákok esetében két, nem egészen letisztult minőségkoncepció uralkodik. Az első dominánsabb (kissé idealizált) vélemény szerint az iskolának olyan kitűnő belső intézményi klímát kellene létrehoznia, ahol a diák és tanár egyaránt elégedett az intézménnyel, a diák-tanár viszony is jó, illetve érdekes iskolán kívüli tevékenységek is zajlanak. Ezzel párhuzamosan – kissé ellentmondó módon – a tanároknak mondhatni egyformán kell tekinteniük minden diákra. Mindez arról árulkodik, hogy a belső partneri kapcsolatok felértékelése nem az egyéni igények figyelembevételével, hanem a tanári szigorúsággal, az iskola normativitásával társul, és ezért neveztük ezt a véleménycsoportot látogat-partner-

központúságnak. Megjegyzendő, hogy kisebb arányban e véleményekhez kapcsolódik az a pedagógusok körében is körülírt beállítódás is, miszerint az a jó iskola, amely a sikeres érettségit, valamint a tantárgyversenyeken való részvételt is biztosítja.

A diákok körében beazonosított másik minőségkonceptió szerint az iskolán belül nem szükségesek a korábban említett idealizált tanár-diák kapcsolatok, és a tanárok igenis differenciáljanak a diákok között: vegyék figyelembe a lemaradók és kiemelkedő teljesítményt nyújtók közötti különbségeket is. E differenciálást azért is neveztük szelektív jellegűnek, mert e véleménycsoport másik jellemzője továbbá az, hogy nagy mértékben elutasítja a külső és belső igények közötti egyensúlykeresést, ami együtt jár a hátrányos helyzetűek vagy a már végzettek negligálásával.

A szülő-iskola kapcsolatok megítélése a diákok és pedagógusok körében is hasonlóan mutatkozik: mindkét csoport azt tartja a szülőkről, hogy elsősorban csak abban érdekeltek, hogy gyerekük sikeresen érettségizzen, és felsőfokú intézménybe kerüljön, illetve még abban, hogy az iskola neveljen is. Az, hogy hogyan zajlik a mindennapi iskolai élet, e két csoport véleményei szerint már kevésbé érdekli a szülőket, ezért számukra az iskola egyre inkább egyfajta feketedobozzá válik, ahová érdemes a gyereket beadni (főleg, ha az intézmény elősegíti a gyerek egyetemre való bejutását is).

Összehasonlítva e főbb felfogásokat, láthatjuk, hogy a minőségkonceptiók mintha két pólus között váltakoznának. Egyik póluson találhatjuk a felsőoktatás expanziója előtt kialakult, a 70-es, 80-as években megszilárdult értelmezést, miszerint a jó iskola az egyetemi továbbtanulás garantált biztosítását jelenti. Ebben az összefüggésben az iskola a gyerek mobilitási pályájának fontos állomása volt, hiszen innen nagyobb valószínűséggel lehetett olyan életpályát tervezni, amely az egyre erőszakosabbá váló diktatúra évtizedeiben nagyobb látszatszabadságot eredményezett. „Egyetemistának” lenni ugyanis akkoriban egyet jelentett valamiféle szabadság érzet megtapasztalásával is. Érdekes tehát, hogy az egész romániai, tehát a magyar nyelvű felsőoktatási rendszer expanziója mellett, e vélekedések továbbra is erőteljesen konzerválódtak. Ha elfogadjuk kötetünk elején taglalt értelmezéseket,⁴¹⁸ ebben a kontextusban valójában nem is az oktatás minőségéről, hanem színvonalról, külső elvárásoknak való megfelelésről kellene beszélnünk.

Másik póluson – a tanfelügyelők, pedagógusok és a diákok egy részénél – felbukkan a minőség szolgáltatásként való értelmezése is. A tanfelügyelők esetében ez valószínű „munkaköri kötelesség” is, hiszen amint már említettük, Romániában jelenleg zajlik az a decentralizációs kezdeményezés, amelyben ők maguk is érintettek. A pedagógusoknál ez a felfogás feltételezhető, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlatból származik, hiszen ez a réteg az, amelyik nap mint nap szembesül egyrészt azokkal a felfokozott szülői elvárásokkal, miszerint a gyereknek „mindenképpen egyetemre kell kerülnie”, másrészt pedig a tanulók reális igényeivel, képességeivel, motivációival. E két oldalról érkező elvárások gyakran kognitív diszzonanciát, illetve a saját munkába való hit megkérdőjelezését, majd pedig a pedagógusi kiegészítő felgyorsulását eredményezhetik. A hagyományos minőségfelfogástól eltérő, a belső partneri kapcsolatok fontosságát hangsúlyozó tanulói

⁴¹⁸ Ld. a 2.2. alfejezetet.

vélemények inkább egyfajta vágyálom projekciójának tekinthetők, mintsem konzisztens, letisztult vélemények.

Kutatásunknak nem volt célja, ám óhatatlanul is felmerült bennünk, hogyan lehetne egy ekkora rendszert megreformálni. Számba véve a különböző szereplők körében uralkodó főbb felfogásokat, egy ilyen oktatáspolitikai beavatkozást valószínű alulról (intézményi oldalról) és felülről egyszerre kellene elkezdeni. A jelenlegi román jogi keret a felülről történő reformálást elkezdte. A minőségbiztosítás közoktatási rendszerbe való bevezetésének és elterjedésének egy-két intézményét⁴¹⁹ már létre is hozták, és az oktatáspolitikai szándék már eljutott a (fő)tanfelügyelők diszkurzív szintjére is, hiszen e réteg formálisan közel áll a döntéshozókhoz, így el kellett sajátítaniuk a decentralizációra, vevőközpontúságra épülő nyelvet. Ám mindennapi gyakorlatuk mintha a régi beidegződések mentén szerveződne. Kérdés, a rendszer mélyrétegeibe mikor és hogyan jut el az újfajta pedagógiai és intézményszervezési, iskolamenedzseri gondolkodásmód és gyakorlat?

Már a főtanfelügyelők egy részénél érződik az ellenállás, hiszen napi gyakorlatukban még ott motoszkálnak a múltbeli beidegződések. Míg a köztes szintnek tekinthető főtanfelügyelőknél látványosabb a változás, addig a pedagógusok és iskolák esetében sokkal nehezebb (lenne) a változásokat lefolytatni, hiszen funkcióikból adódóan és hagyományosan is a pedagógusi réteg az egyik legellenállóbb szféra. És ha ehhez még hozzávesszük, hogy állandóan alulfinanszírozásról, illetve a pedagógusbérek alacsony szintjéről érkeznek hírek, akkor érezhető, hogy e réteg változások bevezetése melletti motivációja nem lehet magas. Gondolatmenetünket, ha kizárólag csak a romániai magyar oktatási alrendszerre vonatkoztatjuk, három nagyon fontos kérdés még felmerülhet.

Egyrészt korábban is megállapítottuk már azt, hogy az oktatással kapcsolatos országos jellegű kutatásokból és fejlesztésekből rendszerint kimaradnak a magyar anyanyelven oktató iskolák, elsősorban azért, mert nincsenek (vagy csak elvétve vannak) magyar szakemberek, szakértők, kutatók, fejlesztők a bukaresti központi intézményekben. Márpedig láttuk azt is, a változtatási, decentralizációs szándékok Romániában fentről, centralizálva indulnak.

Másodsorban az oktatási rendszer fejlesztése a következő években nagyrészt az EU strukturális alapjaiból fog megvalósulni. Kérdés tehát az is, hogy ezen alapok elérésére mennyire vannak felkészülve a magyar nyelvű iskolák? Ha nem sikerül e forrásokra rácsatlakozni, a magyar iskolák ilyen szempontból is le fognak maradni a többségi intézményektől.

Harmadrészt az oktatási rendszer változásainak kulcskérdése, hogy a reformszándékok hogyan jutnak el az intézmények szintjére. Kérdés továbbá tehát az is, hogy ki tudnak-e alakulni azok a szakértői, pedagógiai szakszolgáltatói, tanácsadói rétegek, illetve azok az iskolaközi, iskola – tanácsadói, iskola és más (közigazgatási, gazdasági, banki stb.) intézmények közötti együttműködési formák, amelyek érdemben tudnak majd segí-

⁴¹⁹ Láttuk, ezek közül a legfontosabb az ARACIP.

teni a magyar nyelven oktató iskolák számára a pályázatok elkészítésében, a képzések és más szakprojektek megvalósításában.

A nagy kérdés végül pedig az, hogy sikerül-e a kötetben meglehetősen részletesen, ám korántsem kimerítően leírt szintek, szereplők és attitűdjeik mellett a romániai magyar oktatásban olyan minőségkonceptiókat meghonosítani, amelyek az egész rendszer megújítását hoznák magukkal? Van-e szándék, és ha igen, hogyan lehetne megvalósítani, hogy az iskola egy adott helyi közösségé, netán kistérségé, régióé legyen? Kérdéseink, noha retorikusnak tűnnek, nem azok. Választ azonban nem tudunk/nem akarunk adni. A kötet főcíme egyfajta válasz is lehetne az ilyen típusú kérdésekre, ám a szerzők – egyébként egyik interjúalany hasonlatából ihletődve – csak annyit szerettek volna jelezni, hogy a romániai magyar oktatás fejlesztését lassú, nagyon lassú folyamatként tudják csak elképzelni.

8. Irodalomjegyzék

- Adams, David 1993. *Defining educational quality. Improving Educational Quality Project Publication. Biennial Report*. Arlington, VA: Institute for International Research.
- ARACIP: *Strategia ARACIP pentru perioada 2007-2010. Conceperea și implementarea unui sistem de management și de asigurare a calității în învățământul preuniversitar românesc*. București, decembrie 2006. (www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=5493)
- Arjen Deij – Mircea Bădescu 2003. *Monografie privind educația și formarea profesională și serviciile de ocupare a forței de muncă în România*. 2003 (<http://archive.tvet.ro/web/IPT/RO/final.monografie.doc>)
- Balla Júlia – Nagy F. István 1994. *A megmaradás esélye... – közoktatásunk stratégiai elképzelései*. Kolozsvár, RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály. Kézirat
- Balla Júlia – Nagy F. István 1995. *Elemzés, értékelés. Miért hátrányos – nemcsak számunkra – a tanügyi törvény?* Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Nagyvárad. Kézirat
- Baráth Tibor, Várady Eszter (szerk) 2005. *Értékelés: a tanulás minősége – a minőség tanulása*. OKI – Qualitas T&G Kft. Budapest-Szeged.
- Bîrzea, Cézar 1996 *Educational Reform and Power Struggles in Romania. European Journal of Education*, Vol. 31, No. 1, 93-109 p.
- Cs. Gyimesi Éva 1994. *Cselekvési program a romániai magyar nyelvű oktatás fejlesztésére*. RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály, Kolozsvár. Kézirat
- DiMaggio, Paul 1998. A kulturális tőke és az iskolai teljesítmény: a státuskultúrában való részvétel hatása az Egyesült Államokbeli középiskolások jegyeire. In: Róbert Péter (szerk.) *Társadalmi mobilitás: hagyományos és új megközelítések*. Új Mandátum, Budapest, 1998.
- dr. Murvai László (szerk) 2006. *Panorama învățământului pentru minoritățile naționale din România în perioada 2003–2006*. Editura Coresi, București.
- Equidad y calidad en educación. *Revista de educación*. Número 319. Año 1999.
- Erdei Itala 2003. Az erdélyi magyar iskolás korú népesség alakulása 1990-2020 között. *Educatio* 2003/nyár
- Fóris Ferenczi Rita 1998 (Tan)tervek ártértékelődése. *Korunk* 1998/08 szám.
- Fóris Ferenczi Rita 2002. Rövid metszetek a romániai oktatásfejlesztés történetéből. In: Bodó Barna (szerk.) *Romániai Magyar Évkönyv 2002*. Kolozsvár – Temesvár.
- Fóris Ferenczi Rita 2003. A vizsgarendszer – az oktatásszabályozás egyik eszköze. In: Bodó Barna (szerk.) *Romániai Magyar Évkönyv 2003*. Kolozsvár – Temesvár.
- Gábor Kálmán 2005. *Fesztiválok ifjúsága és a drog*. Belvedere, Szeged.
- Garbea Péter 1999. *A technológiai és szakoktatás reformja*. Nemzeti Nevelésügyi Minisztérium. Kézirat

- Governance for quality of education. Conference proceedings.* Institute for Educational Policy, 2001.
- Guvernul României: *Cadrul Strategic Național de Referință 2007–2013. Al doilea proiect.* Octombrie 2006. 39–40. o. (www.fonduri-structurale.ro/article_files/CSNR_versiunea2_18oct2006_RO.pdf)
- H.G. nr. 1258/18.10.2005. *privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar (ARACIP).* www.edu.ro
- Halász Gábor 1999. Oktatáspolitikai megfontolások. *Educatio.* 1999 Ősz. Minőség, 488-500 o.
- Hoyle, E 1980 Professionalisation and Deprofessionalisation in Education. In: E. Hoyle – J. Megarry (Eds.) *World Yearbook of Education 1980: Professional development of teachers.* Kogan Page, London.
- Institutul de Științe ale Educației: *Asigurarea calității. Ghid pentru unitățile școlare* 2005 decembrie. www.edu.ro
- Institutul Național de Statistică: Anuarul Statistic al României 2006. (<http://www.insse.ro/Anuar%202005/CAPITOLE/cap8.pdf>)
- Iosifescu (ed.) 2001a *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare.* ISE, București.
- Iosifescu et alii 2002 *Culturi organizaționale în școala românească.* ISE, București.
- Iucu, R. – Pânișoară, O. 2000 *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare. Vol I.-II.* MEN, București
- Kontra Miklós (szerk.) 1991. Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről. Magyar-ságkutató Intézet, Budapest
- Kósa Barbara – Simon Mária (szerk.) 2006. *Minőség, eredményesség, hatékonyság. Az Országos Közoktatási Intézet Konferenciája. 2005.* OKI, Budapest.
- Kozma Tamás 1999. Elszámoltatható iskola. *Educatio.* 1999 Ősz. Minőség, 461-473 o.
- Kötő József 2000. *Reform és megújulás a román közoktatásban, annak kisebbségi vetületei.* RMDSZ, Ügyvezető Elnökség, Oktatási Főosztály, Kolozsvár. Kézirat
- La Ley de Calidad. *Revista de educación.* Número 329. Año 2002.
- M.A.Santos Guerra 1993. *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora.* Ed. Aljibe, Archidonda.
- M.A.Santos Guerra 1998 *Evaluar es comprender.* Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires. 1998 /2.
- M.A.Santos Guerra 1998 Las trampas de la calidad. *Aula de innovación educativa.* No. 68. 1998/1.
- M.A.Santos Guerra 1999. Yo te educo, tú me educas. Ed. Sarriá. Málaga.
- M.A.Santos Guerra 2000. *La escuela, que aprende.* Ed. Morata. Madrid.
- Mandel Kinga 2004. Az RMDSZ oktatáspolitikája 1990–2003 között. In: Blénesi Éva–Mandel Kinga (szerk.): *Kisebbségek és kormánypolitika Közép-Európában. Kisebbségek Kelet-Közép-Európában X. Gondolat, MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.* 85–108.

- Mayer József (szerk.) 2003. *A tanulók munkaterhei Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- McGaw, Barry 1997. Quality and equity in education. Central issues in the restructuring of the education. In: Tony Townsend (ed.) *Restructuring and quality, issues for tomorrow's schools*.
- Mihályi Ildikó: Milyen lesz a jövő iskolája? In: www.oki.hu
- Ministerul Educației și Cercetării: Descentralizarea învățământului preuniversitar. (project) (<http://www.edu.ro/index.php/articles/c502>)
- Ministerul Educației și Cercetării: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. București, 2005. (<http://www.edu.ro/index.php/genericdocs/3590>)
- Ministerul Educației și Cercetării: Strategia Ministerului Educației și Cercetării pentru perioada 2006–2008. (<http://www.edu.ro/index.php/articles/3589>)
- Murvai László (ed.) 2002. *The present time in the education of national minorities in Romania. Achievements in 2001–2002 school year and perspectives*. Ministry of Public Information Dep. For Interethnic Relations, Ministry of Education and Research. General Directorate for Education in the Languages of Minorities.
- Murvai László 1996. *Fekete fehér könyv*. Stúdium Könyvkiadó, Kolozsvár
- Murvai László 2000. *A számok hermeneutikája. A romániai magyar oktatás tíz éve 1990–2000*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest
- Murvai László 2003a. A jelen iskolája és az iskola jövője. In: Somai József (szerk.) *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*. Iskola Alapítvány, Kolozsvár
- Murvai László 2003b: Minőség az iskolában. *A Hét*. 2003. május 15.)
- Murvai László 2004. A magyar liceumi oktatás a reform tükrében. *Nyelvünk és kultúránk* 2004/1.
- Murvai László 2004. A romániai magyar közoktatás mennyiségi paramétereiről és az anyanyelvtanítás kérdéseiről. *Közoktatás* XV, 10: 4–6.
- Nagy F. István 1996. *Javaslat a stratégiai célkitűzéseket megvalósító taktikai lépések támogatására*. Nagyvárad. Kézirat
- Nagy F. István 1998. *A romániai magyar tananyelvű szakképzés jelene*. Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége, Partium Területi Oktatási Központ, Nagyvárad. Kézirat
- Nagy F. István 2000. Romániai Magyar Közoktatás az ezredfordulón. In: *Kisebbségi oktatáspolitikai Romániában*. RMDSZ Ügyvezető Elnökség, Kolozsvár. 3–32.
- Nagy Géza–Péntek Dombi Erzsébet 1979. *A magyar nyelv iskolai tanulmányozásának módszertana*. Babes–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár.
- Nagy Mária 1994 *Tanári szakma és professzionalizálódás*. OKI, Budapest.
- Nagy Péter Tibor 1999 Minőségek versengése. *Educatio*. 1999 Ősz. Minőség, 429–461 o.
- O nouă viziune asupra învățământului profesional și tehnic din România*. Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic, București. (<http://www.tvet.ro/details.php?lang=RO&id=19>)
- OECD 1989. *Schools and quality*.
- OECD 2001 *What Schools for the Future?*

- Ordonanță de urgență privind asigurarea calității educației. Guvernul României. 12. iulie 2005. nr. 75. www. edu.ro*
- Organigrama ARACIP – Anexă la H.G. nr. 1258/18.10.2005. www. edu.ro*
- Papp Z. Attila 1998: A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. *Magyar Kisebbség* 1998. 3–4. 277–304
- Papp Z. Attila 2001. *Sétányomatok. Szocioesszék.* Csíkszereda, Pro-Print Kiadó
- Papp Z. Attila (szerk.) 2005. *Kihaszánlatlanul. A romániai (magyar) felnőttképzés rendszere.* Soros Oktatási Központ, Csíkszereda.
- Péntek János 1999. *A megmaradás esélyei. Anyanyelvű oktatás, magyarságtudomány, egyetem Erdélyben.* A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társaság, Budapest.
- Péntek János 2004. *Anyanyelv és oktatás.* Pallas-Akadémia, Csíkszereda.
- Raportul echipeiilor de evaluare pentru selecția școlilor pilot din proiectul „Managementul administrativ și financiar al școlii într-un mediu descentralizat” – județele Dolj, Harghita, Iași – martie-aprilie 2006* (<http://www.edu.ro/index.php?module=uploads&func=download&fileId=3454>)
- Reisz, Robert D. 1997. Romania. Country report on Higher Education Policy. In: *Education for the transition.* Civic Education Project, 1997, 254–271 p.
- Setényi János 1992. *Harc a középiskoláért.* Educatio – Társadalom és oktatás sorozat. OKI., Budapest.
- Setényi János 1999a. *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába.* Raabe kiadó, Budapest.
- Setényi János 1999b. Vevőközpontú iskola. *Educatio. Ősz. Minőség,* 557–564 o.
- Skutuabb-Kangas, Tove 1998. Oktatásügy és a nyelv. Többnyelvi sokféleség vagy egy nyelvi redukcionizmus. *Regio* 1998/3. 3–35.
- Somai József (szerk.) 1998. *Tájékoztató, támogatási jegyzék 1997. Stratégia, prioritások, célpályázatok 1998.* Kolozsvár
- Somai József (szerk.) 2003. *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe.* Iskola Alapítvány, Kolozsvár
- Somai József 2003. Az erdélyi magyar gazdasági szakoktatás helyzete. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2003.* Temesvár – Kolozsvár, Szórvány Alapítvány. 199–220.
- Sorbán Angella 2000. „Tanuljon románul a gyermek, hogy jobban érvényesülhessen”. Az asszimiláció természetrajzához. *Magyar Kisebbség* VI, 3, 167–180.
- Sorbán Angella–Dobos Ferenc 1997: Szociológiai felmérés a határon túl élő magyar közösségek körében az asszimiláció folyamatáról. *Magyar Kisebbség* III, 3–4, 293–323.
- Szatmári Bajkó Ildikó 2000. Romániai magyar tankönyvek. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv.* Temesvár – Kolozsvár, Szórvány Alapítvány, Polis Könyvkiadó. 114–120.
- Székely Győző (szerk.) 2001. *A tankönyvkiadás sajátos kérdései kisebbségi helyzetben.* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár

- Székely Győző 2002. Tankönyvkiadás kisebbségi helyzetben. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv*. Temesvár–Kolozsvár. 154–169.
- Szilágyi N. Sándor 2000. Világunk, a nyelv. Osiris, Budapest.
- The present time in the education of national minorities in Romania. Achievements in 2001-2002 school year and perspectives.* Ministry of Education and Research. General directorate for education in the languages of minorities. Ed. Studium, Cluj-Napoca, 2002.
- Tódor Erika Mária 2005. *Școala și alteritatea lingvistică. Contribuție la pedagogia limbii române ca limbă ne-maternă*. Casa cărții de știință, Cluj-Napoca.
- Tom Alexander 2001. *Quality of education: policy analysis for policy development*. Institute for Educational Policy Workshop.
- UNICEF 2000 *Defining quality in Education*. June 2000.
- Veres Valér 2003. A romániai magyar iskoláskorú népesség demográfiai képe. In: Somai József (szerk.): *A romániai magyar oktatási hálózat jövőképe*. Iskola Alapítvány, Kolozsvár. 33–43.
- Walsh, K., 1987 The Politics of Teacher Appraisal. In: M. Lawn, G. Grace (Eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work*. Falmer, London
- Szabó Andrea et all. (szerk.) 2002. *Mozaik 2001. Gyorsjelentés. Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Nemzeti Ifjúságkutató Intézet, Budapest.

9. Mellékletek

1. sz. melléklet: Oktatásstatistikai adatok

9.1.1. Általános statisztikai adatok

1. sz. táblázat: Az oktatásra fordított közkiadások (GNP %-ban kifejezve)⁴²⁰

2000	2001	2002	2003	2004*	2005*
3,4	3,6	3,6	3,5	3,5	3,9

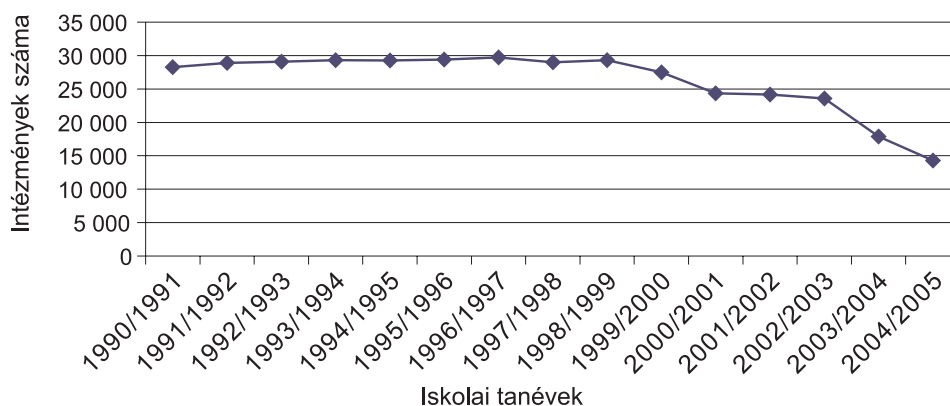
* Becslés.

2. sz. táblázat: Az egy tanulóra eső költségek költségtípus szerint (%-ban kifejezve)⁴²¹

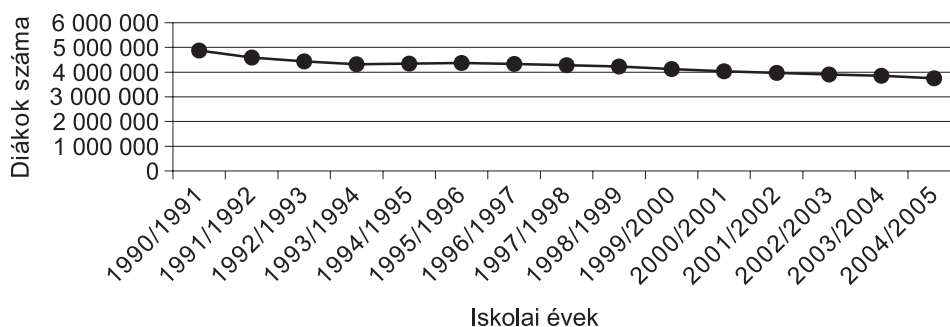
	2001	2002	2003	2004	2005*
Állami költségvetés	1,44	0,96	1,37	1,35	1,19
Helyi költségvetés	96,02	96,19	96,40	96,43	96,88
Más források	2,53	2,84	2,23	2,22	1,93

* Becslés.

1. sz. ábra. Az oktatási intézmények számának alakulása



2. sz. ábra. Oktatási populáció számának alakulása



⁴²⁰ Forrás: MEC: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. 36. o.

⁴²¹ ua., 45. o.

3. sz. táblázat: Intézmények és pedagógusok oktatási szintenként 1990–2005 között⁴²²

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1	Oktatási intézmények száma	28255	28895	29067	29313	29264	29411	29713	28978	29298	27512	24355	24178	23554	14279
2	Óvodák	12529	12600	12603	12715	12665	12772	12951	12368	12760	12831	10080	9980	9547	5687
3	Iskolák	15726	16295	16464	16598	16599	16639	16762	16610	16538	14681	14275	14198	14007	8592
4	Oktatási populáció összesen	4873221	4590141	4429191	4319198	4339351	4367136	4333823	4282761	4223444	4126122	4032127	3972245	3900489	3753545
5	Óvodások	752141	742232	752063	712136	715514	697888	659226	623553	624778	613313	611036	616014	629703	644911
6	Tanulók	4121080	3847909	3677128	3607062	3623837	3669248	3674597	3659208	3598666	3509449	3421091	3356231	3270786	3108634
7	Pedagógusok összesen	257792	257157	265593	269522	275903	283555	289778	284879	285557	274439	266979	271434	257051	255004
8	Óvodai peda- gógusok	37007	36326	36447	37303	37603	38915	39166	36648	36555	35619	34023	34631	34307	35288
9	Iskolai peda- gógusok	220785	220831	229146	232219	238300	244640	250612	248231	249002	238820	232956	236803	222744	222716

1) Az 1-es sor tartalmazza a 2-es sor (óvodák) és a 3-as sor (iskolák) adatainak összesítését.

2) A 4-es sor tartalmazza a 5-ös sor (óvodások) és az 6-os sor (tanulók) adatainak összesítését.

3) A 7-es sor tartalmazza a 8-as sor (óvodások) és a 9-es sor (tanulók) adatainak összesítését.

422 Forrás: INS: Anuarul Statistic al României 2006. Cap. 8. 5–7. o. (A táblázatot az ott szereplő adatsorból hoztuk létre, kivéve belőle a felsőoktatásra vonatkozó adatokat.)

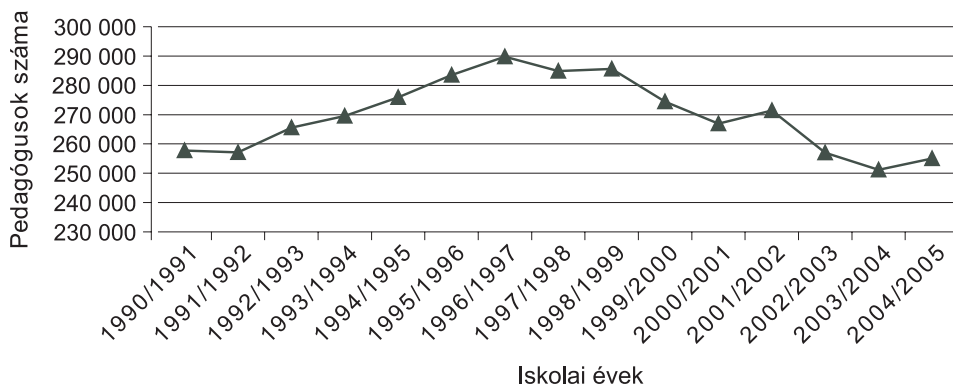
4. sz. táblázat: A pedagógus/diák arány oktatási szintek szerint ⁴²³

		2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1	Óvodai szint	18	18	18	18	18
1a	Városi	16	15	16	16	16
1b	Falusi	21	21	21	21	21
2	Elemi szint	18	17	17	17	17
2a	Városi	20	19	19	19	18
2b	Falusi	17	16	16	16	16
3	Alsó középfok	13	12	12	12	11
3a	Városi	14	14	14	13	12
3b	Falusi	11	11	11	11	10
4	Felső középfok	13	14	15	16	16
4a	Városi	13	14	15	16	15
4b	Falusi	16	16	17	19	19

1) A felső középfok (4-es sor) a líceumi és szakiskolai oktatás összesített adatait tartalmazza.

2) Az egyes sorok esetében az a-val és b-vel jelölt sorok adják az ugyanazon számnak megfelelő, betűjel nélküli sorokban szereplő összesített adatokat. (pl. 1=1a+1b, 4=4a+4b)

3. sz. ábra. Pedagógusok számának alakulása



⁴²³ Forrás: MEC: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. 56. o.

5. sz. táblázat: Az iskolák száma iskolatípusonként 1990–2005 között⁴²⁴

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1 Iskolák összesen	15726	16295	16464	16598	16599	16639	16762	16610	16538	14681	14275	14198	14007	10274	8592
2 Elemi és általános iskolák	13511	13985	13920	13945	13963	13985	13978	13847	13795	13154	12709	12627	12456	8714	7023
3 Liceumok	1198	1209	1238	1277	1276	1284	1295	1309	1315	1340	1367	1379	1388	1397	1413
4 Szakiskolák	707	717	717	740	764	776	796	795	800	97	93	89	85	79	77
5 Posztliceumok és mesteriskolák	310	384	589	636	596	624	693	659	628	90	106	103	78	84	79

1) Az 1-es sor összesíti a 2-es, 3-as, 4-es és 5-ös sor adatait.

424 Forrás: INS: Anuarul Statistic al României 2006, Cap. 8, 5–7. o. (Az adatforrásban nem szerepeltek külön lebontva az elemi és általános iskolák, így az ezekre vonatkozó adatokat összesítve közöljük.)

6. sz. táblázat: A tanulók száma iskolatípusonként 1990–2005 között⁴²⁵

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1 Tanulók összesen	4121080	3847909	3677128	3607062	3623837	3669248	3674597	3659208	3598666	3509449	3421091	3356231	3270786	3214999	3108634
2 Elemi iskolában	1265628	12123213	1213815	1250958	1351135	1391951	1405308	1373079	1284507	1189058	1090172	1028697	990807	105533	970295
3 Általános iskolában	1464678	1416066	1358639	1282533	1181034	1149994	1140923	1186687	1272423	1309081	1321333	1291839	1207505	1116693	1026309
4 Líceumban	995689	778420	714013	722421	757673	787211	792788	765903	718017	694376	687919	710663	740404	758917	773843
5 Szakiskolában	365860	375303	333624	300443	288674	285450	262057	247239	227585	222234	239550	252347	270215	279124	289494
6 Posztliceumban	29225	54907	57037	50707	45321	54642	73521	86300	96134	94700	82117	72685	61855	54732	48693
7 10000 fölé eső tanulók száma	1776	1660	1614	1585	1594	1618	1625	1623	1599	1563	1525	1498	1501	1479	1434

J) Az 1-es sor összesíti a 2-es, 3-as, 4-es, 5-ös és 6-os sor adatait.

425 Forrás: uo.

7. sz. táblázat: A pedagógusok száma a település típusa szerint, iskolai szinteknek megfelelő bontásban⁴²⁶

		2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1	Óvoda	34023	34631	34307	34585	35288
1a	Városi	18734	19013	18682	18717	19646
1b	Falusi	15289	15618	15625	15868	15642
2	Elemi iskola	60312	58978	56635	57536	57099
2a	Városi	27603	26497	24982	24832	24486
2b	Falusi	32709	32481	31653	32704	32613
3	Általános iskola	102294	105942	97562	92974	93069
2a	Városi	53129	55093	50242	46413	45299
3b	Falusi	49165	50849	47320	46561	47770
4	Líceum	64018	64729	60988	58925	62192
4a	Városi	59863	60562	57083	54999	57807
4b	Falusi	4155	4167	3905	3926	4385
5	Szakiskola	4894	5576	6063	5782	6290
5a	Városi	3943	4307	4682	4425	4761
5b	Falusi	951	1269	1381	1357	1529
6	Posztliceum	1438	1578	1496	1333	1066
6a	Városi	1408	1565	1478	1324	1060
6b	Falusi	30	13	18	9	6

1) A liceumi, szakiskolai és posztliceális oktatás esetében telephelynek az iskolának otthont adó település típusát tekintették az adatközlők.

2) Az egyes sorok esetében az a-val és b-vel jelölt sorok adják az ugyanazon számnak megfelelő, betűjel nélküli sorokban szereplő összesített adatokat. (pl. 1=1a+1b, 6=6a+6b)

⁴²⁶ Forrás: MEC: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. 47. o.

8. sz. táblázat: A pedagógusok száma iskolatípusonként 1990–2005 között⁴²⁷

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1 Iskolai pedagógusok összesen	220785	220831	229146	232219	238300	244640	250612	248231	249002	238820	232956	236803	222744	216550	222716
2 Elemi iskolában	60376	60054	60272	61728	65511	69536	71829	71078	68644	64057	60312	58978	56635	57536	57099
3 Általános iskolában	103489	99145	103893	103052	103191	102611	103597	102439	104359	102275	102294	105942	97562	92974	93069
4 Liceumban	51731	55013	58161	59488	60514	62409	64485	63669	66101	67239	64018	64729	60988	58925	62192
5 Szakiskolában	4209	5319	5193	6253	7356	7892	7697	7820	6794	3845	4894	5576	6063	5782	6290
6 Posztliceumban	980	1300	1627	1698	1728	2192	3074	3225	3104	1404	1438	1578	1496	1333	1066

1) Az 1-es sor összesíti a 2-es, 3-as, 4-es, 5-ös és 6-os sor adatait.

427 INS: Anuarul Statistic al României 2006. Cap. 8. 5–7. o.

9. sz. táblázat: A szakképzett pedagógusok aránya oktatási szintek szerint ⁴²⁸

		2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1	Óvoda	84,9	88,6	86,4	93,9	94,7
1a	Városi	89,6	92,8	88,7	97,4	94,7
1b	Falusi	79,1	8,6	83,6	89,7	91,5
2	Elemi iskola	n.a.	n.a.	92,7	96,0	96,2
2a	Városi	n.a.	n.a.	95,4	98,3	98,4
2b	Falusi	n.a.	n.a.	90,8	94,3	94,7
3	Általános iskola	n.a.	n.a.	85,7	90,8	91,4
2a	Városi	n.a.	n.a.	93,0	96,7	96,8
3b	Falusi	n.a.	n.a.	78,5	85,4	86,6
4	Líceum	91,3	92,5	93,2	97,9	97,8
4a	Városi	91,7	93,0	93,4	98,1	98,0
4b	Falusi	86,6	86,3	90,9	95,1	95,5
5	Szakiskola	79,1	79,7	86,4	88,7	91,7
5a	Városi	81,5	82,1	88,5	90,2	94,6
5b	Falusi	69,0	71,4	79,3	83,9	82,8
6	Posztliceum	84,4	88,1	87,0	98,9	97,7
6a	Városi	84,6	88,2	86,9	96,0	97,6
6b	Falusi	73,3	88,2	88,9	77,8	100,0

10. sz. táblázat: A teljes munkaidőben alkalmazott pedagógusok aránya oktatási szintek szerint ⁴²⁹

		2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1	Óvoda	99,5	99,7	99,5	99,6	99,5
1a	Városi	99,8	99,8	99,7	99,8	99,5
1b	Falusi	99,2	99,4	99,3	99,4	99,4
2	Elemi iskola	n.a.	n.a.	97,6	96,6	95,7
2a	Városi	n.a.	n.a.	96,7	97,0	96,1
2b	Falusi	n.a.	n.a.	96,7	96,4	95,5
3	Általános iskola	n.a.	n.a.	80,1	78,5	75,5
2a	Városi	n.a.	n.a.	81,9	80,1	77,6
3b	Falusi	n.a.	n.a.	78,4	877,1	73,7
4	Líceum	89,9	88,9	88,6	88,5	87,9
4a	Városi	89,8	89,0	88,7	88,7	88,1
4b	Falusi	90,8	87,9	86,8	86,3	85,4
5	Szakiskola	89,6	85,9	82,8	80,7	79,9
5a	Városi	89,9	85,1	83,6	80,3	80,1
5b	Falusi	88,3	88,9	80,2	82,0	79,3
6	Posztliceum	51,7	48,4	50,0	55,7	58,1
6a	Városi	52,1	48,7	50,5	55,7	58,3
6b	Falusi	33,3	15,4	11,1	44,4	16,7

1) Az elemi és általános iskolaára vonatkozó számsorok nem tartalmazzák a speciális oktatásra vonatkozó adatokat.

⁴²⁸ Forrás: MEC: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. 49. o.

⁴²⁹ Forrás: MEC: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. 51. o.

11. sz. táblázat: Az óvodai és iskolai populáció megoszlása nemek szerint, iskolatípusonként 1990–2005 között⁴³⁰

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1 Óvodások	752141	742232	752063	712136	715514	697888	659226	623553	624778	613313	611036	616014	629703	636709	644911
1a Fiúk	376794	371919	375821	357275	359039	351893	334098	316075	316300	311163	308981	311422	318623	323151	328093
1b Lányok	375347	370313	376242	354861	356475	345996	325128	307478	308478	305150	302055	304592	311080	313558	316818
2 Tanulók összesen	4121080	3847909	3677128	3607062	3623837	3669248	3674597	3659208	3598666	3509449	3421091	3356231	3270786	3214999	3108634
2a Fiúk	2115986	1970344	1877474	1837050	1844709	1868066	1868626	1855405	1819313	1773782	1733083	1700182	1658645	1633014	1579761
2b Lányok	2005094	1877565	1799654	1770012	1779128	1801182	1805971	1803803	1779353	1735667	1658008	1656049	1612141	1581976	1528873
3 Elemi iskola	1265628	12123213	1213815	1250958	1351135	1391951	1405308	1373079	1284507	1189058	1090172	1028697	990807	105533	970295
3a Fiúk	647288	627472	623718	642832	694329	714338	721581	706171	661346	612806	563114	531975	512610	519367	500948
3b Lányok	618340	595741	590097	608126	656806	677613	683727	666908	623161	576252	527058	496722	478197	486166	469347
4 Általános iskola	1464678	1416066	1358639	1282533	1181034	1149994	1140923	1186687	1272423	1309081	1321333	1291839	1207505	1116693	1026309
4a Fiúk	747427	724310	695336	658181	606101	589721	584974	608109	650060	668338	674621	661286	618841	573978	529425
4b Lányok	717251	691756	663303	624352	574933	560273	555949	578578	622363	640743	646712	630553	588664	542715	496884
5 Liceum	995689	778420	714013	722421	757673	787211	792788	765903	718017	694376	687919	710663	740404	758917	773843
5a Fiúk	462616	335734	301886	310336	331037	348846	356085	344968	322533	313147	310983	322177	334147	345004	351822
5b Lányok	533073	442686	412127	412085	426636	438365	436703	420935	395484	381229	346936	388486	406257	413913	422021
6 Szakiskola	365860	375303	333624	300443	288674	285450	262057	247239	227585	222234	239550	252347	270215	279124	289494
6a Fiúk	240486	251527	226392	199001	190280	188299	174318	163612	150976	145316	135566	157667	169606	173865	179619
6b Lányok	125374	123776	107232	101442	98394	97151	87739	83627	76609	76918	85984	94680	100609	105259	109875
7 Posztliceum	29225	54907	57037	50707	45321	54642	73521	86300	96134	94700	82117	72685	61855	54732	48693
7a Fiúk	18169	31301	30142	26700	22962	26862	31668	32545	34398	34175	30799	27077	23441	20809	17947
7b Lányok	11056	23606	26895	24007	22359	27780	41853	53755	61736	60525	51318	45608	38414	33923	30746

1) Az egyes sorok esetében az a-val és b-vel jelölt sorok adják az ugyanazon számnak megfelelő, betűjel nélküli sorokban szereplő összesített adatokat. (pl. $1 = 1a + 1b$, ..., $7 = 7a + 7b$)

430 Forrás: i.m., 8. o.

12. sz. táblázat: A pedagógusok nemek szerint megoszlása, iskolatípusonként 1990–2005 között⁴³¹

		1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1	Óvodákban összesen	37007	36326	36447	37303	37603	38915	39166	36648	36555	35619	34023	34631	34307	34585	35288
1a	Férfi	–	–	117	177	315	168	160	128	35	36	35	54	60	69	69
1b	Nő	37007	36326	36330	37126	37288	28747	39006	36519	36520	35583	33988	34577	34247	34516	35219
2	Iskolákban összesen	220785	220831	229146	232219	238300	244640	250612	248231	249002	238820	232956	236803	222744	216550	222716
2a	Férfi	72335	72892	76158	75552	76269	75872	75927	73879	73837	68884	67107	67897	63522	61290	62457
2b	Nő	148450	147939	152988	156667	162031	168768	174685	174352	175165	169936	165849	168906	159222	155260	157259
3	Elemi és általános iskolában	60376	60054	60272	61728	65511	69536	71829	71078	68644	64057	60312	58978	56635	57536	57099
3a	Férfi	44369	43762	45938	45141	46352	46009	45565	44076	43757	40812	40090	40873	38049	36895	37350
3b	Nő	119496	115437	118227	119639	122350	126138	129861	129441	129246	125520	122516	124047	116148	113615	112818
4	Líceumban	51731	55013	58161	59488	60514	62409	64485	63669	66101	67239	64018	64729	60988	58925	62192
4a	Férfi	24747	25019	26487	26042	25188	25081	25503	24903	25810	25644	24014	23776	21985	21176	21812
4b	Nő	26984	29994	31674	33446	35326	37328	38982	38766	40291	41595	40004	40953	39003	37749	40380
5	Szakiskolában	4209	5319	5193	6253	7356	7892	7697	7820	6794	3845	4894	5576	6063	5782	6290
5a	Férfi	2509	3114	2801	3328	3775	3723	3615	3759	3248	1800	2403	2710	2955	2772	2987
5b	Nő	1700	2205	2392	2925	3581	4169	4012	4061	3546	2045	2491	2866	3108	3010	3303
6	Posztliceumban	980	1300	1627	1698	1728	2192	3074	3225	3104	1404	1438	1578	1496	1333	1066
6a	Férfi	710	997	932	1041	954	1059	1244	1141	1022	628	600	538	533	447	308
6b	Nő	270	303	695	657	774	1133	1830	2084	2082	776	838	1040	963	886	758

1) Az egyes sorok esetében az a-val és b-vel jelölt sorok adják az ugyanazon számnak megfelelő, betűjel nélküli sorokban szereplő összesített adatokat. (pl. $I = a + 1b$, $6 = 6a + 6b$)

⁴³¹ Forrás: i.m.; 9. o. (Az adatforrásban nem szerepeltek külön lebontva az elemi és általános iskolák, így az ezekre vonatkozó adatokat összesítve közöljük.)

13. sz. táblázat: Végzettek száma oktatási szintenként 1990–2005 között⁴³²

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
1 Általános iskolában	335831	321441	296157	316790	304982	288948	266862	232555	275623	283711	301695	310823	307551	296777
2 Liceumban	188732	217743	166890	151157	158591	176071	182643	183570	182783	174060	161106	147650	173584	172371
3 Szakiskolában	115697	117031	142630	105118	92275	99102	89557	81878	78375	70313	78669	67993	83294	77762
4 Posztliceumban	2259	11893	25363	23278	17156	17077	26112	29809	34958	39166	33469	28456	25337	22636

⁴³² Forrás: i.m.; 10. o.

14. sz. táblázat: Végzettek aránya oktatási szintenként 1990–2005 között⁴³³

		1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1	Óvodai szint	13,5	13,5	13,4	13,5	13,9	14,0	14,3
2	Elemi szint	27,7	26,0	23,9	22,6	21,8	22,2	21,6
3	Középszint	47,9	48,6	49,2	49,5	48,8	47,5	46,5
3a	Alsó középszint (általános iskola)	27,5	28,6	28,9	28,4	26,6	24,6	22,8
3b	Felső középszint (középiskola)	20,4	20,0	20,3	21,1	22,2	22,9	23,7
3b1	Elméleti liceum	6,3	7,5	7,3	7,6	7,9	8,1	8,3
3b2	Műszaki-vokacionális	14,1	12,5	13,0	13,5	14,3	14,8	15,4
3b2_1	– liceumi oktatás	9,2	7,7	7,7	8,0	8,4	8,7	9,0
3b2_2	– szakoktatás	4,9	4,8	5,3	5,5	5,9	6,1	6,4
4	Posztsekundáris	2,1	2,0	1,8	1,6	1,4	1,2	1,1
4a	Posztliceum	1,8	1,8	1,6	1,4	1,2	1,1	1,0
4b	Mesteriskola	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,1	0,1
5	Összesen közoktatás (100%)	91,2	90,1	88,3	87,2	85,9	84,9	83,5

1) A 3-as sor összesíti a 3a és 3b sorok adatait, a 4-es sor hasonlóképpen a 4a és 4b sorok adatait.

2) A 3b sor összesíti a 3b1 és 3b2 sorok adatait.

3) A 3b2 sor összesíti a 3b2_1 és 3b2_2 sorok adatait.

4) Az 5-ös sor összesíti az 1-es, 2-es, 3-as és 4-es sor adatait.

15. sz. táblázat: Az országos záróvizsgákon sikeresen vizsgázó diákok száma és aránya⁴³⁴

		1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
1	Az alsó középfok alsó szintjének (VIII. osztály utáni) záróvizsgája	201691	248249	247689	240683	207484
2	Az alsó középfok alsó szintjének záróvizsgáján átmenők aránya	n.a.	85,9%	86,0%	85,0%	79,4%
3	Érettségi vizsga	159998	152887	137427	156076	162556
4	Az érettségi vizsgán átmenők aránya	n.a.	97,2%	97,5%	97,5%	97,3%

16. sz. táblázat: Az iskolát elhagyók (lemorzsolódók) aránya a közoktatás különböző típusaiban⁴³⁵

		1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
1	Elemi és általános iskola	0,9	0,6	1,2	1,2	1,5
1a	Elemi iskola	0,8	0,6	1,0	0,9	1,2
1b	Általános iskola	0,9	0,6	1,4	1,5	1,7
2	Liceum	3,8	3,5	3,3	2,7	2,4
3	Szakiskola	6,1	6,6	6,8	7,9	5,9
4	Posztliceum	8,5	7,6	9,5	8,1	7,7

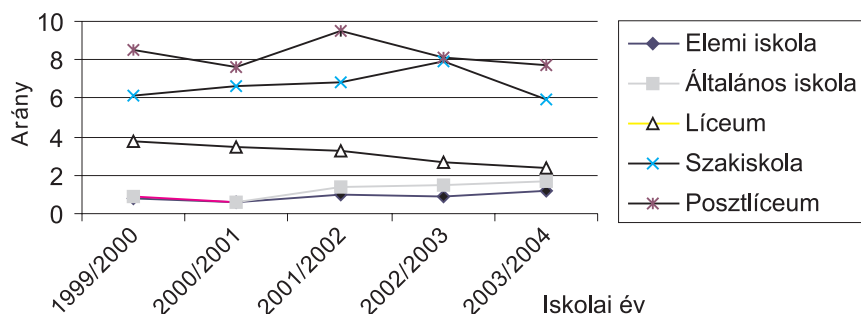
1) A 1-es sor az 1a és 1b sorok adatainak átlagát tartalmazza.

⁴³³ Forrás: i.m.; 11. o.

⁴³⁴ Forrás: i.m.; 29. o.

⁴³⁵ Forrás: i.m.; 30. o.

4. sz. ábra. Lemorzsolódás aránya oktatási szintenként

17. sz. táblázat: A sikeresen végzettek aránya iskolai szintek és nemek szerinti bontásban⁴³⁶

		2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004
		Sikeres és sikertelen záró- vizsgálattal/ Érettségi vizsgálattal vagy anélkül				Sikeres záróvizsgálattal/ Érettségi vizsgálattal rendelkezők			
1	Elemi és általános iskola	91,2	84,6	87,5	87,3	70,4	65,8	67,1	60,0
1c	Fiúk	89,4	83,3	85,8	85,9	65,9	61,3	61,9	54,0
1d	Lányok	93,0	86,1	89,2	88,7	75,1	70,5	72,4	66,2
2	Líceum	47,2	48,8	56,3	50,5	42,9	44,3	50,0	46,0
2a	Fiúk	41,8	43,0	49,7	45,5	37,4	38,0	42,9	40,5
2b	Lányok	52,8	54,8	63,3	55,8	48,7	50,8	57,5	51,9
3	Szakiskola	22,1	24,4	23,6	22,1	25,2	21,8	23,9	23,0
3a	Fiúk	26,9	30,3	29,2	26,9	32,8	26,5	29,7	28,5
3b	Lányok	17,2	18,2	17,6	17,2	17,4	16,9	17,9	17,2
4	Posztlíceum	8,7	7,5	7,3	7,0	8,4	7,4	7,1	6,8
4a	Fiúk	6,1	5,2	5,6	4,9	5,9	5,1	5,4	5,1
4b	Lányok	11,4	9,8	9,1	9,1	11,0	9,7	8,8	8,6

18. sz. táblázat: A továbbtanulás aránya általános iskola után⁴³⁷

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
Líceumban továbbtanulók	54,7	55,6	54,9	54,4	55,6
Fiúk	47,2	47,6	46,9	46,7	47,3
Lányok	62,3	63,7	62,9	62,4	64,0
Szakoktatásban továbbtanulók	35,1	35,8	38,8	37,1	36,9
Fiúk	42,8	43,5	41,0	44,6	45,1
Lányok	27,2	28,1	26,4	29,5	28,7

⁴³⁶ Forrás: MEC: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. 94., 112., 114.o. és 125. o.⁴³⁷ Forrás: MEC: Raport asupra stării sistemului național de învățământ. 108. o.

19. sz. táblázat: A továbbtanulás aránya középiskola után⁴³⁸

	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
	Az előző évben XII. osztályba iratkozott tanulók számához viszonyítva				Az adott évben sikeresen érettségizettek számához viszonyítva			
Összesen	53,5	51,0	58,0	66,0	61,1	59,7	67,3	72,3
Fiúk	51,3	48,4	54,0	63,6	60,4	59,4	66,7	70,7
Lányok	55,3	53,2	61,5	68,0	61,6	59,9	67,7	73,7

20. sz. táblázat: Az aktív népesség aránya iskolai végzettség, településtípus és nem szerinti bontásban⁴³⁹

	2000	2001	2002	2003	2004
Felsőfokú	9,5	10,0	10,5	10,6	12,1
Városi	16,0	16,6	12,8	17,2	19,1
Falusi	2,1	2,3	6,6	2,6	2,8
Férfi	9,6	10,0	10,1	10,1	11,3
Nő	9,4	10,0	11,0	11,2	13,0
Posztliceális	4,7	4,8	4,9	4,5	4,8
Városi	7,5	7,6	4,9	4,5	7,0
Falusi	1,6	1,7	4,0	1,6	1,9
Férfi	5,0	5,0	4,8	4,4	4,4
Nő	4,4	4,6	5,0	4,8	5,2
Líceumi	32,8	32,7	32,4	32,5	32,2
Városi	40,5	40,4	39,8	40,0	38,4
Falusi	24,0	23,8	17,5	23,3	24,1
Férfi	28,4	28,3	28,4	28,7	28,2
Nő	38,0	38,0	37,4	37,2	36,4
Szakiskolai	24,3	25,0	26,1	26,5	26,9
Városi	25,5	25,4	30,1	26,0	25,3
Falusi	23,0	24,5	26,4	27,0	29,1
Férfi	31,8	32,7	33,4	33,4	33,9
Nő	15,3	15,8	17,1	17,9	19,0
Általános iskolai	20,5	20,2	20,0	20,5	18,5
Városi	8,6	8,3	8,4	8,4	8,6
Falusi	34,1	33,8	33,8	35,1	31,6
Férfi	18,4	18,1	18,0	18,7	17,1
Nő	23,0	22,6	22,5	22,7	20,4
Elemi iskolai és végzettség nélküli	8,2	7,3	6,1	8,3	5,5
Városi	2,0	1,7	1,5	1,3	1,7
Falusi	15,3	13,8	11,6	10,4	10,5
Férfi	6,7	6,0	4,7	10,0	5,0
Nő	10,0	8,9	7,9	6,3	6,0

⁴³⁸ ua.; 123. o.⁴³⁹ ua. 68. o.

21. sz. táblázat: Az aktív népesség foglalkoztatottsági rátája végzettségi szint, településtípus környezettípus és nem szerinti bontásban⁴⁴⁰

	2000	2001	2002	2003	2004
ÖSSZESEN	63,9	63,5	59,0	59,0	59,0
Felsőfokú	84,8	82,4	81,7	52,2	85,1
Városi	84,6	85,0	81,3	81,9	85,2
Falusi	86,2	86,1	84,4	84,7	83,7
Férfi	86,4	85,0	84,3	84,6	87,2
Nő	82,8	80,2	77,8	79,7	82,8
Posztliceális	70,5	71,0	69,1	69,1	70,5
Városi	68,1	68,6	67,8	68,8	70,3
Falusi	86,2	85,8	76,8	70,9	71,8
Férfi	73,3	73,2	67,2	68,2	68,5
Nő	66,9	69,6	68,5	70,3	72,9
Líceumi	65,9	65,2	63,0	63,6	64,3
Városi	60,5	60,2	59,1	60,0	62,0
Falusi	78,2	77,2	71,7	72,0	69,8
Férfi	72,3	71,4	69,6	70,3	70,3
Nő	61,0	63,0	57,8	58,2	60,3
Szakiskolai	71,4	72,4	67,5	68,7	68,1
Városi	64,4	64,0	61,6	63,0	64,3
Falusi	81,8	84,4	75,3	76,2	72,9
Férfi	76,7	77,6	73,4	74,8	73,2
Nő	61,0	59,5	56,5	57,7	57,3
Általános iskolai	50,8	49,6	43,6	43,6	40,9
Városi	34,6	23,3	22,0	21,0	23,1
Falusi	69,2	68,1	57,9	57,8	53,7
Férfi	56,5	54,1	48,3	49,5	46,8
Nő	46,3	46,6	39,9	38,9	36,4
Elemi iskolai és végzettség nélküli	57,3	55,4	44,6	40,6	38,8
Városi	32,1	21,5	16,5	15,7	16,9
Falusi	70,0	67,7	65,3	50,7	48,4
Férfi	61,1	60,4	50,6	29,8	44,4
Nő	54,7	51,8	38,7	36,5	34,7

⁴⁴⁰ ua.; 69. o.

22. sz. táblázat: A munkanélküliségi ráta a 15–24 éves lakosság körében iskolai végzettség, környezettípus és nem szerinti bontásban⁴⁴¹

	2000	2001	2002	2003	2004
ÖSSZESEN	18,6	17,5	21,7	18,5	21,0
Felsőfokú	17,4	21,9	25,0	20,5	20,9
Városi	16,6	23,3	26,0	21,9	21,3
Falusi	20,7	12,3	20,0	13,2	18,3
Férfi	12,1	18,3	22,4	26,6	19,5
Nő	21,6	24,0	26,5	15,9	21,8
Posztliceális	20,7	15,7	20,3	27,1	17,4
Városi	26,3	18,0	22,8	26,8	16,5
Falusi	5,5	8,8	12,3	28,2	19,5
Férfi	19,5	11,5	19,0	42,2	22,6
Nő	21,4	18,3	20,9	19,7	15,1
Líceumi	23,0	20,4	22,7	20,6	22,4
Városi	28,2	25,2	25,5	23,9	24,6
Falusi	13,3	11,2	17,2	11,9	17,9
Férfi	24,8	19,6	17,0	20,2	23,2
Nő	21,2	21,2	32,5	21,0	21,5
Szakiskolai	20,6	19,2	23,3	19,5	21,3
Városi	30,5	30,1	30,1	26,3	25,8
Falusi	11,7	10,2	16,8	13,0	17,2
Férfi	22,4	19,5	31,1	18,6	22,2
Nő	16,0	18,8	15,0	18,6	19,5
Általános iskolai	12,3	13,0	18,0	14,4	18,3
Városi	35,8	38,7	38,4	31,2	37,8
Falusi	7,0	7,0	12,8	10,3	12,4
Férfi	12,6	14,9	19,4	14,8	20,7
Nő	11,9	10,4	15,8	13,8	14,6
Elemi iskolai és végzettség nélküli	17,5	15,5	25,8	20,3	25,8
Városi	57,7	10,7	54,2	36,2	45,1
Falusi	6,8	8,1	14,9	15,2	18,6
Férfi	19,2	14,7	22,8	19,2	27,6
Nő	13,7	17,4	34,0	23,3	20,2

⁴⁴¹ ua.; 72. o.

9.1.2. A magyar anyanyelvű oktatásra vonatkozó statisztikai adatok

23. sz. táblázat: A magyar tannyelvű iskolába iratkozott gyerekek száma, iskolatípusonként⁴⁴²

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
1 Óvoda	47600	47530	49255	48192	47754	45839	42816	40978	40397	40207	40086	40266	41457	40811	41207	41104
2 Elemi és általános iskola	142459	134486	128879	125480	124167	121215	120597	121244	122385	119157	114420	109498	106515	104068	99428	95784
3 Liceum	41367	33447	31196	30475	30055	29950	29604	29196	27274	26430	26207	28301	29415	29634	31013	30876
4 Szakiskola	4123	6380	5738	6112	6293	5491	5272	5984	5876	5747	6798	7090	7950	8281	9437	10139
5 Posztliceum	525	1103	969	1058	862	905	753	1087	1347	2094	2362	2001	1658	1427	1457	1512
6 ÖSSZESEN	236074	222946	216037	211317	209131	203400	199042	198489	197279	193635	189873	187156	186995	184221	182542	179415

24. sz. táblázat: A magyar tannyelvű óvodákban és iskolában tanító pedagógusok száma, iskolatípusonként⁴⁴³

	1990/ 1991	1991/ 1992	1992/ 1993	1993/ 1994	1994/ 1995	1995/ 1996	1996/ 1997	1997/ 1998	1998/ 1999	1999/ 2000	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
1 Óvoda	2337	2336	2371	2458	2518	2642	2643	2474	2498	2232	1940	2009	1998	1998	2029
2 Elemi és általános iskola	8987	8842	8904	8901	9109	9177	9146	9193	8448	7154	7106	7384	7055	6863	6999
3 Liceum	1535	1941	2376	2319	2446	2458	2579	2246	2504	2759	2599	2403	2198	2301	2406
4 Szakiskola	30	104	114	166	163	162	161	202	159	64	106	166	58	86	85
5 Posztliceum	3	27	58	8	50	48	64	71	72	21	89	39	10	39	8
6 ÖSSZESEN	12892	13250	13823	13852	14286	14487	14593	14186	13681	12230	11840	12001	11319	11287	11527

442 Forrás: INS: Anuarul Statistic al României 2006. Cap. 8. 14. o., ld. még a 26. sz. táblázatot

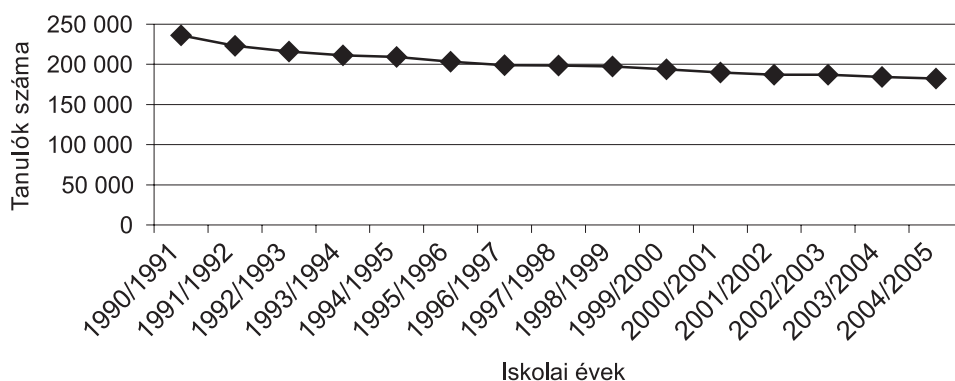
443 Forrás: INS: Anuarul Statistic al României 2006. Cap. 8. 15. o.

25. sz. táblázat: A kisebbségi nyelven oktató iskolák és tagozatok száma, valamint az ott tanuló diákok létszáma⁴⁴⁴

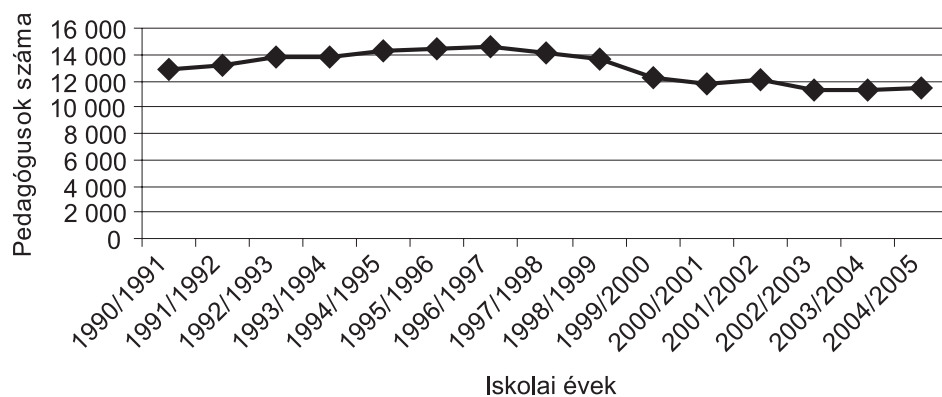
Oktatás nyelve	2003/2004				2004/2005				2005/2006			
	Intézmények és tagozatok száma	Százalekos arány	Tanulók száma	Százalekos arány	Intézmények és tagozatok száma	Százalekos arány	Tanulók száma	Százalekos arány	Intézmények és tagozatok száma	Százalekos arány	Tanulók száma	Százalekos arány
Magyar	2299	87,44	183584	89,23	1545	89,56	181887	89,05	1403	81,10	179415	88,44
Német	246	9,28	19420	9,44	114	6,61	19570	9,58	243	14,04	18486	9,2
Szerb	32	1,21	779	0,38	31	1,79	777	0,38	31	1,79	718	0,35
Szlovák	29	1,10	1138	0,55	21	1,21	1156	0,56	27	1,56	1052	0,52
Ukrán	18	0,68	685	0,33	7	0,40	661	0,32	16	0,93	671	0,33
Cseh	3	0,11	80	0,04	4	0,23	107	0,05	3	0,17	82	0,04
Horvát	2	0,07	58	0,03	3	0,17	75	0,03	6	0,34	139	0,07
Bolgár	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0,05	20	0,01
Kisebbségek összesen	2629	100	205744	100	1725	100	204233	100	1730	100	200583	100

⁴⁴⁴ Forrás: dr. Murvai László (szerk.): Panorama învățământului pentru minoritățile naționale din România în perioada 2003–2006. Editura Coresi, București, 2006. 67–69. o.

5. sz. ábra: A magyar oktatási populáció



6. sz. ábra: Magyar nyelvű pedagógusok száma



26. sz. táblázat: A magyar nyelvű oktatási intézmények és tagozatok száma, valamint az ott tanuló diákok létszáma⁴⁴⁵

	2003/2004				2004/2005				2005/2006			
Oktatás nyelve	Intézmények és tagozatok összesen	Intézmények száma	Tagozatok száma	Tanulók/ gyerekek száma	Intézmények és tagozatok összesen	Intézmények száma	Tagozatok száma	Tanulók/ gyerekek száma	Intézmények és tagozatok összesen	Intézmények száma	Tagozatok száma	Tanulók/ gyerekek száma
Óvoda	639	488	1127	40811	453	309	762	41207	228	408	636	41104
Elemi iskola	294	117	411	50544	30	3	33	50192	29	3	31	49657
Általános iskola	255	355	610	52882	240	360	600	48581	243	356	559	46127
Líceum	58	75	133	29639	60	73	133	31013	75	59	134	30876
Szakiskola	2	8	10	8281	2	6	8	9437	1	–	1	10139
Posztliceum	3	5	8	1427	2	7	9	1457	2	–	2	1512
ÖSSZESEN	1251	1048	2299	183584	787	758	1545	181887	578	826	1363	179415

27. sz. táblázat: A magyar nyelvű pedagógusok száma típusok szerint⁴⁴⁶

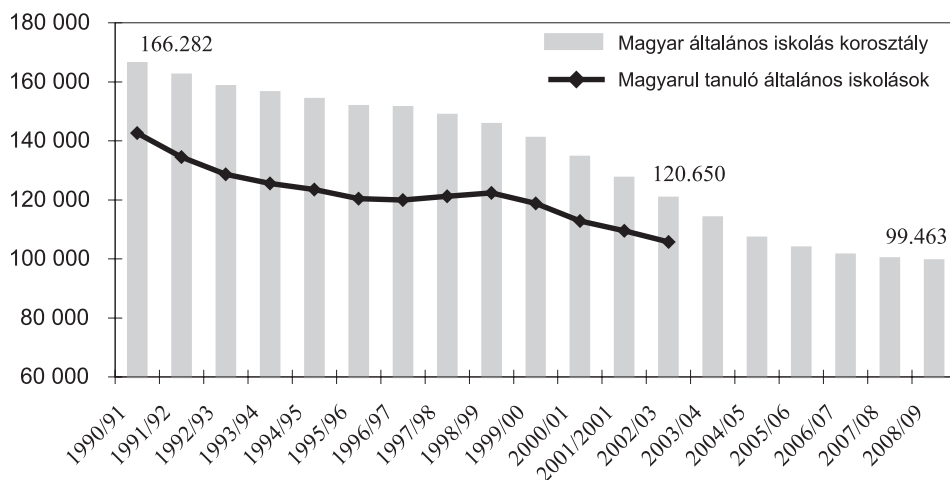
Oktató típusa	2003/2004	2004/2005	2005/2006
	Oktatók száma		
Óvónő	1998	1988	2085
Tanító	2622	2541	2595
Tanár, mester, szakoktató	6667	7503	6571
Összesen	11287	12032	11251

28. sz. táblázat: Román tannyelvű iskolába járó, a magyar nyelvet választott tárgyként tanuló magyar anyanyelvű diákok száma⁴⁴⁷

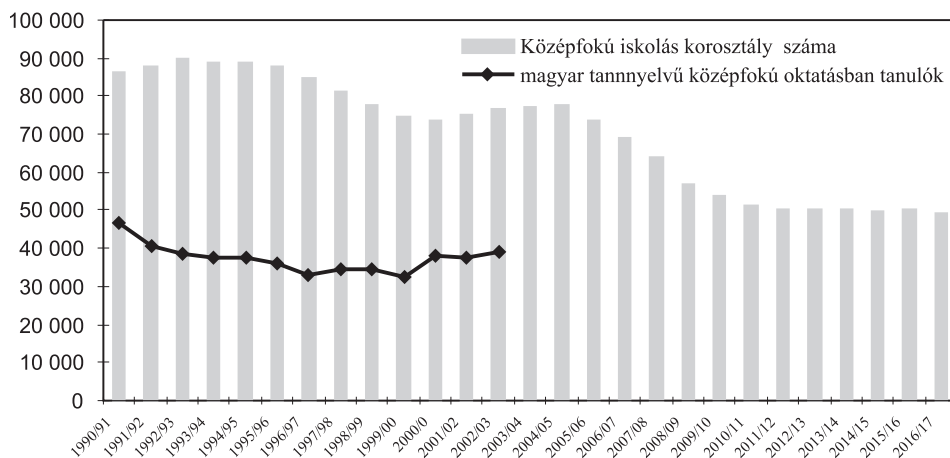
Oktatási szint	2003/2004	2004/2005	2005/2006
	Tanulók száma		
Elemi iskola (I–IV. osztály)	216	2600	824
Általános iskola (V–VIII. osztály)	455	2502	1181
Középiskola (IX–XII. osztály)	10	1099	151
Összesen	681	6201	2156
A fenti diákokat oktató pedagógusok száma	32	820	58
A fenti diákokat befogadó intézmények száma	35	502	72

⁴⁴⁵ Dr. Murvai László: i.m.; 69–73. o.⁴⁴⁶ ua.; 77–78. o.⁴⁴⁷ ua.; 75–77. o.

7. sz. ábra: Az általános iskolás korosztály létszámának csökkenése 2008-ig és a magyar tannyelvű általános iskolások száma⁴⁴⁸



8. sz. ábra: A középfokú oktatás alappopulációjának változása 2016-ig és a magyar tannyelvű középfokú oktatásban tanulók száma



448 Erdei Itala: i.m.

2. sz. melléklet: Tanári kérdőív

Kódszám

Teleki László Intézet, Budapest

000000

MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest
BBTE Módszertan Tanszék, Kolozsvár

KÉRDŐÍV

A közép fokú oktatás helyzete
tanári kérdőív
2004

Tisztelt Tanárnő / Tanár Úr!

Felkérjük, hogy vegyen részt abban az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) által támogatott oktatásszociológiai vizsgálatban, amelynek célja, hogy tanárok, szülők és diákok nézőpontját érvényesítve, pontos képet adjon a romániai magyar közép fokú oktatás sajátos helyzetéről, problémáiról.

A kutatás eredményeként csak az összesített adatok kerülnek nyilvánosságra. A kérdőívek feldolgozása névtelenül, a vonatkozó titoktartási szabályoknak megfelelően történik. Segítségét köszönik a kutatást végző munkacsoport tagjai, a budapesti Teleki László Intézet, a budapesti MTA Kisebbségkutató Intézet, valamint a kolozsvári BBTE Módszertan Tanszékének munkatársai.

Amennyiben kérdései merülnek fel,
írja meg nekünk a mandel@mtaki.hu címre.

1. Neme **1. Férfi** **2. Nő**

2. Mikor született Ön? 19.....

3. Hol született Ön?

1. Település neve _____
2. Megye _____

4. Hol van jelenleg az Ön állandó lakhelye?

1. Település neve _____
2. Megye _____

5. Hol van az Ön munkahelye?

1. Település neve _____
2. Megye _____

6. Ha állandó lakhelye és munkahelye nem egy településen van, milyen gyakran ingázik?

1. Naponta
2. Minden heten
3. Két hetente
4. Havonta
5. Nagyobb (vallási, állami, családi) ünnepekkor
6. Csak a vakációk idején

7. Születésekor melyik vallásba jegyezték be?

1. katolikus
2. református
3. unitárius
4. ortodox
5. görög katolikus
6. izraelita
7. nem jegyezték be, később választottam vallást, éspedig

8. bejegyezték, de később más vallást választottam:

bejegyzett vallás _____

választott vallás _____

9. egyéb, éspedig _____

8. Az alábbi kijelentések közül melyikkel tudná leginkább jellemezni önmagát?

1. vallásos vagyok, az egyház tanítását követem
2. vallásos vagyok a magam módján
3. nem tudom megmondani, vallásos vagyok-e vagy sem
4. nem vagyok vallásos
5. más a meggyőződése, határozottan nem vagyok vallásos
6. egyéb, éspedig _____

9. Hol és mikor érettségizett Ön?

1. iskola neve _____
2. település neve _____
3. megye _____
4. melyik évben _____

10. Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége?

1. Érettségi
2. Főiskola (max. 3 év)* → **Hol fejezte be tanulmányait?**
 1. Város: _____
 2. Intézmény neve: _____
 3. Szak: _____
 4. Mikor fejezte be tanulmányait? _____
3. Egyetem (4-5 év)* → **Hol fejezte be tanulmányait?** _____
 1. Város: _____
 2. Intézmény neve: _____
 3. Szak: _____
 4. Mikor fejezte be tanulmányait? _____
4. Masters
5. Doktori (PhD)
6. Posztdoktori

11. Milyen nyelven végezte tanulmányait?

	Magyarul	Románul	Magyarul és románul	Más nyelven
Óvoda	1	2	3	4
Elemi (1-4 osztály)	1	2	3	4
Általános (5-8 osztály)	1	2	3	4
Középiskola (9-12 osztály)	1	2	3	4
Egyetem, főiskola	1	2	3	4

12. Hány évet járt Ön összesen iskolába (mint diák, hallgató) _____ évet

13. Mi az Ön édesapjának legmagasabb iskolai végzettsége?

1. 8 általános vagy kevesebb
2. szakmunkásképző (szakiskola)
3. szakközépiskola (szaklíceum)
4. gimnázium (líceum) – érettségivel
5. főiskola (max 3 év)
6. egyetem (4-5 év)
7. masters
8. doktori (Ph.D.)
9. posztdoktori

14. Mi az Ön édesanyjának legmagasabb végzettsége?

1. 8 általános vagy kevesebb
2. szakmunkásképző (szakiskola)
3. szakközépiskola (szaklíceum)
4. gimnázium (líceum) – érettségivel
5. főiskola (max. 3 év)
6. egyetem (4-5 év)
7. masters
8. doktori (Ph.D.)
9. posztdoktori

15. Mi az Ön családi állapota?

1. nőtlen/hajadon
2. házas/élettárssal él* →

15.2.1. Mi az Ön házastársának (élettársának) legmagasabb iskolai végzettsége?

1. 8 általános vagy kevesebb
2. szakmunkásképző (szakiskola)
3. szakközépiskola (szaklíceum)
4. gimnázium (líceum) – érettségivel
5. főiskola
6. egyetem
7. masters
8. doktori (Ph.D.)
9. posztdoktori

15.2.2. Milyen nemzetiségű az Ön házastársa (élettársa)?

1. magyar
2. román
3. egyéb, éspedig: _____

3. elvált/ külön él

4. özvegy

16. Van-e Önnek gyermeke?

1. igen, van*

2. nincs

Amennyiben NINCS gyermeke, kérjük ugorjon a 20-as kérdéshez!

17. Hány gyermeke van Önnek?

1. Egy

2. Kettő

3. Három vagy több

18. Milyen oktatási intézménybe jár(nak) a gyermek(ek)?

1. Óvodáskorú

1.1. Magyar nyelven oktató óvodában

1.2. Román nyelven oktató óvodában

1.6. Egyéb: _____

2. Elemi iskolában

2.1. Magyar nyelven oktató iskolában

2.2. Román nyelven oktató iskolában

2.4. Egyéb: _____

3. Általános iskolában

3.1. Magyar nyelven oktató iskolában

3.2. Román nyelven oktató iskolában

3.5. Egyéb: _____

4. Középiskolás

4.1. Magyar nyelven oktató középiskolában

4.4. Román nyelven oktató középiskolában

4.13. egyéb: _____

5. Egyetemi hallgató:

5.1. Egyetemen magyar nyelvű oktatásban

5.2. Egyetemen román nyelvű oktatásban

5.7. Egyéb: _____

19. Szülőként mit tartott a legfontosabb szempontnak gyermeke egyetem-, illetve iskola-választásában?

1. nagyon fontos szempont
2. fontos szempont
3. kevésbé fontos szempont
4. egyáltalán nem fontos szempont
9. nem tudom eldönteni

1. anyanyelvén tanuljon	1	2	3	4	9
2. magyar közösségben legyen	1	2	3	4	9
3. olyan szakot válasszon, amit a leginkább szeret	1	2	3	4	9
4. képességeinek, adottságainak megfelelő szakot válasszon	1	2	3	4	9
5. olyan szakot válasszon, amivel jól érvényesül	1	2	3	4	9
6. mindegy mint választ, csak továbbtanuljon	1	2	3	4	9
7. egyéb, éspedig: _____	1	2	3	4	9

20. Milyen mértékben ismeri Ön az alábbi nyelveket?

	<i>Egyáltalán nem ismerem</i>	<i>Alapfokon</i>	<i>Középfokon</i>	<i>Felsőfokon</i>	<i>Anyanyelvem</i>
1-magyar	1	2	3	4	5
2-román	1	2	3	4	5
3-angol	1	2	3	4	5
4-német	1	2	3	4	5
5-francia	1	2	3	4	5
6- orosz	1	2	3	4	5
7-egyéb _____	1	2	3	4	5

21. Rendelkezik-e Ön az alábbiakkal?

	<i>igen</i>	<i>nem</i>
1. saját autó	1	2
2. saját lakás	1	2
3. telefon	1	2
4. mobiltelefon	1	2
5. CD-lejátszó	1	2
6. hifi torony	1	2
7. számítógép	1	2
8. Internet-csatlakozás	1	2
9. értékes művészeti tárgy	1	2
10. videomagnó	1	2
11. videokamera (felvevő)	1	2
12. digitális fényképezőgép	1	2
13. mikrohullámú sütő	1	2
14. automata mosógép	1	2
15. fagyasztóláda	1	2
16. színes tévé	1	2
17. nyaraló	1	2
18. motorkerékpár	1	2
19. DVD	1	2

22. Milyen gyakran szokott Ön:

	<i>nagyon gyakran</i>	<i>gyakran</i>	<i>ritkán</i>	<i>soha</i>
1. zenét hallgatni	4	3	2	1
2. kocsmába, vendéglőbe járni	4	3	2	1
3. alkoholt fogyasztani otthon v. valakinél	4	3	2	1
4. szépirodalmat olvasni	4	3	2	1
5. színházba járni	4	3	2	1
6. sportolni	4	3	2	1
7. társaságba járni	4	3	2	1
8. politikáról beszélgetni	4	3	2	1
9. alkalmi munkát vállalni	4	3	2	1
10. otthon barkácsolni	4	3	2	1
11. kézimunkázni, varni	4	3	2	1
12. könyvtárba járni	4	3	2	1
13. szakirodalmat olvasni	4	3	2	1

23. Az alábbi táblázat első sorában néhány etnikum nevét olvashatja. Arra kérjük, hogy jelölje be a megfelelő számokat annak függvényében, hogy az illető etnikum valamely tagját elfogadná-e pl. házastársnak, szomszédnak.

– elfogadnám ...	román	magyar	cigány	zsidó	német	bantu néger
1. házastársnak	1	1	1	1	1	1
2. vendégnek a lakásába	2	2	2	2	2	2
3. szomszédnak	3	3	3	3	3	3
4. munkatársnak	4	4	4	4	4	4
5. látogatónak a városba	5	5	5	5	5	5
6. a városba állandó lakhellyel rendelkezőnek	6	6	6	6	6	6
7. egyáltalán nem fogadnám el	7	7	7	7	7	7

24. Mióta (melyik évtől kezdve) tanít Ön középfokú intézményben? _____ óta

25. Mióta (melyik évtől kezdve) tanít Ön jelenlegi iskolájában? _____ óta

26. Milyen tárgyakat és heti hány órában tanít Ön ebben a középiskolában?

	<i>A tárgy neve</i>	<i>Heti óraszám</i>
1. tantárgy		
2. tantárgy		
3. tantárgy		
4. tantárgy		
5. tantárgy		

27. Tanít-e más iskolában vagy az általános iskola felső tagozatán?

1. Igen* → Jelölje be a tantárgy nevét és az óraszámot:

<i>A tantárgy neve</i>	<i>heti óraszám</i>		
	<i>saját iskola – általános tagozaton</i>	<i>más iskolában középfokú tagozaton</i>	<i>más iskolában általános tagozaton</i>

2. Nem

28. Betölt-e Ön valamilyen vezető funkciót az iskolán belül? (Több válasz lehetséges!)

1. Igen* → Milyen funkciót tölt be az alábbiak közül?

1. igazgató
2. aligazgató
3. igazgatótanácsi tag
4. katedravezető
- egyéb, éspedig _____

2. Nem

29. Van-e Önnek munkaviszonya az iskolán kívül?

1. Igen, van* → Hány munkahellyel rendelkezik összesen? _____

2. Nincs

30. Szokott-e Ön alkalmi munkát vállalni?

1. Igen*

→ 30.1.1. Milyen típusú alkalmi munkát vállal?

1. magánórák
2. tankönyvírás
3. tanulási segédanyagok készítése
4. lektorálás
5. szerkesztői munka
6. egyéb, éspedig: _____

→ 30.1.2. Hetente körülbelül hány órát áldoz alkalmi munkákra? _____ óra

2. Nem

31. Mi az Ön jelenlegi fokozata?

1. Véglegesítés nélküli tanár
2. Véglegesített tanári kinevezés
3. I-es fokozat
4. II-es fokozat
5. Masters fokozat
6. Doktori fokozat

32. Mi az Ön jelenlegi státusza ebben az iskolában?

1. Helyettesítő tanár
2. Kinevezett (címzetes) tanár

33. Jelenlegi munkahelye előtt, volt-e Önnek más munkahelye?

1. Igen*

→ *Hány munkahelye volt korábban?* _____ munkahely→ *E munkahelyek közül hány tartozott a tanügyhöz?*

_____ munkahely

2. Nem

34. Milyen mértékben ért egyet az alábbi kijelentésekkel?

1 – egyáltalán nem értek egyet

2 – nem értek egyet

3 – egyetértek

4 – nagyon egyet értek

9 – nem tudom eldönteni

1. A jó tanár minden órára külön felkészül	1	2	3	4	9
2. Ahhoz, hogy jó órát tartsunk, nagyon sokat kell könyvtáraznunk	1	2	3	4	9
3. Az óráimat úgy tartom meg, hogy feletteseim meg legyenek elégedve	1	2	3	4	9
4. Az óráimat úgy tartom meg, hogy a diákok meg legyenek elégedve velem	1	2	3	4	9
5. Az iskola vezetősége támogatja kezdeményezéseim	1	2	3	4	9
6. Óráimat csak úgy tudom megtartani elfogadható módon, ha szakterületem friss eredményeit is beépítem	1	2	3	4	9
7. Gyakorlati ismeretek átadása nélkül, a középfokú oktatásnak nincs értelme	1	2	3	4	9
8. A legfontosabb az, hogy szakterületünk alapvető ismereteit átadjuk a diákoknak	1	2	3	4	9
9. A tanítás során figyelembe kell vennünk szűkebb világunk sajátosságait	1	2	3	4	9
10. Az oktatóknak kötelességük állandóan olvasni a friss szakirodalmat	1	2	3	4	9
11. Az iskola jó viszonyt kell, hogy kialakítson a helyi cégekkel is	1	2	3	4	9
12. A diákokkal az órákon kívül is foglalkozni kell	1	2	3	4	9
13. A jó tanár közös szabadidős tevékenységeket is szervez a diákok számára	1	2	3	4	9
14. Csak akkor veszek részt órán kívüli tevékenységeken, ha az iskola vezetősége erről döntést hozott	1	2	3	4	9
15. Az iskola helyzetéről sokat beszélgetünk kollégáimmal	1	2	3	4	9
16. A diákok helyzetéről sokat beszélgetünk munkatársaimmal	1	2	3	4	9

35. Milyen mértékben ért egyet az alábbi, az iskolára vonatkozó kijelentésekkel?*1 – egyáltalán nem értek egyet**2 – nem értek egyet**3 – egyetértek**4 – nagyon egyetértek**9 – nem tudom eldönteni*

<i>A jó iskola ismérve az, hogy...</i>					
1. a diákok nagy része sikeresen érettségizik	1	2	3	4	9
2. sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	1	2	3	4	9
3. az iskolában egészséges versenyhelyzet van	1	2	3	4	9
4. sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	1	2	3	4	9
5. kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	1	2	3	4	9
6. a tanárok nem buktatnak	1	2	3	4	9
7. a tanárok megkülönböztetett figyelemben részesítik a kiemelkedő képességű tanulókat	1	2	3	4	9
8. a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	1	2	3	4	9
9. a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	1	2	3	4	9
10. az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	1	2	3	4	9
11. az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	1	2	3	4	9
12. a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	1	2	3	4	9
13. a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	1	2	3	4	9
14. a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	1	2	3	4	9
15. a tanárok idejében megkapják fizetésüket	1	2	3	4	9
16. az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	1	2	3	4	9
17. a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	1	2	3	4	9
18. a szülők elégedettek az iskolával	1	2	3	4	9
19. a tanfelügyelőség elégedett az iskolával	1	2	3	4	9
20. a diákok elégedettek az iskolával	1	2	3	4	9
21. a tanárok elégedettek az iskolával	1	2	3	4	9

36. A tanításon kívül végez-e valamilyen rendszeres iskolai tevékenységet ebben a tanévben?

Kérjük a táblázat alatt szereplő felsorolás alapján bejelölni a megfelelő számot!

<i>A tevékenység megnevezése</i>	<i>A tevékenységre fordított idő</i>	<i>A tevékenység minősítése</i>
1. szakkör	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
2. igazgatótanács teendők	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
3. az iskolai tantervbizottság tagja	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
4. katedravezetői tevékenység	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
5. opcionális órák megtervezése	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
6. iskolán kívüli tevékenységek szervezése (tábor, kirándulás stb.)	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
7. gyakorlatvezetés (mentor)	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
8. tankönyv-, didaktikai eszközök szerkesztése	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
9. valamely országos szakbizottság tagja	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
10. iskolai értékelési rendszer kidolgozása	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
11. ünnepi rendezvények szervezése	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
12. vetélkedők, versenyek szervezése	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
13. felkészítés versenyekre	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
14. felvételi előkészítő	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.
15. egyéb, éspedig: _____	1. 2. 3. 4. 5. 6.	1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.

<i>A tevékenységre fordított idő:</i>	<i>A tevékenység minősítése:</i>
1. heti 1 óra	1. díjmentes (nem kötelező, de szívesen végzem)
2. heti 1-5 óra	2. díjmentes (nem kötelező, de elvárják a tanulók és a szülők)
3. heti 5 óránál több	3. díjmentes (nem kötelező, de úgy érzem, hogy tanári kötelességem)
4. havonta néhány alkalommal	4. díjmentes (kötelező)
5. félévente néhány alkalommal	5. rendszeres, folyamatos díjazás
6. alkalmasszerűen	6. óradíjban díjazott
díjmentes, de számon tartott tevékenység (versenyvizsgán, érdemfizetésekor szempont)	
beszámítják az érdemfizetés megítélésekor	
beszámítják a versenyvizsgákon	

37. Ha saját jövőjére és lehetőségeire gondol, mit fog tenni Ön 5 év múlva (több válasz is lehetséges)?

1. Ugyanitt fogok tanítani
2. Valamelyik más középiskolában fogok tanítani
3. Az általános iskola felső tagozatán fogok tanítani ugyanebben az iskolában
4. A civil szférában fogok dolgozni
5. Az üzleti szférában fogok dolgozni
6. Közférában (állami szektorban) fogok dolgozni
7. Egyebet, éspedig _____
9. Nem tudom

38. Ha saját jövőjére gondol, mit szeretne legszívesebben tenni 5 év múlva? (Kérjük röviden írja le)

(mit)

(hol)

39. Milyen mértékben ért egyet az alábbi, diákokra vonatkozó kijelentésekkel?

1 – egyáltalán nem értek egyet

2 – nem értek egyet

3 – egyetértek

4 – nagyon egyetértek

9 – nem tudom eldönteni

1. a diákok sokkal gyengébbek, mint a 10, 20 évvel ezelőttiek	1	2	3	4	9
2. a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem akarnak</i> tanulni	1	2	3	4	9
3. a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem tudnak</i> tanulni	1	2	3	4	9
4. a tanulók általában semmi iránt sem érdeklődnek	1	2	3	4	9
5. a jó tanulóknak magántanárhoz kell járniuk	1	2	3	4	9
6. a tanulók nagy része fegyelmezetlen	1	2	3	4	9
7. a diákok felkészültségi szintje között sokkal nagyobb a különbség, mint eddig	1	2	3	4	9
8. a jó tanulóknak hiányzik az egészséges versenyhelyzet	1	2	3	4	9
9. a tanulók nem elég kitartóak, motiváltak	1	2	3	4	9
10. a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük	1	2	3	4	9

40. Kérjük jelölje meg, hogy az alább felsorolt indokok milyen mértékben befolyásolták az Ön iskolaválasztását:

	<i>Egyáltalán nem</i>	<i>Kis mértékben</i>	<i>Nagy mértékben</i>	<i>Döntő módon</i>
	<i>befolyásolta</i>			
1. Ide szólt a kinevezésem	1	2	3	4
2. Itt volt meghirdetett állás	1	2	3	4
3. Ez volt legközelebb otthonomhoz	1	2	3	4
4. Itt lehetett magyarul tanítani	1	2	3	4
5. Itt volt a legjobb tanári közösség	1	2	3	4
6. Ide járnak a legjobb a diákok	1	2	3	4
7. Itt önállóan lehet dolgozni	1	2	3	4
8. Itt jó eredményeket lehet elérni	1	2	3	4
9. Itt képezhetem leginkább tovább magamat	1	2	3	4
10. Itt becsülnék meg leginkább a kollégák	1	2	3	4
11. Itt becsülnék meg leginkább a diákok	1	2	3	4
12. Itt becsülnék meg leginkább a szülők	1	2	3	4
13. Itt tanítottak más barátaim, ismerőseim is	1	2	3	4
14. Ki akartam próbálni ezt az iskolát is	1	2	3	4

41. Ön szerint ez a középiskola milyen mértékben segíti a diákok...?

	<i>Nagy mértékben</i>	<i>Többé- kevésbé</i>	<i>Kis mértékben</i>	<i>Egyáltalán nem</i>
	<i>segíti</i>			
1. Egyetemi továbbtanulását	1	2	3	9
2. Álláskeresését	1	2	3	9
3. Önállósulását	1	2	3	9
4. Szakmai továbbképzését	1	2	3	9
5. Kapcsolatainak kialakulását	1	2	3	9
6. Kreativitásának fejlődését	1	2	3	9
7. Problémamegoldó képességének fejlődését	1	2	3	9
8. Alkalmazkodó képességének fejlődését	1	2	3	9
9. Az elsajátítási mechanizmusok (magolás, ismerettrögzítés) kialakulását	1	2	3	9
10. Kommunikációs képességének fejlesztését	1	2	3	9
11. Identitásának megőrzését	1	2	3	9

42. Ön szerint erre a középiskolára mennyiben jellemzőek az alábbi kijelentések?

1 – egyáltalán nem jellemző

2 – kevésbé jellemző

3 – jellemző

4 – nagymértékben jellemző

9 – nem tudom eldönteni

1. Alapos szakmai felkészülést nyújt egy választott szakon	1	2	3	4	9
2. Szaktól függetlenül a tanuló bármely tehetségének kibontakozását biztosítja	1	2	3	4	9
3. Szaktól függetlenül szilárd alapismereteket nyújt	1	2	3	4	9
4. Az önálló ismeretszerzést, az új helyzetekben való alkalmazkodást segíti	1	2	3	4	9
5. Nagyon alapos ismeretelsajátítást vár el a tanulóktól	1	2	3	4	9
6. Jól felkészít az érettségire	1	2	3	4	9
7. Egyéni, kiegészítő foglalkozást nyújt a tanulóknak	1	2	3	4	9
8. Szakköri tevékenységeket, széles skálájú fakultatív órákinálattal biztosít	1	2	3	4	9
9. Interdiszciplináris szemléletet alakít az opcionális tantárgy rendszer révén	1	2	3	4	9
10. Többlétmunkával, plussz órával ki-ki elsajátíthatja az alapismereteket	1	2	3	4	9
11. Sok és sokféle szabadidős tevékenységet kínál	1	2	3	4	9
12. Jól felkészít a versenyekre	1	2	3	4	9
13. Kiváló infrastrukturális és könyvtár-lehetőséget biztosít	1	2	3	4	9
14. Támogatja a diákok önszerveződő törekvéseit, kezdeményezéseit	1	2	3	4	9
15. A gyengék lemorzsolódnak, más iskolát választanak	1	2	3	4	9
16. Hangsúlyt fektet a nemzeti értékekre, a történelmi hagyományokra	1	2	3	4	9
17. Egészséges versenyhelyzetet biztosít	1	2	3	4	9
18. Az iskola elősegíti a tanuló alapvető emberi értékekre való szocializálódását	1	2	3	4	9
19. A magyar közösséghez való tartozás élményét erősíti	1	2	3	4	9

43. Az elmúlt 5 évben Ön részt vett-e szervezett továbbképzése(ke)n?

1. igen*

2. nem

Amennyiben NEM vett részt továbbképzéseken, kérjük ugorja át a következő kérdést!

44. Amennyiben részt vett továbbképzéseken, tüntesse fel az alábbi táblázatban (a megfelelő szám bekarikázásával), melyik évben milyen jellegű továbbképzésen vett részt, ki szervezte, finanszírozta a képzéseket, illetve mekkora időtartamúak voltak ezek a képzések, és hogy hol tartották ezeket a képzéseket.

Továbbképzés időpontja – év	Továbbképzés Jellege	Továbbképzés Szervezője	Továbbképzés Finanszírozója	Továbbképzés időtartama	Továbbképzés Helyszíne
A táblázat felső részében karikázza be a megfelelő számot	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
	1 – szaktárgyi	RMPSZ	saját maga	30 óránál kevesebb	ebben a városban
	2 – pedagógiai	Román Oktatási Minisztérium (MEN)	az iskola ahol tanít	30-60 óra	a megyében az országban valahol (más megyében)
	3 – módszertani	Alapítvány	pályázat	60-200 óra	Bukarestben
	4 – rokon szaktárgyi	Egyetem	a szervezők	200 óra	Magyarországon
	5 – vezetői	Nyári egyetem	más	távoktatás	
	6 – más	Más		folyamatos	máshol külföldön

45. Milyen szakokon tanít (filológia, matematika-fizika, biológia-kémia, stb...)?

- 1 szak _____
- 2 szak _____
- 3 szak _____
- 4 szak _____

46. Milyen tényezők nehezítik leginkább a hatékony tanári munkát?*1 – nagymértékben nehezítik**2 – eléggé nehezítik**3 – kevésbé nehezítik**4 – egyáltalán nem nehezítik*

1. a tananyag mennyisége	1	2	3	4
2. a tananyag összetettsége	1	2	3	4
3. az ismeretátadásra építő oktatás	1	2	3	4
4. a képességfejlesztésre fordított idő	1	2	3	4
5. a vizsgakövetelmények	1	2	3	4
6. a tanulók alapszintű képességei	1	2	3	4
7. a csökkenő gyermeklétszám	1	2	3	4
8. tankönyvellátottság	1	2	3	4
9. az órán kívüli tevékenységek	1	2	3	4
10. a tanulók terheltsége	1	2	3	4
11. a tanári fizetés	1	2	3	4
12. könyvtárellátottság	1	2	3	4
13. infrastrukturális feltételek hiánya	1	2	3	4
14. az óraszám	1	2	3	4
15. az iskolai autonómia	1	2	3	4
16. a szaktudományok rohamos fejlődése	1	2	3	4
17. a reformmal együtt járó változások	1	2	3	4
18. a tanulási folyamat tervezése	1	2	3	4
19. az új tantervek szemléletváltásához való igazodás	1	2	3	4
20. a tanári szerepelvárások	1	2	3	4
21. a szakmai együttműködések	1	2	3	4
22. szakmai, módszertani folyóiratok	1	2	3	4
23. a továbbképzések	1	2	3	4
24. Más, éspedig _____	1	2	3	4

47. Az alábbi kritériumok szempontjából az Ön iskolája milyen mértékben különbözik a város többi középiskolájához képest?

	<i>Jobb mint a többi iskoláé</i>	<i>Ugyan- olyan</i>	<i>Kicsit rosszabb</i>	<i>Sokkal rosszabb</i>
1. Tanári közösség	1	2	3	4
2. Taneszközökkel való ellátottság	1	2	3	4
3. Diákok felkészültsége	1	2	3	4
4. Diákok fegyelme	1	2	3	4
5. Higiénia	1	2	3	4
6. Gazdasági helyzet	1	2	3	4
7. Kapcsolatrendszer	1	2	3	4
8. Intézményen belüli hangulat	1	2	3	4
9. Intézményvezetés	1	2	3	4
10. Tanárok felkészültsége	1	2	3	4
11. Tanárok lelkiismeretessége	1	2	3	4
13. Szülők hozzáállása	1	2	3	4

48. Amikor Ön elkezdett tanítani milyen volt az Önök iskolájának viszonya a következő intézményekkel, illetve milyen ez a viszony jelenleg?

1 – nagyon rossz

2 – rossz

3 – jó

4 – nagyon jó

	<i>Tanítása kezdetekor</i>				<i>Jelenleg</i>			
1. Polgármesteri Hivatal	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Helyi Tanács	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Megyei Tanács	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Megyei Tanfelügyelőség	1	2	3	4	1	2	3	4
5. RMDSZ	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Katolikus Egyház	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Református Egyház	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Egyéb egyház, éspedig: _____	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Oktatási Minisztérium (Bukarest)	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Helyi vállalkozók	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Helyi sajtó	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Országos	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Helyi alapítványok	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Országos alapítványok	1	2	3	4	1	2	3	4
15. Magyarországi alapítványok	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Testvériskolák	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Rendőrség	1	2	3	4	1	2	3	4

49. Milyen mértékben járulnak hozzá az alábbi intézmények az iskola fejlesztéséhez?

1 – nagyon nagymértékben

2 – nagymértékben

3 – kis mértékben

4 – egyáltalán nem

9 – nem tudom

1. iskola tanácsa	1	2	3	4	9
2. szülői bizottságnak	1	2	3	4	9
3. helyi tanácsnak	1	2	3	4	9
4. egyháznak	1	2	3	4	9
5. helyi alapítványoknak	1	2	3	4	9
6. testvériskoláknak	1	2	3	4	9
7. magyarországi alapítványoknak	1	2	3	4	9
8. helyi vállalkozók	1	2	3	4	9
9. más, éspedig _____	1	2	3	4	9

50. Az alábbiakban felsorolt szempontok mennyire jellemzőek a szülők iskolával szembeni viszonyulására?

1 – nagymértékben jellemző 3 – kevésbé jellemző

2 – jellemző

4 – egyáltalán nem jellemző

9 – nem tudom eldönteni

1. a szülők az iskolaalap befizetésével támogatják az iskolát	1	2	3	4	9
2. a szülők az iskolaalapon kívül is támogatják az iskolát	1	2	3	4	9
3. a szülők megterhelőnek tartják az iskolaalap befizetését	1	2	3	4	9
4. a szülők ragaszkodnak ahhoz, hogy ők döntsenek az iskolaalap felhasználásáról	1	2	3	4	9
5. a szülőbizottságok pályázati rendszerben döntenek az iskolaalap felhasználásáról	1	2	3	4	9
6. a szülők azt teszik, amit az iskola kér tőlük	1	2	3	4	9
7. a szülők elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	1	2	3	4	9
8. a szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat a vizsgákra	1	2	3	4	9
9. a szülők azt várják el, hogy az iskola felkészítse a tanulókat az egyetemi felvételre	1	2	3	4	9
10. a szülők azt várják el, hogy az iskola vállalja fel gyermekeik nevelését	1	2	3	4	9
11. a szülők elvárják, hogy a tanárok és szülők között együttműködés legyen a nevelésben	1	2	3	4	9
12. a szülőket nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	1	2	3	4	9
13. a szülők elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék elő a tanulókat a vizsgákra	1	2	3	4	9
14. a szülők elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	1	2	3	4	9
15. a szülők azt várják el, hogy gyermekeik minél könnyebben elvégezhessék tanulmányaikat	1	2	3	4	9

16. a szülők elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	1	2	3	4	9
17. a szülők a tanárookra bízzák a döntéseket	1	2	3	4	9
18. a szülőknek eszébe se jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	1	2	3	4	9
19. a szülők azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás-tudatot erősítse	1	2	3	4	9
20. Más, éspedig: _____	1	2	3	4	9

51. Az alábbi, szabályozásra vonatkozó kijelentések közül melyikkel milyen mértékben ért egyet?

1 – egyáltalán nem értek egyet

3 – egyetértek

2 – nem értek egyet

4 – nagyon egyetértek

9 – nem tudom eldönteni

1. a jelenlegi kerettantervek nem teszik lehetővé az iskolai autonómia érvényesülését	1	2	3	4	9
2. a helyi tantervre szánt óraszám nevétségesen kevés	1	2	3	4	9
3. a helyi tantervre szánt óraszám elég, hisz ezt sem használják ki megfelelően az iskolák	1	2	3	4	9
4. a helyi tantervben az a jó, hogy a lemaradt tanulók felzárkóztatására külön óraszámot lehet fordítani	1	2	3	4	9
5. a helyi tanterv jó arra, hogy az alaptantárgyak amúgy is zsúfolt tananyagára több óraszámot lehessen fordítani	1	2	3	4	9
6. a helyi tanterv arra jó, hogy ki lehet egészíteni a tanári normákat	1	2	3	4	9
7. az opcionális órák arra jók, hogy az osztály szakjának megfelelően el lehessen mélyíteni a szakképzést	1	2	3	4	9
8. az opcionális óraszámot a magyar iskoláknak kötelességük a nemzeti hagyományok ápolására fordítaniuk	1	2	3	4	9
9. a kötelező törzsanyagot csökkenteni kellene a helyi tervezés kiszélesítése érdekében	1	2	3	4	9
10. a helyi tanterv kidolgozásával rengeteg munka van, senkinek sincs ideje ezzel foglalkozni	1	2	3	4	9
11. a kötelező törzsanyagot zsúfoltsága miatt a választható tantárgyak túlterhelik a diákokat	1	2	3	4	9
12. nem az iskola és a tanárok dolga az, hogy tervezéssel és tantervkészítéssel foglalkozzanak	1	2	3	4	9
13. az opcionálisoknak akkor lenne értelme, ha kisebb csoportokat lehetne tanítani	1	2	3	4	9
14. a magyar nemzetiségű gyermekek számára a kerettantervek nem biztosítják az esélyegyenlőséget és a tehermentesítést*	1	2	3	4	9

52. Ha a 14-as válasszal egyetért (azaz ha a 3-as vagy 4-es válaszokat jelölte meg), kérjük, röviden fejtse ki erre vonatkozó véleményét:

53. Ön szerint, a kötelező törzsanyag és a választható tantárgyak arányán kellene-e változtatni?

1. Igen → **Ön szerint milyen arányban kellene szerepelniük a kötelező, illetve a választható tantárgyaknak? (Kérjük, írja be a megfelelő százalékokat!)**

1. Kötelező: _____ %

2. Választható: _____ %

2. Nem

54. Milyen mértékben határozzák meg az alábbi szempontok a választható tantárgyak bevezetését?

1 – erősen meghatározzák

2 – meghatározzák

3 – kevésbé határozzák meg

4 – egyáltalán nem határozzák meg

9 – nem tudom eldönteni

1. a tanulók igényei	1	2	3	4	9
2. a katedravezetők és módszertani körök véleményezése	1	2	3	4	9
3 az osztályok szakja	1	2	3	4	9
4. a magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos hiányok	1	2	3	4	9
5. tanári normák helyzete	1	2	3	4	9
6. az igazgató javaslata	1	2	3	4	9
7. a véletlenszerűség	1	2	3	4	9
8. az, hogy ki javasolja	1	2	3	4	9
9. az iskolai tantervkészítő csoport véleményezése	1	2	3	4	9
10. az, hogy mennyire népszerű a tantárgy a diákok körében	1	2	3	4	9
11. az, hogy mennyire népszerű a tanár a diákok körében	1	2	3	4	9
12. az, hogy van-e megfelelő szakembere a tantárgynak	1	2	3	4	9
13. egyéb, éspedig _____	1	2	3	4	9

55. A tanári munka eredményességének értékelésekor Ön szerint az alábbi szempontok milyen mértékben érvényesülnek?

1 – egyáltalán nem érvényesül

2 – inkább nem érvényesül

3 – kis mértékben érvényesül

4 – nagymértékben érvényesül

1. A tanulók közül sokan jutnak be egyetemre, főiskolára	1	2	3	4
2. Jól szerepelnek a tanulók a tantárgyversenyeken	1	2	3	4
3. Elenyésző az évisméltók száma	1	2	3	4
4. Nemzetközi összehasonlító versenyeken a diákok jól szerepelnek	1	2	3	4
5. A tanulóknak jó eredményeik vannak az iskolai mérések alkalmával	1	2	3	4
6. Elégedettek a szülők	1	2	3	4
7. A tanulók érdeklődnek a tanár által szervezett órán kívüli tevékenységek iránt	1	2	3	4
8. Elégedett az igazgató és a vezetőtanács	1	2	3	4
9. Elégedettek a tanulók	1	2	3	4
10. A tanár sikeres tankönyvíró	1	2	3	4
11. A tanár aktív, többféle tevékenységet szervez az iskolában	1	2	3	4
12. Az igazgató óralátogatásai és értékelése	1	2	3	4
13. A továbbképzéseken való részvétel				
14. A szakfelügyeleti ellenőrzés	1	2	3	4

56. Kérjük, jelölje meg, hogy Ön az alábbi, a tanári munka értékelésére vonatkozó kijelentések közül milyen mértékben ért egyet az alábbiakkal?

1 – egyáltalán nem értek egyet

2 – nem értek egyet

3 – egyetértek

4 – teljes mértékben egyetértek

9 – nem tudom eldönteni

1. A szakfelügyeleti ellenőrzés megfelelő	1	2	3	4	9
2. A tanári munka számonkérésének bármely formája a tanár autonómiáját sérti	1	2	3	4	9
3. A tanároknak egymás között kellene kialakítaniuk azt az állandó tapasztalatcserét, amely szempontokat adhatna a saját munka értékeléséhez is	1	2	3	4	9
4. A tanári munka értékeléséhez elégséges a tanulók érettségi és továbbtanulási eredményei	1	2	3	4	9
5. A katedravezetőnek és a módszertani bizottságoknak kellene folyamatosan foglalkoznia és megszerveznie a tanár szakmai munkájának értékelését	1	2	3	4	9
6. Az értékelésnek nemcsak az iskolai eredményekre kellene irányulnia, hanem a tanítás körülményeire is	1	2	3	4	9
7. A tantervi követelmények alapján rendszeresen mérni kellene a tanulói teljesítményt	1	2	3	4	9
8. Figyelembe kellene venni a szülők és a diákok véleményét is	1	2	3	4	9
9. Az egész intézményt kellene több szempontból értékelni, s ezen belül a tanári munkát	1	2	3	4	9
10. A valós értékeléshez nagyon részletes szempontrendszerre lenne szükség	1	2	3	4	9
11. Főlölesleges az értékelés, ha nem követi a korrekció vagy a fejlesztés	1	2	3	4	9
12. A tanári munka értékeléséhez elégséges, ha a tanár időszakosan felmérést végez a tanulói tudásról	1	2	3	4	9
13. Továbbképzési teljesítmény, többletmunka	1	2	3	4	9
14. Időszakosan legyenek komplex vizsgák a tanárok számára (tanári dokumentumok, szakmai tevékenység, tanulói eredmények, a felzárkóztatás eredményei, óralátogatás stb.)	1	2	3	4	9

KÖSZÖNJÜK A KÖZREMŰKÖDÉSÉT.

3. sz. melléklet: Diák kérdőív

Kódszám

Teleki László Intézet, Budapest

OOOOOO

MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest
BBTE Módszertan Tanszék, Kolozsvár

ISKOLA: _____

VÁROS: _____

KÉRDŐÍV

A középfokú oktatás helyzete, problémái

Diák kérdőív

2005

Kedves diák!

Felkérünk, hogy vegyél részt abban az Országos Tudományos Kutatási Alap (OTKA) által támogatott oktatásszociológiai vizsgálatban, amelynek célja, hogy tanárok, szülők és diákok nézőpontját érvényesítve, pontos képet adjon a romániai magyar középfokú oktatás sajátos helyzetéről, problémáiról.

A kutatás eredményeként csak az összesített adatok kerülnek nyilvánosságra. A kérdőívek feldolgozása névtelenül, a vonatkozó titoktartási szabályoknak megfelelően történik. A válaszadás önkéntes, a kérdésekre nem kötelező válaszolni. Segítségedet köszönik a kutatást végző munkacsoport tagjai, a budapesti Teleki László Intézet, a budapesti MTA Kisebbségkutató Intézet, valamint a kolozsvári BBTE Módszertan Tanszékének munkatársai.

Amennyiben kérdéseid merülnek fel, légy szíves írd meg nekünk a mandel@mtaki.hu címre.

Köszönjük.

1. *Nemed* 1. Férfi 2. Nő

2. *Mikor születettél?* 19.....

3. *Hol születettél?*

1 – Település neve _____

2 – Megye _____

4. *Hol van jelenleg az állandó lakhelyed?*

1 – Település neve _____

2 – Megye _____

HA ugyanabba a városban jársz iskolába, ahol laksz, kérjük, ugorj a 7-es kérdéshez!

5. *Ha nem egy településen van az iskolád és az állandó lakhelyed, akkor az alábbiak közül, melyik érvényes rád?*

1 – Ingázom

2 – Bentlakásban lakom

3 – Albérletben lakom

4 – Rokonoknál, ismerősöknél lakom

6. *Az alábbiak közül mely tényezők járultak hozzá ahhoz, hogy más településen jársz iskolába?(Több válasz is lehetséges!)*

1 – A lakhelyemen nincs középiskola

2 – A lakhelyemen van középiskola, de nincs olyan szak, amit én választottam

3 – A lakhelyemen van középiskola, de nincs magyar tagozat

4 – A lakhelyemen van középiskola, de gyenge az oktatás színvonala

5 – A lakhelyemen csak szakiskola van, ahol vannak magyar osztályok is

6 – A lakhelyemen csak szakiskola van, ahol nincsenek magyar osztályok

7 – Már korábban itt jártam iskolába, mert a lakhelyemen egyáltalán nincs felső tagozatos iskola (V-VIII)

8 – Már korábban is itt jártam, mert a lakhelyemen van felső tagozatos iskola, de nincs magyar tagozat

9 – Már korábban is itt jártam, mert a lakhelyemen van felső tagozatos magyar iskola, de gyenge az oktatás színvonala

7. Születéskor melyik vallásba jegyezték be?

- 1 – katolikus
- 2 – református
- 3 – unitárius
- 4 – ortodox
- 5 – görög katolikus
- 6 – izraelita
- 7 – evangélikus
- 8 – nem jegyezték be, később választottam vallást, éspedig _____
- 9 – egyéb, éspedig _____

8. Az alábbi kijelentések közül melyikkel tudnád leginkább jellemezni magadat?

- 1 – vallásos vagyok, az egyház tanítását követem
- 2 – vallásos vagyok a magam módján
- 3 – nem tudom megmondani, vallásos vagyok-e vagy sem
- 4 – nem vagyok vallásos
- 5 – más a meggyőződésem, határozottan nem vagyok vallásos
- 6 – egyéb, éspedig _____

9. Mi édesapád/nevelőapád nemzetisége?

- 1 – magyar
- 2 – román
- 3 – egyéb, éspedig: _____

10. Mi édesanyád/nevelőanyád nemzetisége?

- 1 – magyar
- 2 – román
- 3 – egyéb, éspedig: _____

11. Mi édesapád/nevelőapád legmagasabb iskolai végzettsége? Kérünk, jelöld be az egyes BEFEJEZETT oktatási szinteken, hogy édesapád/nevelőapád milyen nyelveken tanult? (Megjegyzés: először az első oszlopban karikázd be a megfelelő számot 1-től 9-ig, utána a többi oszlopban a különböző befejezett oktatási szinteken karikázd be az 1-est vagy a 2-est, illetve, ha más nyelven végezte tanulmányait írd ki ezt az utolsó oszlopba a megfelelő helyre)

	Magyarul	Románul	Egyéb nyelven, éspedig...
1 – 8 általános vagy kevesebb	1	2	
2 – szakmunkásképző (szakiskola)	1	2	
3 – szakközépiskola (szakliceum)	1	2	
4 – gimnázium (liceum) – érettségivel	1	2	
5 – főiskola (max 3 év)	1	2	
6 – egyetem (4–5 év)	1	2	
7 – masters	1	2	
8 – doktori (Ph.D.)	1	2	
9 – posztdoktori	1	2	

12. Mi édesanyád/nevelőanyád legmagasabb iskolai végzettsége. Kérünk, itt is jelöld be az egyes BEFEJEZETT oktatási szinteken, hogy édesanyád/nevelőanyád milyen nyelveken tanult?

(Megjegyzés: először az első oszlopban karikázd be a megfelelő számot 1-től 9-ig, utána a többi oszlopban a különböző befejezett oktatási szinteken karikázd be az 1-est vagy a 2-est, illetve, ha más nyelven végezte tanulmányait írd ki ezt az utolsó oszlopba a megfelelő helyre)

	Magyarul	Románul	Egyéb nyelven, éspedig...
1 – 8 általános vagy kevesebb	1	2	
2 – szakmunkásképző (szakiskola)	1	2	
3 – szakközépiskola (szakliceum)	1	2	
4 – gimnázium (liceum) – érettségivel	1	2	
5 – főiskola (max 3 év)	1	2	
6 – egyetem (4-5 év)	1	2	
7 – masters	1	2	
8 – doktori (Ph.D.)	1	2	
9 – posztdoktori	1	2	

13. És te milyen tannyelven végeztél eddig tanulmányaidat?

	Magyarul	Románul	Egyéb nyelven, éspedig...
1 – Óvoda	1	2	
2 – Elemi (1–4 osztály)	1	2	
3 – Általános (5–8 osztály)	1	2	
4 – Középiskola (9–12 osztály)	1	2	

14. Kérünk, az alábbi kategóriák szerint sorold be, hogy édesapádnak/nevelőapádnak mi a jelenlegi fő foglalkozása?

1. Beosztott, alkalmazott (nem közszférában)
2. Közalkalmazott
3. Köztisztviselő
4. Egyéni vállalkozó
5. Tárustulajdonos
6. Nyugdíjas
7. Munkanélküli
8. GYES-en, GYED-en van
9. Háztartásbeli
10. Egyéb éspedig: _____

15. Kérünk, az alábbi kategóriák szerint sorold be, hogy édesanyádnak/nevelőanyádnak mi a jelenlegi fő foglalkozása?

1. Beosztott, alkalmazott (nem közszférában)
2. Közalkalmazott
3. Köztisztviselő
4. Egyéni vállalkozó
5. Tárustulajdonos
6. Nyugdíjas
7. Munkanélküli
8. GYES-en, GYED-en van
9. Háztartásbeli
10. Egyéb éspedig: _____

16. Röviden, szüleid mivel foglalkoznak?

- 16.1. Édesapám/nevelőapám: _____
- 16.2. Édesanyám/nevelőanyám: _____

17. Hányan vagytok testvérek (magadat is beleértve) _____

18. Milyen oktatási és milyen tannyelvű intézménybe jár(nak)/jár(tak) a testvéreid?

(Megjegyzés: először az első oszlopban karikázd be a megfelelő számot 1-től 6-ig, utána a többi oszlopban a különböző befejezett oktatási szinteken karikázd be az 1-est vagy a 2-est, illetve, ha más nyelven végezte tanulmányait ird ki ezt az utolsó oszlopba a megfelelő helyre. Ha 2-nél több testvéred van, akkor csak a legfiatalabbik és a legidősebb testvéredre vonatkozóan töltsd ki az alábbi táblázatot!)

18.1T

<i>Első testvér</i>	<i>Magyarul</i>	<i>Románul</i>	<i>Egyéb nyelven, éspedig...</i>
1 – Óvoda	1	2	
2 – Elemi (1-4 osztály)	1	2	
3 – Általános (5-8 osztály)	1	2	
4 – Szakiskola	1	2	
5 – Középiskola (9-12 osztály)	1	2	
6 – Egyetem, főiskola	1	2	

18.2T

<i>Második testvér</i>	<i>Magyarul</i>	<i>Románul</i>	<i>Egyéb nyelven, éspedig...</i>
1 – Óvoda	1	2	
2 – Elemi (1-4 osztály)	1	2	
3 – Általános (5-8 osztály)	1	2	
4 – Szakiskola	1	2	
5 – Középiskola (9-12 osztály)	1	2	
6 – Egyetem, főiskola	1	2	

19. Milyen mértékben ismered az alábbi nyelveket?

	<i>Egyáltalán nem ismerem</i>	<i>Alapfokon</i>	<i>Középfokon</i>	<i>Felsőfokon</i>	<i>Anyanyelvem</i>
1 – magyar	1	2	3	4	5
2 – román	1	2	3	4	5
3 – angol	1	2	3	4	5
4 – német	1	2	3	4	5
5 – francia	1	2	3	4	5
6 – orosz	1	2	3	4	5
7 – egyéb, éspedig: _____	1	2	3	4	5

20. Családod rendelkezik-e az alábbiakkal?

	<i>A szüleim rendelkeznek</i>	
	<i>igen</i>	<i>nem</i>
1 – saját autóval	1	2
2 – saját lakással	1	2
3 – vezetékes telefonnal	1	2
4 – mobiltelefonnal	1	2
5 – CD-lejátszóval	1	2
6 – hifi toronnyal	1	2
7 – számítógéppel	1	2
8 – Internet-csatlakozással	1	2
9 – értékes művészeti tárggyal	1	2
10 – videomagnóval	1	2
11 – videokamera (felvevővel)	1	2
12 – digitális fényképezőgéppel	1	2
13 – mikrohullámú sütővel	1	2
14 – automata mosógéppel	1	2
15 – fagyasztóládával	1	2
16 – színes tévével	1	2
17 – nyaralóval	1	2
18 – motorkerékpárral	1	2
19 – DVD-vel	1	2

21. Milyen gyakran szoktál:

	<i>nagyon gyakran</i>	<i>gyakran</i>	<i>ritkán</i>	<i>soha</i>
1 – zenét hallgatni	4	3	2	1
2 – szórakozóhelyre járni	4	3	2	1
3 – alkoholt fogyasztani	4	3	2	1
4 – szépirodalmat olvasni	4	3	2	1
5 – színházba járni	4	3	2	1
6 – sportolni	4	3	2	1
7 – társaságba járni, bulizni	4	3	2	1
8 – politikáról beszélgetni	4	3	2	1
9 – alkalmi munkát vállalni	4	3	2	1
10 – otthon barkácsolni	4	3	2	1
11 – kézimunkázni, varrni	4	3	2	1
12 – könyvtárba járni	4	3	2	1
13 – háziolvasmányt olvasni	4	3	2	1
14 – újságot olvasni	4	3	2	1
15 – rádiót hallgatni	4	3	2	1
16 – tévét nézni	4	3	2	1

22. Szoktál internetezni?

- 1 – igen
2 – nem

22.1. Ha igen, hol szoktál internetezni? (Több választ is megjelölhetsz!)

- 1 – iskolában
2 – otthon/állandó lakhelyeden
3 – Internet Café-ban
4 – barátoknál, ismerősnél
5 – Teleházban
6 – szüleid munkahelyén
7 – máshol, éspedig _____

23. Az alábbi táblázat első sorában néhány nemzet/etnikum nevét olvashatod. Jelöld be a megfelelő számokat annak függvényében, hogy az illető csoport tagjait minek fogadnád el?

– elfogadnám...	román	magyar	roma	zsidó	német	afro amerikai
1 – barátnak/barátnőnek	1	1	1	1	1	1
2 – vendégnek a lakásába	2	2	2	2	2	2
3 – szomszédnak	3	3	3	3	3	3
4 – osztálytársnak	4	4	4	4	4	4
5 – látogatónak a városba	5	5	5	5	5	5
6 – a városba állandó lakhellyel rendelkezőnek	6	6	6	6	6	6
7 – egyáltalán nem fogadnám el	7	7	7	7	7	7

24. Szoktál-e (tornaórákon kívül) sportolni?

Nem

Igen → **24.2A** Mit szoktál sportolni? _____

24.2B Versenyszerűen (csapattagként, edzésen) sportolsz-e?

1. igen
2. nem

25. Szüleidtől, családotól szoktál-e havi zsebpénzt kapni?

igen → **Körülbelül mekkora összegű ez a havi zsebpénz?** _____ lej
nem

26. Dohányzol-e?

1. nem

2. igen → **26.2 A Ha igen, milyen gyakran teszed ezt?**

1 – legalább napi egy dobozzal elszívok

2 – két-három napig tart egy doboz cigaretta

3 – heti egy dobozzal szívok

4 – ritkábban szoktam dohányozni

5 – csak bizonyos alkalmakkor dohányzom (pl. bulik)

26. 2B Hány évesen gyújtottál rá először? _____**27. Szoktál-e alkoholt fogyasztani?**

1 – nem

2 – igen → **27.2 Milyen gyakran ittál alkoholt az elmúlt hónapban?**

1 – egyszer-kétszer

2 – kb. hetente egyszer

3 – kb. hetente kétszer

4 – kb. hetente háromszor-négyszer

5 – gyakrabban

28. Barátaid, ismerőseid között van-e olyan, aki használt már valamilyen kábítószer?

1 – Igen

2 – Nem

29. Veled előfordult-e már, hogy kipróbáltál valamilyen kábítószer?

1 – Igen

2 – Nem

30. Az alábbiakban néhány olyan életeseményt olvashatsz, amelyek meghatározóak lehetnek az életedben. Mit gondolsz hány éves korodban fognak veled megtörténni, illetve ha megtörténtek már, hány éves voltál, mikor megtörtént?

1 – Önállóan nyári utazást tervezni:	évesen
2 – Szexuális tapasztalatokat szerezni:	évesen
3 – Megházasodni:	évesen
4 – Először rendes állásban dolgozni:	évesen
5 – Először apa/anya lenni:	évesen
6 – Először önállóan szórakozni menni:	évesen
7 – Állandó partnerrel együtt élni:	évesen
8 – Befejezni tanulmányaimat:	évesen

30. Összességében tekintve egy átlagos iskolai héten mennyi időt (órát és percet) fordítasz az alábbi tevékenységekre?

Tevékenység megnevezése	Tevékenységre fordított idő (óra:perc)
1. Utazás az iskolába és haza (1 napi idő szorozva 5-tel)	:
2. Iskolai tanórák száma egy héten	:
3. Különórák (iskolában és magántanárnál) összesen egy héten	:
4. Tanulásra fordított idő hétköznapiokon (1 napi idő szorozva 5-tel)	:
5. Tanulásra fordított idő hétvégeken	:
6. Alvásra fordított idő egy héten (1 napi idő szorozva 7-tel)	:
7. Családi (ház körüli és háztartási) munkában való részvétel hétköznapiokon (1 napi idő szorozva 5-tel)	:
8. Családi (ház körüli és háztartási) munkában való részvétel hétvégeken	:
9. Tévézés, videózás összesen egy héten	:
10. Olvasásra szánt idő egy héten	:
11. Internetezésre szánt idő egy héten	:
12. Sportolásra szánt idő egy héten	:
13. Egyéb szabadidőre (tehát az összes előbb felsoroltakon kívüli tevékenységre) fordított idő	:

31. Tagja vagy-e valamilyen egyesületnek, civil szervezetnek?

1. igen → **33.1A Milyen területen működik ez a szervezet?**

33.1B Ebben a szervezetben betöltesz-e valamilyen vezető funkciót?

1. igen

2. nem

2. nem

32. Iskolátokban működik-e diákönkormányzat?

1. igen

2. nem

33. Tagja vagy-e a diákönkormányzatnak?

1. igen → **33.1. Betöltesz-e valamilyen vezető funkciót?**

1. igen

2. nem

2. nem

34. Kérünk, néhány szóban fejtsd ki, szerinted milyen az ideális tanár(nő)?

35. Milyen mértékben értesz egyet az alábbi, az iskolára vonatkozó kijelentésekkel?

1 – egyáltalán nem értek egyet

2 – nem értek egyet

3 – egyetértek

4 – nagyon egyetértek

9 – nem tudom eldönteni

<i>A jó iskola ismérve az, hogy...</i>					
1 – a diákok nagy része sikeresen érettségizik	1	2	3	4	9
2 – sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	1	2	3	4	9
3 – az iskolában egészséges versenyhelyzet van	1	2	3	4	9
4 – sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	1	2	3	4	9
5 – kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	1	2	3	4	9
6 – a tanárok nem buktatnak	1	2	3	4	9
7 – a tanárok megkülönböztetett figyelemben részesítik a kiemelkedő képességű tanulókat	1	2	3	4	9
8 – a tanárok megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	1	2	3	4	9
9 – a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	1	2	3	4	9
10 – az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	1	2	3	4	9
11 – a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	1	2	3	4	9
12 – az iskola tartja a kapcsolatot a már végzettekkel	1	2	3	4	9
13 – a diákok elégedettek az iskolával	1	2	3	4	9
14 – a tanárok elégedettek az iskolával	1	2	3	4	9
15 – fegyelem van az iskolában	1	2	3	4	9
16 – jó a tanár-diák viszony	1	2	3	4	9
17 – a tanárok nem szigorúak	1	2	3	4	9
18 – sok érdekes órán kívüli tevékenység van	1	2	3	4	9
19 – magyarul lehet tanulni	1	2	3	4	9

36. Kérünk, saját szavaddal írd le, véleményed szerint milyen az igazán jó iskola?

37. Milyen mértékben értesz egyet az alábbi, diákokra vonatkozó kijelentésekkel?

1 – egyáltalán nem értek egyet

2 – nem értek egyet

3 – egyetértek

4 – nagyon egyetértek

9 – nem tudom eldönteni

1 – a jó diák szabadideje legjelentősebb részét tanulással tölti	1	2	3	4	9
2 – a jó diák részt vesz a nem kötelező konzultációkon, felkészítőkön is	1	2	3	4	9
3 – jó diák részt vesz az iskola által szervezett szabadidőprogramokban	1	2	3	4	9
4 – a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem akarnak</i> tanulni	1	2	3	4	9
5 – a diákokkal az a legnagyobb gond, hogy <i>nem tudnak</i> tanulni	1	2	3	4	9
6 – a diákokat általában nem érdekli semmi	1	2	3	4	9
7 – ahhoz, hogy valaki jó tanuló legyen, magántanárhoz kell járnia	1	2	3	4	9
8 – a diákok nagy része fegyelmezetlen	1	2	3	4	9
9 – a diákok felkészültségi szintje között sokkal nagyobb a különbség, mint szüleink idejében	1	2	3	4	9
10 – nincs egészséges versenyhelyzet a diákok között	1	2	3	4	9
11 – a diákok nem elég kitartóak a tanulásban	1	2	3	4	9
12 – a diákoknak nincsenek céljaik, határozott jövőképük	1	2	3	4	9
13 – a diákok úgy gondolják, nincs értelme tanulni	1	2	3	4	9

38. Kérünk, saját szavaddal írd le, véleményed szerint milyen a jó diák?

39. Szerinted ki döntött arról, hogy Te ebbe az iskolába (osztályba) kerülj? (Több válasz is lehetséges!)

1. édesapám/nevelőapám

2. édesanyám/nevelőanyám

3. jómagam

4. másvalaki, éspedig: _____

5. nem tudom

40. Az iskola (vagy az osztály) választáskor szerinted az alábbi szempontok milyen mértékben játszottak szerepet?

1 – nagyon fontos szempont

2 – fontos szempont

3 – kevésbé fontos szempont

4 – egyáltalán nem fontos szempont

9 – nem tudom eldönteni

1 – magyarul tanuljak	1	2	3	4	9
2 – olyan szakon tanuljak, amivel jól érvényesülök a későbbiekben	1	2	3	4	9
3 – olyan szakon tanuljak, amit a leginkább szeretek	1	2	3	4	9
4 – képességeimnek, adottságaimnak megfelelő szakon tanuljak	1	2	3	4	9
5 – magyar közösségben legyek	1	2	3	4	9
6 – mindegy milyen szakon tanulok, csak továbbtanulhassak az egyetemen	1	2	3	4	9
7 – ez a legjobbnak/legerősebbnek tartott iskola	1	2	3	4	9
8 – a szüleim is itt tanultak, és ragaszkodnak ehhez az iskolához	1	2	3	4	9
9 – nem volt más választási lehetőségem	1	2	3	4	9
10 – semmiképp ne maradjak ki az oktatásból	1	2	3	4	9
11 – ide járnak a barátaim	1	2	3	4	9
12 – ez az iskola volt legközelebb otthonomhoz	1	2	3	4	9
13 – itt vannak a legjobb (legfelkészültebb) tanárok	1	2	3	4	9
14 – ide járnak a legjobb a diákok	1	2	3	4	9
15 – innen felvételizhetek legeredményesebben	1	2	3	4	9
16 – itt becsülnék meg leginkább a tanárok	1	2	3	4	9
17 – itt becsül meg leginkább a többi diák	1	2	3	4	9
18 – nincs más középiskola a városban, csak román tannyelvű	1	2	3	4	9
19 – itt a legjobb a tanár-diák viszony	1	2	3	4	9
20 – ennek az iskolának van a legjobb híre	1	2	3	4	9
21 – itt készítenek fel legjobban a nagybetűs Életre	1	2	3	4	9
22 – szüleim ezt az iskolát tartották megfelelőnek számomra	1	2	3	4	9

41. Szerinted a fentiekén kívül volt-e egyéb olyan szempont, ami közrejátszott abban, hogy itt tanulj?

1. Nincs ilyen

2. Igen, van, éspedig: _____

42. Szerinted saját iskolád milyen mértékben segíti ...?

	Nagy- mértékben segíti	Többé- kevésbé segíti	Kis mértékben segíti	Egyáltalán nem segíti	Nem tudom eldönteni
1 – egyetemi továbbtanulásodat	1	2	3	4	9
2 – majdani álláskeresésedet	1	2	3	4	9
3 – önállósodásodat	1	2	3	4	9
4 – a választott szaknak megfelelő fel- készülését	1	2	3	4	9
5 – szakmai kapcsolataid kialakulását	1	2	3	4	9
6 – baráti kapcsolataid kialakulását	1	2	3	4	9
7 – kreativitásod (találékonyosságod) fejlődését	1	2	3	4	9
8 – problémamegoldó képességed fej- lődését	1	2	3	4	9
9 – alkalmazkodó képességed fejlő- dését	1	2	3	4	9
10 – a magolás (mechanikus ismeretrög- zítés) kialakulását	1	2	3	4	9
11 – kommunikációs képességeid fej- lesztését	1	2	3	4	9
12 – magyar identitásod megerősödését	1	2	3	4	9

43. Van-e ebben az iskolában olyan tanár, akivel az adódó problémádat meg tudod beszélni?

- 1 – igen, van ilyen tanár → **43.1. Hány ilyen tanár van?** _____
 2 – nincs, noha jó lenne, ha lenne
 3 – nincs, de nem is igénylem

43.A. Tanárokon kívül kivel szoktad iskolai problémáidat megbeszélni?

- 1 – édesapámmal/nevelőapámmal
 2 – édesanyámmal/nevelőanyámmal
 3 – testvéreimmel
 4 – közeli rokonokkal
 5 – iskolapszichológussal
 6 – pályaaorientációs tanácsadóval
 7 – másvalakivel, éspedig (kérünk, nevezd meg): _____

44. Szerinted erre a középiskolára mennyiben jellemzőek az alábbi kijelentések?

1 – egyáltalán nem jellemző

2 – kevésbé jellemző

3 – jellemző

4 – nagymértékben jellemző

9 – nem tudom eldönteni

1 – Alapos szakmai felkészülést nyújt egy választott szakon	1	2	3	4	9
2 – Szaktól függetlenül a tanuló bármely tehetségének kibontakozását biztosítja	1	2	3	4	9
3 – Szaktól függetlenül szilárd alapismereteket nyújt	1	2	3	4	9
4 – Az önálló ismeretszerzést, az új helyzetekben való alkalmazkodást segíti	1	2	3	4	9
5 – Nagyon alapos ismeretsajátítást vár el a diákoktól	1	2	3	4	9
6 – Jól felkészít az érettségire	1	2	3	4	9
7 – Egyéni, kiegészítő foglalkozást nyújt a tanulóknak	1	2	3	4	9
8 – Szakköri tevékenységeket, széles skálájú fakultatív órákínálatot biztosít	1	2	3	4	9
9 – Interdiszciplináris szemléletet alakít az opcionális tantárgy rendszer révén	1	2	3	4	9
10 – Többletmunkával, plusz órával ki-ki elsajátíthatja az alapismereteket	1	2	3	4	9
11 – Sok és sokféle szabadidős tevékenységet kínál	1	2	3	4	9
12 – Jól felkészít a versenyekre	1	2	3	4	9
13 – Kiváló infrastrukturális és könyvtár-lehetőséget biztosít	1	2	3	4	9
14 – Támogatja a diákok önszerveződő törekvéseit, kezdeményezéseit	1	2	3	4	9
15 – Itt a gyengék lemorzsolódnak, más iskolát választanak	1	2	3	4	9
16 – Hangsúlyt fektet a nemzeti értékekre, a történelmi hagyományokra	1	2	3	4	9
17 – Egészséges versenyhelyzetet biztosít	1	2	3	4	9
18 – Elősegíti az alapvető emberi értékek elsajátítását	1	2	3	4	9
19 – A magyar közösséghez való tartozás élményét erősíti	1	2	3	4	9
20 – Gyakorlati ismeretekben részesít	1	2	3	4	9

45. Az elmúlt 3 évben részt vettél-e tantárgyversenyen (olimpiáson)?

1 – igen, és pedig milyen tantárgyból: _____

2 – nem

46. Hányas volt az évi általánosod (médiád) az előző évben? _____

47. Hányas volt a médiád az előző évben (XI. osztály végén) a következő tárgyakból? Kérünk, a megadott oszlopok szerint tüntesd fel azt is, hogy jársz-e az iskolád által szervezett különóra (pl. konzultációkra, szakkörökre) vagy (általad/szüleid által fizetett) magánóra valamelyik tárgyból? A legutolsó két oszlopban pedig írd be azt is, ha jársz, hetente átlagosan hány órát töltesz az egyes különórákon akár az iskolában, akár magánórákon?

	Médiád	Jársz-e különóra ebből a tárgyból?			Heti hány órát?	
		Igen, iskolában	Igen, magán- tanár-hoz	Nem	Iskolában	Magántanárnál
1 – Magyar nyelv és irodalom		1	2	3	órát	órát
2 – Román nyelv és irodalom		1	2	3	órát	órát
3 – Matematika		1	2	3	órát	órát
4 – Fizika		1	2	3	órát	órát
5 – Kémia		1	2	3	órát	órát
6 – Számítástechnika/informatika		1	2	3	órát	órát
7 – Biológia		1	2	3	órát	órát
8 – Történelem		1	2	3	órát	órát
9 – Földrajz		1	2	3	órát	órát
10 – Angol nyelv		1	2	3	órát	órát
11 – Francia nyelv		1	2	3	órát	órát
12 – Filozófia		1	2	3	órát	órát
13 – Közgazdaságtan		1	2	3	órát	órát
14 – Csillagászat		1	2	3	órát	órát
15 – Egyéb.....		1	2	3	órát	órát
16 – Egyéb.....		1	2	3	órát	órát

48. Hány igazolatlan hiányzásod volt az előző évben?.....

49. Az elmúlt három tanévben voltak-e iskolai konfliktusaid?

1. Igen

2. Nem

50. Milyen gyakran voltak konfliktusaid az iskolában az alábbi személyekkel?

	Nagyon gyakran (pl. hetente)	Gyakran (pl. havonta)	Ritkán	Soha
1 – Az osztálytársaiddal	1	2	3	4
2 – A padtársaddal	1	2	3	4
3 – Nem osztálytárs diákokkal				
4 – Az osztályfőnököddel	1	2	3	4
5 – Az igazgatóval	1	2	3	4
6 – Valamelyik tanárral *	1	2	3	4
7 – Igazgató helyettesel	1	2	3	4
8 – Takarító személyzettel	1	2	3	4
9 – Portással	1	2	3	4
10 – Más személlyel az iskolából, éspedig: -----	1	2	3	4

*kérünk, írd ide ki, milyen szakos tanárral szokott leggyakrabban konfliktusod lenni:

51. Kérünk, sorold fel legfeljebb 5 olyan okot, ami miatt konfliktusaid (gondjaid) támadtak az iskolában?

első ok: _____

második ok: _____

harmadik ok: _____

negyedik ok: _____

ötödik ok: _____

52. Számodra az alábbi tényezők közül melyek milyen mértékben nehezítik a tanulást?

1 – nagymértékben nehezítik 4 – egyáltalán nem nehezítik

2 – eléggé nehezítik 9 – nem tudom eldönteni

3 – kevésbé nehezítik

1 – a tananyag mennyisége	1	2	3	4	9
2 – a tananyag összetettsége	1	2	3	4	9
3 – a tanítás elméleti/elvont jellege	1	2	3	4	9
4 – az érettségi követelmények	1	2	3	4	9
5 – a tanárok felkészültsége, tudása	1	2	3	4	9
6 – az a mód ahogy a tanárok megtartják az órát	1	2	3	4	9
7 – az osztálytársak fegyelmezettsége	1	2	3	4	9
8 – az osztálytársak tanuláshoz való viszonya	1	2	3	4	9
9 – a tankönyvek érthetősége	1	2	3	4	9
10 – tankönyvek megléte	1	2	3	4	9
11 – az órán kívüli iskolai tevékenységek	1	2	3	4	9
12 – túlterheltség	1	2	3	4	9
13 – az iskola felszereltsége	1	2	3	4	9
14 – a heti óraszám	1	2	3	4	9
15 – a tanárok elvárásai	1	2	3	4	9

53. Afentiekén kívül milyen más tényezők nehezítik szerinted a tanulásodat? Kérünk, ha van ilyen, röviden fejtsd itt ki:

54. Szoktál-e könyvtárba járni?

1 – igen 2 – nem

55. Ha igen, kérünk, tüntesd fel melyik könyvtárba milyen gyakran szoktál járni?

	Nagyon gyakran	Gyakran	Ritkán	Soha
1 – Iskolai könyvtár	4	3	2	1
2 – Más iskola könyvtárába	4	3	2	1
3 – Városi könyvtárba	4	3	2	1
4 – Más könyvtárba, éspedig: -----	4	3	2	1
5 – Más könyvtárba, éspedig: -----	4	3	2	1

56. Az alábbi kritériumok szempontjából az iskolád milyen mértékben különb a város többi középiskolájához képest?

	Jobb mint a többi iskoláé	Ugyan- olyan	Kicsit rosszabb	Sokkal rosszabb
1 – Tanárok	1	2	3	4
2 – Taneszközökkel való ellátottság	1	2	3	4
3 – Diákok felkészültsége	1	2	3	4
4 – Diákok fegyelme	1	2	3	4
5 – Higiénia	1	2	3	4
6 – Gazdasági helyzet	1	2	3	4
7 – Kapcsolatrendszer	1	2	3	4
8 – Intézményen belüli hangulat	1	2	3	4
9 – Intézményvezetés	1	2	3	4
10 – Tanárok felkészültsége	1	2	3	4
11 – Tanárok lelkiismeretessége	1	2	3	4
12 – Szülők hozzáállása	1	2	3	4
13 – Diákközösség összetartása/hangulata	1	2	3	4
14 – Tanár-diák viszony	1	2	3	4
15 – Internet hozzáférés				

57. A fentieken kívül véleményed szerint van-e valmilyen más tényező, amely megkülönbözteti iskoládat a többitől? Ha igen, kérünk, fejtsd itt ki röviden:

58. Az alábbiakban felsorolt szempontok mennyire jellemzőek a szüleid iskolával szembeni viszonyulására?

1 – nagymértékben jellemző

2 – jellemző

3 – kevésbé jellemző

4 – egyáltalán nem jellemző

9 – nem tudom eldönteni

1. a szüeim szívesen eljárnak szülőértekezletre	1	2	3	4	9
2. a szüeim részt vesznek az iskola (osztályom) felújítási munkálataiban	1	2	3	4	9
3. a szüeim részt vesznek a szülőbizottság munkálataiban				4	9
4. a szüeim megterhelőnek tartják az iskola által kért befizetéseket	1	2	3	4	9
5. a szüeim elégedettek azzal, amit az iskola tanítás tekintetében nyújt nekem	1	2	3	4	9
6. a szüeim elégedettek azzal, amit az iskola nevelés tekintetében nyújt	1	2	3	4	9
7. a szüeim úgy gondolják, hogy a tanárok nem elég szigorúak és következetesek	1	2	3	4	9
8. a szüeim azt gondolják, hogy túl sokat lógok az iskolából	1	2	3	4	9
9. a szüeim azt teszik, amit az iskola kér tőlük	1	2	3	4	9
10. a szüeim elvárják, hogy több iskolán kívüli tevékenységet biztosítson az iskola	1	2	3	4	9
11. a szüeim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az érettségi vizsgákra	1	2	3	4	9
12. a szüeim azt várják el, hogy az iskola felkészítsen az egyetemi felvételre	1	2	3	4	9
14. a szüeim elvárják, hogy a tanárok és szülők között együttműködés legyen a nevelésben	1	2	3	4	9
15. a szüeim nem érdekli, hogy mi történik az iskolában	1	2	3	4	9
16. a szüeim elvárják, hogy a tanárok külön órában készítsék elő a tanulókat a vizsgákra	1	2	3	4	9
17. a szüeim elvárják, hogy a tanárok felzárkóztató órákat tartsanak	1	2	3	4	9
18. a szüeim azt szeretnék, ha minél könnyebben elvégezhetném a tanulmányaimat	1	2	3	4	9
19. a szüeim elvárják, hogy a tanárok ne buktassanak	1	2	3	4	9
20. a szüeim a tanárookra bízják a döntéseket	1	2	3	4	9
21. a szüeimnek eszébe sem jut, hogy igényeik lehetnének az iskolával szemben	1	2	3	4	9
22. a szüeim azt várják el, hogy a magyar iskola a nemzeti hovatartozás-tudatot erősítse	1	2	3	4	9

59. Szerinted a tanárok, amikor egy diáknak jegyet adnak az alábbi szempontok közül melyiket milyen mértékben veszik figyelembe?

1. egyáltalán nem veszik figyelembe
2. inkább nem veszik figyelembe
3. kis mértékben veszik figyelembe
4. nagymértékben veszik figyelembe

<i>A diák...</i>				
1. jó magaviseletű	1	2	3	4
2. jól szerepelt a tantárgyversenyen (olimpiáson)	1	2	3	4
3. jól felkészült, sokat tanult	1	2	3	4
4. szülei szülőbizottsági tagok	1	2	3	4
5. szülei anyagilag (vagy másképpen) támogatják az iskolát	1	2	3	4
6. szülei eljárnak a szülőértekezletekre	1	2	3	4
7. szülei aktívan részt vesznek az iskola-felújítási munkálatokban	1	2	3	4
8. részt vesz a tanár által szervezett órán kívüli tevékenységeken (konzultáción, felkészítőn, kiránduláson)	1	2	3	4
9. kifejezett érdeklődést mutat a tanár által tanított tárgy iránt	1	2	3	4
10. az adott tárgyból készül érettségizni	1	2	3	4
11. sokat kérdez	1	2	3	4
12. magol	1	2	3	4
13. a tanárok kedvében jár	1	2	3	4

Az alábbiakban olvashatsz néhány kijelentést az iskolára és a diákéletre vonatkozóan. Kérünk, itt is dönts el, rád és saját iskoládra vonatkozóan milyen mértékben értesz egyet ezekkel az állításokkal?

	<i>Egyáltalán nem érték egyet</i>	<i>Részben nem érték egyet</i>	<i>Részben egyet- érték</i>	<i>Teljes mérték- ben egyetérték</i>	<i>Nem tudom el- dönteni</i>
1. Annyi a tanulnivalóm, hogy hétköznapi szinte semmi szabadidőm nincsen	1	2	3	4	9
2. Szeretek ebbe az iskolába járni	1	2	3	4	9
3. Az iskolában eltöltött idő nagyon kifáraszt	1	2	3	4	9
4. Szeretek tanulni	1	2	3	4	9
5. Hétfőig mindig nagyon elfáradok	1	2	3	4	9
6. Az iskola elsősorban arra való, hogy ott jól érezzem magam	1	2	3	4	9
7. Csak azt tanulom, ami érdekel	1	2	3	4	9
8. Nekem fontos, hogy az iskolában sikeres legyek	1	2	3	4	9
9. Képtelenség minden tárgyat rendesen megtanulni	1	2	3	4	9
10. Nekem nagyon megerőltető az iskola	1	2	3	4	9
11. Szeretem az osztályomat	1	2	3	4	9
12. Az iskola elveszi az időt azoktól a dolgoktól, amelyek fontosak nekem	1	2	3	4	9

60. Milyen mértékben értesz egyet az alábbi kijelentésekkel?

	Nagyon egyetérték	Egyetérték	Részben igen, részben nem értek egyet	Nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1. Az érettségi csak az egyetemi felvételinél jelent előnyt	5	4	3	2	1
2. A középiskola utáni képzésnek csak akkor van értelme, ha az munkahelyet is tud garantálni	5	4	3	2	1
3. Manapság csak több szakmával boldogulhat az ember	5	4	3	2	1
4. A középiskola elvégzése után az ember még túl fiatal ahhoz, hogy dolgozni kezdjen	5	4	3	2	1
5. Manapság szinte lehetetlen elhelyezkedniük a friss középiskolai végzeteknek (érettségizetteknek)	5	4	3	2	1
6. Az érettségivel éppen olyan jól el lehet helyezkedni, mint egy szak-középiskolai végzettséggel	5	4	3	2	1
7. Minden megoldás jobb, mint a középiskola utáni munkanélküliség	5	4	3	2	1
8. Érdemes minél előbb elkezdni dolgozni, mert akkor korábban jut az ember előbbre	5	4	3	2	1
9. A továbbtanulással kitolódik az az időszak, ameddig az ember fiatalnak érezheti magát	5	4	3	2	1
10. Nem érdemes felsőfokon továbbtanulni, hiszen utána úgyis munkanélküli lesz az ember	5	4	3	2	1
11. Érdemes felsőfokon továbbtanulni, mert addig sincs munka nélkül az ember	5	4	3	2	1
12. Érdemes felsőfokon továbbtanulni, mert fontos, hogy egyetemi diplomával rendelkezünk					

61. Tervezed-e, hogy tanulmányaid főiskolai vagy egyetemi szinten folytatod?

igen

nem

HA nem tervezel továbbtanulni, kérjük ugorj az utolsó (69-es) kérdéshez!

HA igen (tervezed a továbbtanulást), akkor

62. Hol, melyik városban (illetve országban) szeretnél továbbtanulni?

Sorolj fel hármat *fontossági* sorrendben!

Város	Ország
1.	
2.	
3.	

63. Kérünk, indokold meg, miért ezeket a városokat (országokat) választanád?

64. Mit szeretnél tanulni, milyen szakra járnál szívesen? (sorolj fel maximum három ilyen területet, fontossági sorrendben!)

1.

2.

3.

65. Milyen nyelven szeretnél továbbtanulni? (Több válasz is lehetséges!)

magyarul
románul
németül
angolul
egyéb, éspedig

66. Kérünk, indokold meg, hogy miért a fent megjelölt nyelven szeretnél továbbtanulni?

67. Milyen képzési formában szeretnél részt venni?

alapképzés (3 év)
hosszabb távú képzés (4–5 év)

68. És a képzés mely látogatási módjára iratkoznál be?

nappali (rendes)
levelező tagozat (fără frecvență)
távoktatás

**69. Ha saját jövődre gondolsz, mit gondolsz 2010-ben hol leszel, mivel foglalkozol majd?
(Kérünk, röviden írd itt le!)**

(mit)

(hol)

KÖSZÖNJÜK A KÖZREMŰKÖDÉSED!