

**Pedagógusok és minőségkoncepcióik a romániai magyar közoktatásban  
(egy kérdőíves vizsgálat tanulságai)**

*1 A kutatás előzményei. A tanári professzionalizáció néhány eleme*

Kérdőíves kutatásunk a pedagógusok minőségkoncepciója fontosabb elmeinek beazonosítására törekszik. Ezen elemek beazonosítása során azonban nem tekinthetünk el attól a közegetől, amelyben az oktatási rendszer e meghatározó szereplői (a tanárok) mozognak. Ebből a szempontból nézve az alábbi kutatási beszámoló 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 presztízstörvénynek 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 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 szerepelvárások 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) szerepelvárás”-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 szerepelvárásához” 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) koncentrál, 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 szerepelvárás 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 szintjén 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 tetézik az a tény, hogy az iskolai menedzsment számára nem állnak rendelkezésre olyan eszközök, amelyek a továbbképzések megtervezését szolgálnák. 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 lehetősége, 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 elhúzódo 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 megadva 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, Fóris F. Rita (jelen lapszámban is közölt) tanulmányából 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. Tesszük 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.

## **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 önköltős 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 kérdésbe való bevonása) igyekeztünk stimulálni a választást, a kérdőív kitöltése alapvetően önkéntes volt, és feltételezhetjük azt is, hogy a tényleges válaszadók a képzelt (általunk nyilván pontosan nem ismert) átlaghoz képest aktívabbak, 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.

### **3 Általános szociodemográfiai adatok**

A válaszadók nemi megoszlása azt a nemzetközileg is ismert tényét 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 minta<sup>1</sup> 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 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 tényet tükröz: az apa iskolai végzettsége magasabb, mint az anyáé.

A válaszadó pedagógusok családi állapotát tekintve megállapítható, hogy valamivel több, mint fele házas vagy élettársal él együtt (57%). A házassági stratégia a jellegzetes értelmiségi utat követi: az élet- vagy házastársnak is felsőfokú végzettsége van. Ezen túlmenően etnikailag zárt is ez a házassági piac, ugyanis a házasok mindössze 6 százalékának van román nemzetiségű választottja. A gyerekvállalás is követi az értelmiségiekre jellemző szokásokat: 88 százaléknak egy vagy két gyereke van, a több gyerek vállalása eléggé ritkaságszámba megy. A gyerekek iskoláztatása során az iskolaválasztás

---

<sup>1</sup> 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.

szempontjai közül az anyanyelv érvényesül elsősorban, a gyakorlati képzés szempontja pedig kevésbé tűnik fontosnak (*1- nagyon fontos szempont, ... 4 – egyáltalán nem fontos szempont*).

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

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

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 (*4 – nagyon gyakran, ... 1 – soha*)

	átlag
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 *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 könyvtározás, 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 könyvtározás elutasításának azonban látszólag ellentmond, hogy a legmagasabb átlagot annak elismerése kapta, hogy a tanárnak kötelessége a friss szakirodalom követése.

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

A fenti lista arra szolgál, hogy valamilyen összképet kapjunk a pedagógusokról. De hogyan is állt össze ez a lista? Az egyes itemek különböző pedagógustípusok operacionalizálását tartalmazzák. Ha e típusokat két dimenzió (az anyagi érdekeltség, illetve a szakmai szttenderdek és önállóság fontosságának) metszéspontja által meghatározott négy cellába soroljuk, a következő típusokat kaphatjuk:

	<i>Anyagi érdekeltség -</i>	<i>Anyagi érdekeltség +</i>
<i>Szakmai presztízs +</i>	Humboldti	Innovátor
<i>Szakmai presztízs -</i>	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 aktívabbak az átlagnál, következésképpen az ún. proletár típus gyaníthatóan nagyobb mértékben van jelen a valóságban).

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

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

Mivel a „jó iskola” ismérve sokat elárulhat a pedagógusok körében lappangó minőségkonceptiók 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.

<i>A jó iskola ismérve az, hogy...</i>	<i>Esélyegyenlőség</i>	<i>versenyszellem</i>	<i>szolgáltató</i>
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a hátrányos szociális helyzetű tanulókat	<b>,917</b>	-4,934E-02	5,796E-02
az iskola megkülönböztetett figyelemben részesíti a kiemelkedően nehéz szociális helyzetű tanulókat	<b>,736</b>	1,620E-02	,168
a kollégák sokat beszélgetnek a diákokról	<b>,489</b>	,165	9,026E-02
a vezetőség és a tanári közösség között jó az együttműködés	,403	5,710E-02	,396
a tanulók megkülönböztetett figyelemben részesítik a lemaradó tanulókat	,326	4,234E-02	,271
a kollégák nem szólnak bele egymás munkájába	,288	,145	,234
a tanárok egyformán figyelnek mindenkire	,265	7,078E-02	,149
sokan bejutnak főiskolára, egyetemre	6,134E-03	<b>,878</b>	,103
a diákok nagy része sikeresen érettségizik	1,335E-03	<b>,786</b>	,104
sokan szereznek díjat a tantárgyversenyeken	9,929E-02	<b>,616</b>	3,793E-02
az iskolában egészséges versenyhelyzet van	,250	<b>,442</b>	,229
kellő mértékű saját anyagi forrással rendelkezik	8,072E-02	<b>,304</b>	,216
a diákok elégedettek az iskolával	,148	9,397E-02	<b>,812</b>
a tanárok elégedettek az iskolával	,143	,167	<b>,757</b>
a szülők elégedettek az iskolával	,159	,102	<b>,536</b>
a tanfelügyelőség elégedett az iskolával	,131	,321	<b>,368</b>

a tanárok gyakran találkoznak a szülőkkel	,240	,134	<b>,315</b>
a tanárok idejében megkapják fizetésüket	,225	8,623E-02	,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 az alábbi, 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.

	„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?

## **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.

## **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 mondták, míg átlag alatti pályamódosítási szándékot a csíkszeredaiaknál tapasztaltunk.



## 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 megjelenik újra versenyhelyzet fontossága is. (1 – nem ért egyet, ... 4 – nagyon egyetért)

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 fegyelmezetlen	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

## 9 Iskolaválasztás

A tanárok iskolaválasztását elsősorban a magyar nyelvű oktatás lehetősége határozza meg, minden más tényező csak kis mértékben befolyásolta a tanítási munkahely választását. (1 – egyáltalán nem befolyásolta, ... 4 döntő módon befolyásolta)

	<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 becsülnék meg leginkább a diákok	1,92
Itt becsülnék meg leginkább a kollégák	1,83
Itt volt a legjobb tanári közösség	1,81
Ide járnak a legjobb a diákok	1,81
Itt becsülnék meg leginkább a szülők	1,63
Itt tanítottak más barátaim, ismerőseim is	1,59
Ki akartam próbálni ezt az iskolát is	1,34

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

	Átlag
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
Önállóságát	1,94
Problémamegoldó képességének fejlődését	1,96
Álláskeresését	2,08
Az elsajátítási mechanizmusok (magolás, ismeret rögzítés) kialakulását	2,13

Az iskola készség és képességalkotó funkcióit az alábbi kérdésblokkal kíséreltük meg mérni: (1 – egyáltalán nem jellemző, ... 4 nagy mértékben jellemző)

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
Szakköri tevékenységeket, széles skálájú fakultatív órákínálatot biztosít	2,63
Sok és sokféle szabadidős tevékenységet kínál	2,58
Kiváló infrastrukturális és könyvtár-lehetőséget biztosít	2,56
Többletmunkával, 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

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 minőségkonceptió kialakításának. Nézzük meg mit tapasztaltunk megkérdezetteink körében:

Mitől külön ez az iskola a város többi középiskolájától?	Átlag
--	-------

<i>(1 – jobb, mint a többi iskoláé, ... 4 – sokkal rosszabb)</i>	
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
Taneszközökkel való ellátottság	2,12

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. Minősbiztosítási nyelvre lefordítva, e középiskolák valószínűleg még nem rendelkeznek határozott, saját minőségfogalommal.

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

iskola tanácsa	1,97
szülői bizottságnak	2,29
magyarországi alapítványoknak	2,71
helyi tanácsnak	2,73
egyházaknak	2,74
testvériskoláknak	2,75
helyi alapítványoknak	2,84
helyi vállalkozók	2,85
más	2,87

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 támaszkodhatnának.

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 válaszmegtágadást 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.

### **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 résztvevő 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.

Milyen tényezők és milyen mértékben nehezítik a tanári munkát:

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
az 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
a továbbképzések	3,46

Látható, a tanárok megítélése alapján munkájukat elsősorban makroszintű tényezők hátráltatják, mint a tananyag mennyisége, a tankönyvellátottság, a tanulók terheltsége,<sup>2</sup> 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 gyereklétszám 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.

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

<sup>2</sup> Ez, mint korábban láttuk, a magyar tanulók esetében még hangsúlyosabb, mint a román nyelven tanuló diákok számára (ld. Fóris F. Rita szövegét)

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 szakfelüyeleti ellenőrzés	2,91
Az igazgató óralátogatásai és értékelése	2,89
Elenyésző az évismétlők száma	2,72
A tanár sikeres tankönyvíró	2,64

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. Ezúttal arra kértük a válaszadókat, hogy az alábbi kijelentéseket értékeljék egy 1-től 4-ig terjedő skálán:

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 szakfelüyeleti 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

Az értékelésre vonatkozó elképzelések is megerősítik azt az ellentmondást, amit a „jó iskola” ismérve 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.

## 12 Iskola-szülők kapcsolata

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 felvételig	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 tanároknak bízzák 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

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 dönteni 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.

## 13 Tantervi szabályozáshoz való viszonyulás

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 nevétségesen 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 órászámot lehet fordítani	2,15
a helyi tantervre szánt óraszám elég, hisz ezt sem használják ki megfelelően az iskolák	2,04

A tantárgyi szabályozásra vonatkozó kérdésekre adott válaszokból megmutatkozik egyfajta iskolai autonómia, helyi tervezési igény. Ezt a helyi tervezést a tanárok fel is vállalnák, 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.

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.

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% . (Lásd bővebben Fóris F. Rita tanulmányának idevágó részeit)

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

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
az, hogy ki javasolja	2,90
a véletlenszerűség	3,53

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.

## 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.<sup>3</sup>

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-konceptió szerves elemét képezi a versenyszellem ébrentartása, a hatékonyság mutatója pedig a „dédelgetett, örökölt álmoként” 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 kettőségekben élnek: a kényszerűségek sorozata kiválthatja a függőségekből fakadó magárahagyatottságot, amely – paradox módon - a látszatszabadság érzetét is keltheti, 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.

Röviden: a romániai magyar pedagógusok körében létező minőség felfogások három pillérre 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.

## Irodalomjegyzék

Nagy Mária 1994 *Tanári szakma és professzionalizálódás*. OKI, Budapest.

Walsh, K., 1987 *The Politics of Teacher Appraisal*. In: M. Lawn, G. Grace (Eds.) *Teachers: The Culture and Politics of Work*. Falmer, London

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.

---

<sup>3</sup> 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)



Iosifescu et alii, 2001 *Culturi organizaționale în școala românească*, ISE, București

Iosifescu et alii 2002 *Culturi organizaționale în școala românească*, ISE, București

Iosifescu (ed.) 2001a *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare*, ISE, București

Iucu, R. – Pânișoară, O. 2000 *Formarea personalului didactic. Raport de cercetare. Vol I.-II.* MEN, București

OECD

Erdei Itala 2003 Az erdélyi magyar iskolás korú népesség alakulása 1990-2020 között. In. *Educatio* 2003/nyár