

ROMÁNIAI MAGYAR TANÍTÓK PRESZTÍZSÉRŐL A ROMÁN OKTATÁSI REFORM FOLYAMATÁBAN

PÉTER Lilla

Babes-Bolyai Tudományegyetem, Pszichológia és Neveléstudományok Kar
Tanítóképző Főiskola, Székelyudvarhely; e-mail: lillap@freemail.hu

Összefoglaló: A rendszerváltás előtt a romániai közoktatás egyike volt a legcentralizáltabbaknak, így nem véletlen, hogy rendszerváltás után az oktatás decentralizációja reális igényként merült fel. Így a romániai közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt, és a változások több ponton is érintették a pedagógusok helyzetét. Ilyen feltételek mellett merült fel kutatásunk alapvető kérdése, amely az oktatási reform és pedagógusok kapcsolatának feltárását célozta meg. Jelen tanulmánnyal kutatási eredményeink csupán egy szegmensének bemutatására vállalkozunk, nevezetesen arra, hogy a romániai magyar tanítók egy rétege hogyan vélekedik a pálya társadalmi megbecsültségéről. Eredményeink azt bizonyítják, hogy a Hargita megyei magyar tanítók nem elégedettek szakmájuk társadalmi megbecsültségével, és rosszabbnak ítélik meg más értelmiségi csoportokénál. Továbbá a megkérdezettek inkább a szakma „hivatalos” megbecsültségével elégedetlenek, ugyanakkor a különböző tanári szakmák társadalmi megbecsültségének megítélése az oktatás különböző szintjein való tevékenykedéssel is összefüggésben van. A kistérség magyar tanítói a szakma presztízsének növelését elsősorban finanszírozási, oktatáspolitikai és a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos kérdések megoldásában látják.

Kulcsszavak: oktatási reform, romániai magyar tanítók, társadalmi megbecsültség

AZ OKTATÁSI REFORM ÉS A PEDAGÓGUSOK HELYZETE ROMÁNIÁBAN

A román közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változás színtere volt. A rendszerváltás után a román oktatás egyike volt a legcentralizáltabbaknak, így az oktatás megújítási szándéka decentralizációs törekvésekben nyilvánult meg. A román oktatás decentralizációjával párhuzamosan olyan ellenmondások kerültek felszínre, amelyek addig nem éreztették hatásukat. Ezek nagy része az oktatásnak a társadalmi igényektől való eltávolodásában és az oktatási rendszer zártságában gyökerezett. Egyes elemzők szerint a rendszerváltás utáni időszakban sem a lakosság, sem az oktatási rendszer nem volt felkészülve a rákövetkező politikai, gazdasági, társadalmi változásokra (Codiță–Pasti 1998). A román oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásait nyilvánvaló, hogy nem kezelhetjük egységes, egyenes irányú folyamatként, így a reform folyamatában több szakasz különíthető el. A rendszerváltás után reális igényként merült fel a román oktatásügy modernizációjának igénye. Ebben a kezdeti időszakban

(1989/1992) – koherens oktatáspolitikai hiányában – a reform szükségességének felismerésén túlmenően az oktatási rendszer egyes elemeinek véletlenszerű megváltoztatására tett kísérletek a jellemzők. A teljesen improvizatív, véletlenszerűnek tűnő minisztériumi rendeletek a rendszerváltás előtti oktatás legszembetűnőbb sajátosságainak megszüntetését célozták. Például érvényét veszítette a diákok kötelező egyenruha viselete, az iskolák és egyetemek diákjainak, oktatóinak kötelező mezőgazdasági munkálatokban való részvétele, ugyanakkor a tankönyvek ideológiai jellegének megszüntetését bizonyos tananyagrészek kizárásával próbálták biztosítani. A rákövetkező időszakban (1993-1996) egy-egy elem megváltoztatására fókuszál az oktatáspolitikai. Például elindul az oktatási reform kibontakozásához szükséges jogi háttérrel biztosító törvények és háttérdokumentumok átdolgozása. Ezek sorában legfontosabbnak az 1995/84-es Tanügyi Törvény tűnik. A decentralizációs igénytől eltérően azonban, a szóban forgó törvény is sok olyan elemet tartalmaz, amely továbbra is az addigi centralizált struktúrákat erősíti. Például a törvény 140. és 141. cikkelye az Oktatási és Kutatási Minisztériumot az oktatási rendszer működésének teljes mértékű megszervezésével, egybehangolásával és ellenőrzésével jogosítja fel. Ezáltal tulajdonképpen, a hivatalos decentralizációs retorika ellenére, törvényesen ütközik akadályba a helyi és intézményi szint aktivitásának erősödése. Ehhez az időszakhoz kötődik az alternatív tankönyvek megjelenésének a lehetősége, valamint az új szemléletű, teljesítményközpontú tantárgyi programok kidolgozása. Az 1997-es kormányváltással a romániai oktatás reformjának tényleges életbeültetésére teremtődött lehetőség, mivel ettől kezdődően, úgy tűnik, hogy a „politikai akarat” valóban kezébe vette az oktatás ügyét. Az ekkor bekövetkezett rendszerszintű változások az oktatás több területét is érintik. Ezek a következők: az iskolai tantervek, az ellenőrzési-értékelési rendszer, tankönyvek, tanárképzés, középfokú szakképzés és az oktatásmenedzsment. Ennek a periódusnak és egyben a romániai oktatási reform egyik legfontosabb eredményét a tantervi reform képezi, amely meglátásunk szerint az oktatási reformfolyamatok legpozitívabb vonzatának is tekinthető.

A romániai oktatásügyi változások a pedagógusok helyzetét sem hagyták érintetlenül. A rendszerszintű változások több ponton is érintették a pedagógusok munkáját. A román oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatásügyön belüli felelősségi rendszer átalakulása, az iskolastruktúra és vizsgarendszer változásai mind-mind hatást gyakoroltak a pedagógusok munkájára és helyzetére. A pedagógusok az értelmiségiek legszélesebb rétegét képezik Romániában, az aktív lakosság mintegy 2,5%-át teszik ki. A rendszerváltás után jelentkező munkaerő-leépítések ezt a foglalkozási kategóriát nem érintették. A romániai pedagógustársadalom és oktatásügy két alapvető problémája a pedagógusok *alulfizetettsége és a szakképesítés nélküli pedagógusok magas aránya*.

A romániai pedagógusok alulfizetettsége tényként fogadható el. Anélkül, hogy a pedagógusok bérezésének bonyolult problematikájába belemennénk, megállapíthatjuk, hogy a kilencvenes évek végén a romániai pedagógusok az értelmiségiek legrosszabbul fizetett kategóriáját képezték. Az alulfizettség főleg a kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők körében érvényesül erőteljesen. Egy pályakezdő pedagógus most is majdnem az országos minimálbérnek megfelelő összeget keresi meg, és legalább egy évtizedet kell a pályán eltöltenie a jelentősebb béremelkedéshez. Talán részben ezzel is magyarázható a pályán tevékenykedő szakképesítés nélküli pedagógusok

relatív magas aránya (14-20%). Arányuk az óvodai nevelésben, a szekunder oktatás alsó szintjén (V-VIII. osztály) és falusi környezetben a legnagyobb. A pedagógusok gyenge anyagi és társadalmi megbecsültségével hozható összefüggésbe az is, hogy a pedagógusok időszakonkénti túlképzése ellenére is, a közoktatáson belüli betöltetlen állások aránya, országos szinten, nem csökkent jelentősen az utóbbi időben. Így tulajdonképpen rejtett pedagógushiánnyal számolhatunk a román közoktatásban.

A pedagógusok szakmai professzionalizációja kapcsán történtek előrelépések a reform időszakában. Például 1999-től főiskolai szintűre emelték a tanító- és óvóképzési rendszert, és a pedagógusok továbbképzési rendszere is részben diverzifikálódott. Azonban a hagyományosnak mondható továbbképzési rendszer és vizsgák¹ továbbra is érvényben maradtak, ezáltal elavulttá téve a romániai pedagógus-továbbképzési rendszert. A továbbképzésben megjelenő új lehetőségek ellenére (reformfelkészítő, különböző időszakos szakmai továbbképzések) a pedagógusok romániai továbbképzési rendszere nem sokat változott, és nem jelent igazi lehetőséget a szakmai professzionalizáció szempontjából sem.

Ha napjaink nemzetközi oktatáspolitikájának a tanárookra vonatkozó célkitűzéseivel vonatkozásában vizsgálódunk, úgy tűnik, hogy Romániának még van, amit bepótolnia ezen a téren. A tanári pályával kapcsolatos legfontosabb nemzetközi oktatáspolitikai célkitűzések: a.) a tanári karrier vonzóvá tétele, b.) a tanárok tudásának és készségeinek fejlesztése, c.) alkalmas tanárok kiválasztása, toborzása és alkalmazása, d.) az eredményes tanárok megtartása, és e.) az országok tanárpolitikájának kialakítása (OECD 2004). Az előbb sorolt célkitűzések közül, a továbbképzési rendszer diverzifikálásával, a román oktatáspolitikai a pedagógusok készségének és tudásának fejlesztése terén lépett előre valamelyest. Azonban nem sokat javultak a pedagógusok tevékenységi feltételei, nincsenek eszközök az alkalmas tanárok kiválasztására, és az eredményes pedagógusok pályán tartására.

NÉHÁNY SZÓ VIZSGÁLATI CÉLJAINKRÓL

Ilyen feltételek mellett merült fel kutatásunk alapvető kérdése, amely arra keresi a választ, hogy az utóbbi másfél évtized oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy részére. Így vizsgálatunk kiindulópontját két, egymással összefüggő kérdés képezi. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy az oktatási reform milyen hatást gyakorolt a pedagógusok helyzetére, szakmai lehetőségeire és önképére, másfelől pedig azt vizsgáltuk, hogy milyen vélemény alakult ki a pedagógusokban az oktatási reformról, a romániai oktatás helyzetéről, vagyis a román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült „megnyerni” a pedagógusokat a változások folyamatának.

A vizsgált területen, vagyis az oktatásügyi változások pedagógusokra gyakorolt hatása kapcsán több kérdés is felmerült. Ezek közül a legfontosabbak: a román oktatás-

1 A pedagógusok továbbképzési rendszere Romániában teljes mértékben centralizált, így az Oktatási és Kutatási Minisztérium irányításával és a megyei tanfelügyelőségek, valamint a hivatalos továbbképző központok (amelyek ugyanakkor pedagógusképzési intézmények is) szervezésében zajlanak. Itt tulajdonképpen a képesítés megszerzése után 2 évre kötelező véglegesítő vizsga, majd az ezt követő 5-5 évenként esedékes II., valamint I. fokozati vizsga.

politikának milyen mértékben sikerült a gyakorló pedagógusokat „megnyerni” a változások folyamatának, hogyan vélekednek a pedagógusok az oktatásirányítás és tantervi szabályozás decentralizációjához kötődő változásokról és lehetőségekről, milyen szakmai önképpel rendelkeznek a pedagógusok, hogyan vélekednek a szakmai professzionalizáció lehetőségeiről és a szakma társadalmi megbecsültségéről?

Jelen tanulmányban kutatási eredményeink csupán egy szegmensének bemutatására vállalkozunk, nevezetesen arra, hogy a romániai magyar tanítók egy rétege hogyan vélekedik a pálya társadalmi megbecsültségéről. A tanári szakma társadalmi megbecsültsége – mint, ahogyan a szakértő megítéli – egyike a „legérdekesebb, legfontosabb, ugyanakkor egzakt módon alig vizsgálható kérdéseknek” (Háber 1986: 20). A társadalmi megbecsülés fogalma nehezen definiálható, főleg, hogy maga a fogalom több területre „bontható”, ugyanakkor a mindennapi szóhasználatban is különböző megfogalmazások „élnek”. Az tényként fogadható el, hogy egy szakma presztízsét mindenkoron tényezők összetett rendszere határozza meg, ugyanakkor ezek a társadalmi-gazdasági módosulások függvényeként állandó változásban vannak. A pedagógusszakma presztízsét meghatározó tényezők közül a legfontosabbak: az elérhető jövedelem, a képzettség szintje, a hatalom, a szimpátia, a foglalkozás társadalmi haszna és a neki tulajdonított érték, a konkrét munkakörülmények és a hagyomány (Háber 1986; Nagy 1993; Papp 2000). Ezen kívül a pedagógusok társadalmi megbecsültsége országonként és korszakonként változik. Így a rendszerváltás eredményeként jelentkező lassúbb-gyorsabb, átfogóbb és kevésbé átfogó oktatási reformok folyamatában különösen érdekes lehet ennek vizsgálata. Darvas (1993) szerint a rendszerváltást követő politikai átalakulások és reformok, kelet-közép-európai vonatkozásban, sehol sem hagyták érintetlenül a pedagógusok helyzetét, így a tanári hivatást és sorsokat érintő oktatási reformok pedagógusokra gyakorolt hatásaival foglalkozni kell. Romániában, a pedagógusok társadalmi megbecsültségére nyilvánvaló, hogy tényezők összetett rendszere hat, amelyek közül az utóbbi másfél évtized reformfolyamatai jelentős szerepet játszhatnak. Tudatában vagyunk annak, hogy ezen összetett tényezőrendszer közül a reform külön hatását nagyon nehéz megragadni, így erre nem is vállalkozunk. Azonban az oktatási reform hivatalos retorikájának egyik eleme készített arra, hogy a pedagógusok társadalmi megbecsültségének kérdésével foglalkozzunk. A román oktatási reform 2001-es Reformtervezetében (Proiectul de reformă 2001) ugyanis megfogalmazódik, hogy a 2001–2004-es időszakban a pedagógusok szakmai professzionalizációja és a szakma társadalmi megbecsültségének növelése válik oktatáspolitikai prioritássá. Ennek kapcsán az is érdekelt, hogy az ez irányú elméleti megfogalmazásokat milyen mértékben sikerült „valóra váltani” a gyakorlatban. Ezért kérdeztük a romániai magyar tanítók egy rétegét szakmája társadalmi megbecsültségéről. A pedagógusok társadalmi megbecsültsége kapcsán tanulmányunkban tulajdonképpen négy alapvető kérdésre térünk ki, nevezetesen: a szakma általános társadalmi megbecsültségére, annak különböző területeire, a pedagógusszakma más értelmiségi foglalkozásokhoz viszonyított megbecsültségére, valamint a szakma presztízs-növelési lehetőségeire.

MIÉRT „PROBLÉMA” AZ OKTATÁSI REFORM? RÖVIDEN A VIZSGÁLATRÓL

Jellegét tekintve vizsgálatunk a szociológiai megközelítésű pedagógus-kutatások sorába illeszkedik, mivel a romániai magyar pedagógusok egy rétegének az oktatási reform folyamata közti szakmai professzionalizáció lehetőségeit tárja fel. A tanári pálya társadalmi megbecsültségének csak a pedagógusok általi megítélése vonatkozásában vizsgáldtunk. Nem tagadjuk e kérdés vizsgálatának fontosságát egyéb foglalkozási kategóriák körében sem, azonban jelen felméréssel ezt nem tűztük ki célul, így ez esetleg egy következő felmérés tárgyát képezheti. A pedagógusok társadalmi megbecsültségének vonatkozásában az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. A Hargita megyei alapképzésben tevékenykedő magyar pedagógusok nem elégedtek a szakma társadalmi megbecsültségével, és az elégedetlenség hasonló mértékű a pedagógusok különböző csoportjaiban.
2. A pedagógusok alacsony szintűre helyezik a pedagógusszakma társadalmi megbecsültségét más értelmiségi szakmákkal való összehasonlításban.

A pedagógusok társadalmi megbecsültségének feltárásán túlmenően azt is feltételeztük, hogy a megbecsültség különböző területeiről alkotott véleményeket olyan paraméterek (háttérváltozók) is befolyásolják, amelyek alapján az adott pedagóguspopuláció leírható. Így a pedagógus-véleményeket a pedagógusok életkorával, nemével, szakmai tapasztalatával, iskolai végzettségével összefüggésben is vizsgáltuk. Ezeket az alapváltozókat vizsgálatunkban független változóknak tekintettük. A független változók kiválasztásában továbbá arra az elméleti megállapításra is alapoztunk, amely szerint a szakmai szempontból aktívabb, rugalmasabb, innovatívabb pedagógusok könnyebben alkalmazkodnak az oktatási reformok pedagógusokkal szembeni kihívásaihoz, mint társaik (Darvas 1993). Ennek megfelelően a pedagógusok továbbképzésen való részvételét, valamint a munkaköri feladatokon kívüli tevékenység végzését szintén független változóként használtuk a pedagógusok megbecsültségének különböző területeihez kötődő vélemények vonatkozásában.

Vizsgálatunk alapsokaságát a romániai magyar pedagógusok egy rétege, konkrétan a Hargita megyei magyar pedagógusok képezték. Az alapsokaságból, többlépcsős csoportos mintavétellel 316 Hargita megyei magyar tanító került a mintánkba. A mintavétel első lépcsőjeként szakértői mintavételt alkalmaztunk. Így kutatási céljainkkal összhangban, szándékosan választottunk vizsgálatunkhoz alapképzésben tevékenykedő pedagógusokat. Választásunk azért esett tanítókra, és nem tanárookra, mivel úgy gondoltuk, hogy az oktatásügyi változások adott szakaszában (2003) az elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok rendelkeztek témánk szempontjából relevánsabb információkkal. Választásunk indoklása kétirányú. Az oktatási reformfolyamatok felmenő rendszerrel, vagyis először az elemi oktatás szintjéről kiindulva kerültek alkalmazásra, másrészt pedig a reformfolyamatokhoz kötődő konkrét módosítások (tantervi decentralizáció, alternatív tankönyvek, választható tárgyak, minősítési rendszer és egyéb) az elemi oktatás szintjén érintették leginkább a tanítási-tanulási folyama-

tot. A mintavétel második lépcsőjeként azonosítottuk a módszertani körzeteket², majd az összes körzetből, a körzetek létszámával majdnem arányosan súlyoztuk a mintát. Az egyes körzeteken belül pedig véletlenszerűen kerültek a vizsgálati személyek a mintába, mivel az adatfelvétel a negyedévenkénti kötelező szakmai megbeszélések alkalmával történt. A Hargita megyei alapképzésben, a 2002/2003-as tanévben összesen 864 magyar tanító tevékenykedett. A Hargita Megyei Tanfelügyelőség adatai szerint, a pedagógusok módszertani körzetenkénti számaránya az adott tanévben a következőképpen alakult: Székelyudvarhely és régiója 295, Csíkszereda és régiója 328, Gergyószentmiklós és régiója 150, Maroshévíz 11, valamint Székelykeresztúr és régiója 80 tanító. Számunkra fontos volt, hogy minden régióból kerüljenek vizsgálati személyek a mintánkba. Így a kérdőívek kiosztásánál figyelembe vettük az egyes régió (módszertani körzeten) belüli tanítólétszámot. Ennek megfelelően a Székelyudvarhelyen és régiójában 150, a Csíkszeredában és régiójában 150, valamint Maroshévízen, a gergyószentmiklósi és székelykeresztúri régiók tanítói körében pedig 100 kérdőívet osztottunk ki. Mintánk nagyságával az esetleges mintavételi hibák ellensúlyozására törekedtünk.

A kérdőíves adatfelvétel 2002 novembere és 2003 márciusa között történt. Az adatfelvétel, mint már említettük, a Hargita megyei tanítók negyedévente megtartandó szakmai megbeszélésein történt, a különböző régiókban három különböző alkalommal. Összesen 400 kérdőívet osztottunk ki, amelyből 344 került vissza hozzánk. A kitöltött kérdőívekből 316 volt értékelhető. Az adatok statisztikai feldolgozása 2004 tavaszán történt, az eredmények értelmezésére pedig 2005 tavaszán került sor.

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

1. táblázat A vizsgált személyek életkor szerinti megoszlása

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

A vizsgálati személyek *nemek szerinti* megoszlása a szakma elnőiesedésének méltó bizonyítéka. Adataink szerint a 316 válaszadó 89,9%-a nő, és 10,1%-a férfi. Ez az arány csupán az elemi oktatásban ennyire eltolódott, ugyanis a szekunder oktatás alsó és felső szintjén magasabb a férfiak aránya. A vizsgálati személyek átlagéletkora 37,5

2 Az ún. módszertani körzetek, a román oktatásban, egy-egy régió pedagógusait foglalják magukba. Ez a megyei tanfelügyelőségek által használt felosztás, a pedagógusok szervezett, továbbképző jellegű szakmai tevékenységének a kerete, mivel egy-egy ilyen módszertani körzet pedagógusainak egyszerre tartják a kötelező negyedévenkénti szakmai továbbképzést, megbeszélést.

év. Az adatok könnyebb kezelhetősége érdekében életkor-intervallumokat alakítottunk ki, és ezekbe a csoportokba soroltuk be a vizsgálati alanyokat. A vizsgálati személyek *életkor szerinti* megoszlását az alábbi táblázat tartalmazza.

A mintánk *iskolai végzettség szerinti* megoszlása a romániai tanítóképzés utóbbi évtizedeinek változásait tükrözi. Bár a mintába került vizsgálati személyek mindegyike a 2002/2003-as tanévben tanítóként dolgozott, ennek ellenére iskolai végzettségük korántsem azonos. A vizsgálatban részt vevő Hargita megyei magyar tanítókat, végzettségük szempontjából, öt kategóriába soroltuk (2. táblázat).

2. táblázat A vizsgálati személyek iskolai végzettség szerinti megoszlása

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

A mintánkba került tanítók több mint fele (53,2%) *középfokú végzettséggel* rendelkezik. Ez a megoszlás nem is meglepő, mivel romániai vonatkozásban a középfokú tanítóképzésnek vannak hagyományai. 1999-től a Babes-Bolyai Tudományegyetem keretében, kirendelt tanítóképző főiskolákban indult el a főiskolai szintű tanító- és óvóképzés. Azonban néhány év kieséssel a főiskolai szintű mellett a középszintű tanítóképzés is működött. A legutóbbi központi rendelkezések szerint a 2005/2006-os tanévtől kezdődően végleg beszüntették a középszintű tanítóképzést, vagyis a tanítóképzők nem indíthattak IX. osztályokat. Mivel Romániában a középfokú tanítóképzésnek vannak hagyományai, így nemcsak Hargita megyében, hanem általában a romániai elemi oktatásban tevékenykedő tanítók jelentős hányada középfokú végzettséggel rendelkezik.

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

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

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

A vizsgált pedagógusréteg a *pályán eltöltött idő* alapján is jellemezhető. A vizsgálatunk céljaihoz igazodva, a szakmai tapasztalat vonatkozásában négy kategóriát állítottunk fel, és ezekbe soroltuk a vizsgálati személyek mindegyikét (3. táblázat).

3. táblázat A vizsgálati személyek pályán eltöltött idő szerinti megoszlása

A pályán eltöltött idő	Elemiszám	Százalék
5 évnél kevesebb	55	17,4
6-10 év	69	21,8
11-20 év	103	32,6
11-20 év	89	28,2
Összesen	316	100,00

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

Vizsgálatunk alapvető adatgyűjtési módszere az önkitaltós kérdőív volt. A kidolgozott kérdőív összesen 7 kérdésblokkot és 36 kérdést tartalmazott, amelyek sorrendben a következő területeket célozták meg: a pedagógusok oktatási reformról, a tantervi decentralizációról alkotott véleménye, a pedagógusok szakmai önképe, változó feltételekhez való alkalmazkodása, a pedagógusok szakmai értékelése és társadalmi megbecsültsége, valamint a román oktatás aktuális helyzetéről kialakult véleménye. Az utolsó kérdésblokk a vizsgálati személyek szociodemográfiai adataira kérdez rá. Az adatok statisztikai feldolgozását SPSS segítségével végeztük. Az adatok jellegének megfelelően, gyakorisági eloszlásokon túlmenően, a χ^2 -próba függetlenségvizsgálatát alkalmaztuk.

A PÁLYA MEGBECSÜLTSGÉRŐL ROMÁNIAI MAGYAR TANÍTÓK VÉLEMÉNYÉNEK TÜKRÉBEN

A Hargita megyei magyar tanítók általában nem elégedettek *szakmájuk társadalmi megbecsültségével*, mivel egy 1-től 5-ig terjedő skálán, átlagosan 1,8-ra helyezték azt. Ez a kép talán még egy „árnyalattal” sötétebb, mint más, magyarországi kutatásokban megjelenő eredmények. Például az 1970-es pedagóguskutatásban a pedagógusok társadalmi megbecsültségüket egy hétfokú skálán átlagosan 3,1-re tették (Ferge et al. 1972), egy 1991-es országos felmérésben pedig a tanároknak kevesebb, mint fele (38%) érzi úgy, hogy az esetek többségében megbecsülik munkájukat (Junghaus 1993).

A szakma megbecsülésére vonatkozó pedagógus-vélemények és az általunk vizsgált háttérváltozók (életkor, nem, iskolai végzettség, szakmai tapasztalat, iskolai településtípus) közt nem találtunk szignifikáns összefüggést. A különböző pedagóguscsoportoknak nagyon is hasonló a véleménye ezen a téren: elégedetlenek a szakma társadalmi megbecsülésével.

A szakma általános társadalmi *megbecsülésén* túlmenően, annak különböző *területeit* is vizsgáltuk. A pedagógusok társadalmi megbecsülését is érintő kutatásokban elkülönül az „anyagi”, „erkölcsi” és a szélesebb értelemben vett „társadalmi” megbecsülés (Háber 1986), mások pedig az ún. „hivatalos” társadalmi megbecsülésről és a szülők megbecsüléséről alkotott pedagógusvéleményeket vizsgálják (Szabó 1998). Más vizsgálatoktól eltérően nem határoltuk el külön az anyagi megbecsülést. Mint már említettük, a romániai pedagógusok alulfizetettsége evidenciaként kezelhető. Így már kezdetben nyilvánvaló volt számunkra, hogy a pedagógusok elégedetlenek gyenge anyagi megbecsülésükkel. Ezért nem tartottuk fontosnak, hogy az anyagi megbecsültséggel való elégedettség vonatkozásában külön is vizsgálódjunk. Így a pedagógusok megbecsülésének területein belül a tanulók és szülők általi, valamint az erkölcsi és szakmai megbecsülés dimenzióira is rákérdeztünk. Az erkölcsi megbecsülés vonatkozásában más presztízs-vizsgálatokhoz hasonlóan (Ferge et al. 1972; Szabó 1998), mi is kikértük a tanítók véleményét. A szakma megbecsülés általunk vizsgált területeivel kapcsolatos elégedettség mértékét az alábbi táblázat tartalmazza.

4. táblázat A pedagógus szakma megbecsülésének területei
(1-től 5-ig terjedő rangsorátlagokban)

A szakma megbecsülésének területei	Rangsorátlagok
Tanulók általi megbecsülés	4,07
Szülők általi megbecsülés	3,43
Általános erkölcsi megbecsülés	3,07
Szakmai megbecsülés	3,02
Általános társadalmi megbecsülés	1,81

A megkérdezettek a pedagógusszakma *tanulók és szülők általi megbecsülésével* a *leginkább*, ugyanakkor a *szakmai és az általános társadalmi megbecsültsége* vonatkozásában pedig a *legkevésbé elégedettek*. Úgy tűnik, hogy a kistérség tanítói sem tár-

sadalmilag, sem szakmailag nem érzik nagyra becsültnek a tanári munkát. Az adatok arra utalnak, hogy a kistérség tanítói szakmájuk „hivatalos” megbecsülésével nem elégedettek, mivel az általános társadalmi megbecsülés mellett, a szakmait nem tartják megfelelőnek, ugyanakkor a szülők és tanulók megbecsülését pozitívnak érzékelik. Pontosan azon szakmai szervek megfelelő értékelését hiányolják, vagy nem elégedettek (tanfelügyelőség, igazgatók, vezetőtanács), akiknek, a pedagógusok megfelelő szakmai értékelése feladata lenne. Hasonlóan a már említett kutatás munkatársai (Ferge et al. 1972) eredményéhez, a szülők megbecsültségével jóval elégedettebbek a pedagógusok, mint a szakma általános társadalmi megbecsültségével. Az, hogy a szülők és tanulók megbecsülését kielégítőnek tartják, arra utal, hogy a kevésbé formális kapcsolatok vonatkozásában, a tanulókkal végzett mindennapi iskolai tevékenység során nincs probléma.

A megbecsültség különböző területeihez társult véleményeket a háttérváltozókkal összefüggésben is vizsgáltuk. Úgy tűnik, hogy a pedagógusok tanulók és szülők általi, valamint az erkölcsi megbecsültség vonatkozásában is egyetértenek a pedagógusok, mivel nem találtunk szignifikáns összefüggést a megjelölt területekhez kötődő vélemények és a különböző háttérváltozók között.

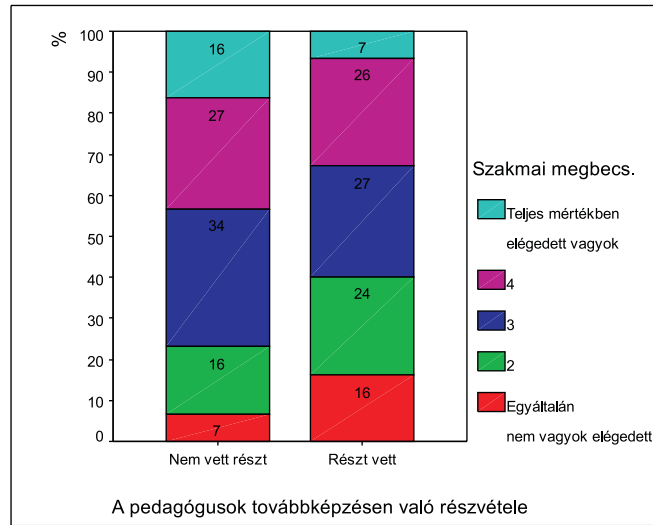
A *szakmai megbecsültség* kapcsán eltér a mintán belüli különböző pedagóguscsoportok véleménye. A szakmai megbecsülésre vonatkozó vélemények az alapváltozók közül pedagógusok életkorával és szakmai tapasztalatával vannak szignifikáns összefüggésben ($p < 0,05$). A fiatalabb és kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok kevésbé elégedettek a szakmai megbecsültség szintjével, mint az idősebb korosztály nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusai. Például az 5 évnél kevesebb ideje pályán levők 38,5%-a, és a pályán 610 éve levők 30,8%-a pedig kevésbé elégedett, amíg ez az arány a több ideje pályán levők (1120 év, valamint 20 évnél több ideje) körében 14,3%, ill. 20,7%.

A pedagógusok szakmai megbecsüléséről alkotott pedagógus-vélemények a pedagógusok továbbképzésen való részvételével, többlettevékenység vállalásával és végzésével is szignifikáns összefüggésben van ($p < 0,05$). A továbbképzéseken részt vevő, és az innovatívabb, többlettevékenységet végző pedagógusok szintén elégedetlenebbek a pálya szakmai megbecsülésével (1. ábra).

Amíg a továbbképzéseken részt vevő pedagógusok 16,3%, ill. 24%-a *nem elégedett* a pedagógusok szakmai megbecsülésével, addig ez az arány, a továbbképzéseken részt nem vevő pedagógusok esetében 6,7%, ill. 16,3%. Az utóbbiak 16,3%-a *teljes mértékben elégedett* a pedagógusi pálya szakmai megbecsülésével. Tehát a továbbképzéseken részt vevő pedagógusok elégedetlenebbek a pedagógusok szakmai megbecsülésével.

Vizsgálatunk arra is kiterjedt, hogy a romániai magyar pedagógusok milyennek látják *szakmájuk társadalmi megbecsültségét* más *értelmiségi szakmákhoz* viszonyítva. Számos magyarországi presztízsvizsgálat bizonyította, hogy a pálya megbecsültségét más értelmiségi pályákhoz viszonyítva alacsony szintűnek tartják a pedagógusok, sőt a különböző értelmiségi pályák rangsorában általában az utolsó helyekre teszik (Ferge et al. 1972; Háber 1986; Albert 1988; SalamonSzéphalmi 1988; Szabó 1998).

A megkérdezetteknek 1-től 10-ig kellett értékelniük a különböző szakmákat, a társadalmi megbecsülés megítélése függvényében, 1-gyel jelölve a leginkább és 10-zel a legkevésbé megbecsültet. Az eredmények önmagukért beszélnek (5. táblázat).



1. ábra A pedagógusok továbbképzésen való részvétele és a pedagógusi pálya szakmai megbecsültségéről alkotott vélemény közti összefüggés (N=270, p<0, 05)

5. táblázat Néhány értelmiségi foglalkozás társadalmi elismertségének megítélése a pedagógusok körében (N=270, 1-től 10-ig terjedő rangsorátlagokban)

Értelmiségi szakmák	Rangsorátlagok
Jogász	2,71
Informatikus	3,91
Orvos	3,98
Menedzser	4,17
Közigazdász	4,23
Média - szakember	5,12
Lelkész	5,41
Egyetemi tanár	6,65
Mérnök	7,47
Művész	8,30
Középiskolai tanár	8,33
Tanító	8,88
Óvodapedagógus	9,29

A kistérség magyar tanítói nem érzik társadalmilag igazán megbecsültnek a tanári munkát. A megkérdezettek majdnem mindegyik értelmiségi szakma társadalmi megítélését jobbnak tartják a sajátjuknál. Ezt bizonyítja, hogy a megnevezett 13 értelmiségi szakma között az egyetemi tanár kivételével (akit a 8. helyre), a többi tanári szakmát az utolsó, vagyis 11., 12. és 13. helyekre tették. Ezek az eredmények nagyon is hasonlóak az 1996-os magyarországi pedagóguskutatás eredményeihez, amelyben szintén

majdnem az utolsó helyekre kerülnek a különböző tanári foglalkozások. A különböző pedagóguscsoportok megbecsülésének, a kistérség tanítói általi megítélésének, a közoktatás különböző szintjeiben való tevékenykedésnek felel meg: az egyetemi tanár a leginkább, az óvodapedagógus pedig a legkevésbé megbecsült.

Utoljára arra is rákérdeztünk, hogy a vizsgált pedagóguspopuláció, a román oktatási reform folyamatában, milyen módjait látja a *szakmai presztízs növelésének*. Ezt azért tartottuk fontosnak, mert így közvetetten arra is fény derülhet, hogy a pedagógusok milyen okoknak tulajdonítják a szakma alacsony társadalmi megbecsültségét.

A szakma presztízsének növelését, a megkérdezettek a román oktatási feltételek mellett elsősorban finanszírozási, oktatáspolitikai és a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos problémák megoldásában látják. Az erre vonatkozó vélemények százalékos megoszlását az alábbi táblázat foglalja össze.

6. táblázat A tanári szakma presztízsnövelési lehetőségei a pedagógusok véleményének tükrében (N=310)

Presztízsnövelési lehetőségek	A válaszok %-os megoszlása
Finanszírozás	82,3 %
Oktatáspolitikai	58,4 %
Pedagógusok továbbképzése	37,4 %
Oktatásirányítás	29,7 %
Pedagógusok foglalkoztatása	29,4 %
Pedagógusképzés	29,4 %

A romániai helyzet ilyen irányú ismerete függvényében, úgy gondoljuk, hogy nem véletlen, hogy a presztízsnövelési lehetőségek közül az oktatás jobb finanszírozásával kapcsolatos vélemények „messze” vezetnek a listát (83,2%). Azonban az érdekes, hogy bár a Hargita megyei magyar tanítók jelentős része a tanügy jobb finanszírozásában látja szakmája presztízsének növelési lehetőségét, a mintán belüli különböző pedagóguscsoportok eltérően vélekednek ebben a kérdésben. Ugyanis szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógusok életkora, szakmai tapasztalata és a finanszírozásról alkotott véleménye között. Amíg a fiatalabb korosztály (2029 év) majdnem egyharmada (29,7%) gondolja úgy, hogy a jobb anyagi megbecsültséggel nem lehet növelni a szakma presztízsét, addig az idősebb korosztály esetében (40-49, valamint 50 év fölöttiek) ez az arány csupán 10,9%, ill. 10,6%. Az 50 év fölöttiek jelentős része (89,4%) szerint a szakma presztízsének növelése anyagilag megoldható. Összegezve, minél idősebb egy pedagógus, annál inkább látja az oktatás jobb finanszírozásában a szakma presztízsének növelési lehetőségét ($p < 0,05$). A pedagógusok szakmai tapasztalata és a finanszírozásról alkotott véleménye között, hasonló tendenciát, de még szorosabb összefüggést találtunk ($p = 0,000$). Minél nagyobb szakmai tapasztalattal rendelkezik egy pedagógus, annál inkább hisz az oktatás jobb finanszírozásának a pedagógusokra vonatkozó presztízsnövelési lehetőségeiben.

KÖVETKEZTETÉSEK

Empirikus vizsgálatunk eredményei azt bizonyítják, hogy a román oktatásügy „átmeneti időszakában” a Hargita megyei magyar tanítók nem elégedettek szakmájuk társadalmi megbecsülésével. A szakma gyenge társadalmi megbecsültsége vonatkozásában teljes egyetértés van a megkérdezettek között, mivel nem találtunk szignifikáns összefüggést a vizsgált háttérváltozók egyikével sem. Egy szakma társadalmi megbecsülésére mindig összetett tényezőrendszer hat. Ezek feltárására jelen tanulmánnyal nem vállalkoztunk. A romániai pedagógusok társadalmi megbecsülésére ható tényezők sorában, a pedagógusok alulfizetettsége és a szakképesítés nélküli pedagógusok magas aránya mellett, az oktatási reformfolyamatok valószínű, hogy fontos szerepet játszanak. A szakma társadalmi megbecsültsége és az oktatásügyi változások közti kapcsolat kihangsúlyozását azért is tartjuk fontosnak, mivel 2001-től kezdődően a hivatalos román oktatáspolitikában prioritásként jelenik meg a pedagógusok szakmai professzionalizációjának erősítése, valamint a pálya presztízsének növelése. Empirikus vizsgálatunk eredményei arra utalnak, hogy a hivatalos retorika szintjén megjelölt oktatáspolitikai prioritás többnyire az elméleti megfogalmazások szintjén maradt, mivel a kistérség magyar tanítói még a vizsgálat időpontjában is (2003) alacsony szintűnek érzik szakmájuk társadalmi megbecsültségét.

A szakma megbecsülésének különböző területei vonatkozásában a Hargita megyei magyar tanítók legkevésbé a „hivatalos”, vagyis az általános és szakmai megbecsültséggel elégedettek. A kevésbé formális kapcsolatok vonatkozásában úgy tűnik, hogy nincsenek problémák, mivel a szülők és tanulók általi megbecsültséget kielégítőnek tartják a megkérdezettek. Ebben a kérdésben is egyetértés van a pedagógusok körében. Ez alól a szakmai megbecsülés képez kivételt, mivel a fiatalabb, kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők kevésbé elégedettek a pedagógusok szakmai megbecsülésével, mint idősebb és több szakmai tapasztalattal rendelkező társaik. Ezen a ponton tartjuk fontosnak, hogy a romániai pedagógusok alulfizettségét a pálya alacsony presztízsével hozzuk összefüggésbe. Ugyanis a romániai pedagógusok általában gyenge anyagi megbecsültsége mellett, az alulfizettség a kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők körében lényegesebben jelentkezik. A pályakezdők majdnem az országos minimálbérnek megfelelő összeget keresik meg, és a fiatalnak legalább tíz évet kell a pályán eltöltenie ahhoz, hogy bére valamelyest emelkedjen. Egyes elemzők szerint a pedagógusok kereseti viszonyainak szimbolikus a jelentősége, mivel a pályán levők ezen mérik, hogy a társadalom mennyire, vagy mennyire nem értékeli a munkájukat (Háber 1986). Így érthető, hogy miért éppen a fiatalok és kevesebb szakmai tapasztalattal rendelkezők elégedetlenebbek a pedagógusok szakmai megbecsülésével.

A Hargita megyei magyar tanítók szakmájuk társadalmi megbecsültségét alacsonyabb szintűre helyezik más értelmiségi szakmákhoz képest. Tulajdonképpen ez a vélemény is összefüggésbe hozható a szakma gyenge anyagi megbecsülésével, mivel köztudott, hogy romániai viszonylatban a pedagógusok az értelmiségiek leggyengébben fizetett kategóriáját képezik. A különböző tanári szakmák sorában a megbecsültséget a közoktatás különböző szintjén való tevékenykedéssel hozzák összefüggésbe a megkérdezettek. Így az egyetemi tanárt a leginkább, az óvodapedagógust pedig a leg-

kevésbé tartják megbecsültnek a kistérség tanítói. Ez a megítélés a más presztízs-vizsgálatokban megjelenő tendenciát húzza alá (Háber 1986; Szabó 1998).

Az előbb említett hivatalos retorikával összefüggésben viszont nem tagadhatjuk, hogy történtek előrelépések a romániai tanítók szakmai professzionalizációja vonatkozásában. A tanító- és óvóképzés főiskolai szintűre emelésével tulajdonképpen a tanítóképzés európai igényekhez való felzárkózásának lehetősége teremtődött meg. Azonban a középfokú tanítóképzés kétszeri beszüntetése és újraindítása bizonytalan helyzetet teremtett a romániai tanítóképzésben. Meggyőződésünk, hogy a tanítóképzés főiskolai szintűre emelésének pozitív hatásait csakis a képzési szint emelése melletti következetes oktatáspolitikai kiállás, és a tanítóképzés helyzetének stabilizálása esetén fogja érezni a pedagógustársadalom. A képzési szint emeléséhez kötődő egymást követő kormányonkénti következetlen változtatások mellett jelentős eredményekre egyelőre nem is számíthatunk. Így nem véletlen, hogy a szakma presztízs-növelési lehetőségeit a finanszírozásban és a következetesebb oktatáspolitikában látják a tanítók.

IRODALOM

- Albert J. (1988): A pedagógusok helyzete és megbecsültsége Veszprém megyében. *Pedagógiai Szemle*, 1: 35–44.
- Bîrzea, C. et al (1993): Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc. *Revista de pedagogie*, 12: 7–18.
- Bunescu, G. (1993): Valorile și reformele învățământului românesc. *Revista de pedagogie*, 12: 39–46.
- Codiță, C.Pasti, V. (1998): Infrastructura sistemului de învățământ In Miroiu, A. ed.: *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*. București: Polirom, 15–50.
- Cristea, S. (1993): Reforma pedagogică în condițiile unei societăți democratice. *Revista de pedagogie*, 12: 19–31.
- Darvas P. (1993): Tanárok és politika. *Educatio*, Tél: 593–607.
- Ferge Zs.–Gaszó F.–Háber J.–Tánczos G.–Várhegyi Gy. (1972): *A pedagógusok helyzete és munkája*. Budapest: MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Háber J. (1986): *Pedagógusok és iskola*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Horváth-Szabó K. (1990): A tanári stressz és következményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1: 14–20.
- Junghaus, I. (1993): Tallózás pedagógus-közvélemény-kutatásokban. *Educatio*, 4: 731744.
- Legea Învățământului nr. 84/1995* [1995/84-es Oktatási Törvény] (1996). *Monitorul Oficial al României*, partea I., nr. I. din 5 ian.
- Nagy, M. (1993): Tanárok – Európában. In Halász G. szerk.: *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Budapest: Educatio.
- OECD (2004): *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Papp J. (2000): *Tanári pálya és társadalom*. Habilitációs disszertáció, kézirat. Debrecen.
- Papp J. szerk. (2001): *A tanári pálya*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.
- Proiectul de reformă a învățământului preuniversitar* (2002). București: Ministerul Educației și Cercetării.
- Salamon Z.Széphalmi Á. (1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Szabó I. (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In Nagy M. szerk.: *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/1997*. Budapest: Okker Kiadó, 145–176.