

Péter Lilla

Romániai magyar pedagógusok szakmai önképéről a román közoktatási reform folyamatában

1. Bevezető gondolatok

A román közoktatás elmúlt másfél évtizede állandó változások színtere volt. A politikai rendszerváltás után, az 1990-es évek elején, Közép-Kelet-Európában a román oktatási rendszer egyike volt a legcentralizáltabbaknak. Az oktatásügyi minisztérium teljes mértékű irányítási, szabályozási és döntési hatalommal bírt az oktatási szféra minden területén. A román oktatásügy egy teljes mértékben centralizált, többnyire bemeneti szabályozású, tantervsúlyos rendszerként működött, amelyben az oktatásirányítást vertikális modell jellemezte. Ilyen feltételek mellett nem véletlen, hogy a rendszerváltás után reális kihívásként merült fel az oktatás megújításának szándéka és az oktatás decentralizálásának szükségessége (Bîrzea et al. 1993; Cristea 1993). Az újító szándékkal ellentétben azonban a konkrét oktatási-nevelési gyakorlat azt mutatta, hogy a decentralizáció sem jelent megoldást az oktatás összes problémájára. A román oktatás decentralizációs jellegű elmozdulásaival a rendszer olyan ellentmondásai kerültek felszínre, amelyek addig nem éreztették hatásukat. Egyes elemzők szerint: „Bár az átalakulás korai szakaszaiban a szigorúan centralizált oktatási rendszer megbolydult, a folyamat befejezetlen és rosszul koordinált maradt.” (Ivan et al. 2000, 221)

Ebben a folyamatban a romániai pedagógusok helyzete is jelentősen megváltozott. Az addig vertikális, bürokratikus és külső irányításhoz szokott pedagógustársadalomnak egyfelől a megváltozott társadalmi, politikai, gazdasági környezetben sokkal több és összetettebb feladattal és kihívással kellett szembenéznie, másfelől pedig a mindjárt másfél évtizede folyamatban levő romániai oktatásügyi változások teljesen új szakmai kihívásokkal állították szembe a pedagógusokat. Ezek többnyire olyan jellegű kihívások, amelyek magatartásbeli, attitűdbeli, szerepbeli és tanítási gyakorlatra vonatkozó változásokat egyaránt igényeltek a pedagógusok részéről (Toroiman 1993).

2. Pedagógusok az oktatásügyi változások folyamatában

Köztudott, hogy a szocializmus éveinek közép-kelet-európai országaiban a tanári szakmával szemben sajátos elvárások érvényesültek, amelyek a tanári hivatás bürokratizálódásához, a tanárok szakmai identitásának feladásához vezettek (Darvas 1993). Románia sem képezett kivételt e folyamat alól. A román politikai rezsim nem igényelt a pedagógusok részéről különösebb innovációt, döntési felelősséget, szakmai identitást, csupán a bürokratikus kontroll elvárásainak való megfelelést. A rendszerváltás előtti, teljes mértékben centralizált rendszer az oktatásban érdekelt feleket ambíciójuk, aktivitásuk, döntéseik, felelősségvállalásuk csökkenéséhez szoktatta hozzá. Valószínű, hogy ez a helyzet vezetett napjainkra az egész román oktatási rendszerben jellemző „felelősségi krízishez”, amelyet egyes elemzők pontosan a reformfolyamatok elterjedésének egyik akadályaként emlegetnek (Ivan 1998, 90).

Az oktatási rendszerek centralizált, ill. decentralizált jellegétől függően a pedagógusokkal szemben alapvetően kétfajta szerepelvárás azonosítható: *a korlátozott és kiterjesztett szakmai szerepelvárás* (Hoyle 1992). A román oktatás rendszerváltás előtti túlzott centralizáltsága korlátozott szakmai szerepelvárások elé állította a pedagógusokat. Az utasítások, elvárások mindig „felülről” érkeztek, ezeket megkérdőjelezni nem lehetett. Ilyen feltételek mellett nem csoda, hogy a pedagógusok „osztálytermen kívüli” oktatási kérdésekben való érintettsége, involváltsága a minimálisra csökkent. Egyes elemzők szerint a román iskolai kultúra olyan elemei, mint az autoriter vezetési stílus elterjedése, a kezdeményezés hiánya, a pedagógusok hatalomtól való eltávolodása mind a centralizált oktatási rendszer korlátozott szakmai szerepelvárásainak következményei (Iosifescu et al. 2001).

Darvas (1993) arra világít rá, hogy a tanárok és oktatási reformok kapcsolata kettős meghatározottságú, így általában két kérdés merül fel. Egyrészt, hogy milyen hatást gyakorolnak a reformok a pedagógusokra, másfelől pedig, hogy maguk a tanárok mint egyének és mint testületi tagok hogyan vesznek részt a reformfolyamatok végrehajtásában.

A tanárok nem tekinthetők az oktatásügyi változások passzív elszenvedőinek, már csak azért sem, mert ők a makroszinten eltervezett változások gyakorlati megvalósítói. Így nem lényegtelen kérdés, hogy a tanároknak sikerül-e szembenézniük a kihívásokkal, vagy belenyugodnak a helyzetükbe, és hagyják, hogy fölöttük és nélkülük játszódjanak az események. Ez a dilemma nemcsak a tanárok, de az oktatás minősége és eredményessége szempontjából is kulcskérdés.

Az oktatási reformok következtében megváltozott feltételrendszer olyan helyzet elé állítja a pedagógusokat, amelyre korábbi tanulmányaik során nem készítették, és nem is készíthették fel őket. Az új helyzet megnöveli a pedagógusok egyéni választási és döntési lehetőségeit, ugyanakkor éppen az állandóan változó körülmények még jobban növelik a pedagógusok terhelését (Deák 1990). A tanári szakmához kapcsolódó kihívások az oktatási reformok idején megsokszorozódnak. Ilyen feltételek mellett az sem tekinthető elhanyagolható kérdésnek, hogy milyen mértékben sikerül a pedagógusokat „megnyerni” a változások folyamatának, mivel az oktatás minősége és eredményessége elsősorban a pedagógusmunka minőségétől függ. Azonban a pedagógusok tevékenységének minőségét nemcsak az objektívnek tekinthető feltételek (célok és követelmények, oktatási tartalom, tanulólétszám, eszközbeli feltételek), hanem szubjektív tényezők sora is befolyásolja. Ezek a szubjektív tényezők empirikusan aránylag nehezebben vizsgálhatók, és a tanári lét olyan dimenziói, amelyek a szakmához kötődő szubjektív véleményekből, érzésekből, attitűdökből tevődnek össze. Ezek az ún. „puha” tényezők a pedagógusok közérzetét, társadalmi megítélését és munkájuk eredményességét is befolyásolják (Szabó 1998).

3. Miért „probléma” az oktatási reform? A kutatási probléma körülhatárolása

A román oktatásügy utóbbi másfél évtizedének változásai, ezen belül az oktatásirányítás decentralizációs jellegű elmozdulásai, a tantervi reformok, az oktatáson belüli felelősségi rendszer átalakulása a romániai pedagógusok helyzetét sem hagyta érintetlenül. Ilyen feltételek mellett merült fel kutatásunk alapvető kérdése, amely arra keresi a választ, hogy *az utóbbi másfél évtized romániai oktatásügyi változásai milyen hatást gyakoroltak az alapképzésben tevékenykedő romániai magyar pedagógusok egy részére*. Vizsgálatunk kiindulópontját tulajdonképpen két, egymással összefüggő kérdés képezi. Egyrészt arra voltunk kíváncsiak, hogy a román oktatási reform milyen hatást gyakorolt a pedagógusok helyzetére, szakmai lehetőségeire és feltételeire, szakmai önképére, másfelől pedig azt vizsgáltuk, hogy milyen vélemény alakult ki a pedagógusokban a romániai oktatási reformról, vagyis a román oktatáspolitikának milyen mértékben sikerült „megnyerni” a pedagógusokat a változások folyamatának.

Jellegét tekintve vizsgálatunk a szociológiai megközelítésű pedagóguskutatások sorába illeszkedik, mivel a romániai magyar pedagógusok egy rétegének az oktatási reform folyamata által nyújtott szakmai

professzionizáció lehetőségeit tárja fel, ugyanakkor pszichológiai megközelítést is tartalmaz, mivel a pedagógusok szakmai önképét is vizsgálat tárgyává teszi. Jelen tanulmányban csupán a kutatási eredmények egy szegmensének a bemutatására vállalkozunk, nevezetesen arra, hogy milyen szakmai önképpel rendelkezik a vizsgált pedagógusréteg a román oktatásügyi változások folyamatában. A romániai magyar pedagógusok szakmai önképe vonatkozásában az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

1. A román oktatásügy „átmeneti periódusa” ellenére a kistérség magyar pedagógusai megfelelő szakmai önképpel rendelkeznek. Ennek természetes részeként a szakma örömei mellett a szakmai nehézségek és a pályaelhagyás gondolata is megjelenik.

2. A pedagógusok szakmai nehézségeinek jelentős része az oktatási reform pedagógusokkal szembeni kihívásaival és a román oktatásügyben tapasztalható stabilitáshiánnyal, bizonytalansággal, és a pedagógusok gyenge anyagi megbecsültségével hozható összefüggésbe.

3. Azoknál a pedagógusoknál, akik aktívabbak a reform új követelményeihez való alkalmazkodásban, gyakoribb lesz a pozitív szakmai önképre vonatkozó vélemény, mint azoknál, akik negatív kihívások kényszereként élik meg a változásokat.

A pedagógusok szakmai önképével kapcsolatos vélemények feltárásán túlmenően azt is feltételeztük, hogy a pedagógusok vizsgált területhez kötődő véleményét befolyásolják azok a paraméterek, amelyek alapján az adott pedagóguspopuláció leírható. Így a pedagógusok szakmai önképét befolyásolhatja, sajátossá teheti a pedagógus életkora, neme, szakmai tapasztalata, iskolai végzettsége. Ezeket az alapváltozókat vizsgálatunkban független változóknak tekintettük. A független változók kiválasztásában arra az elméleti megállapításra is alapoztunk, amely szerint az aktívabb, rugalmasabb, innovatívabb pedagógusok könnyebben alkalmazkodnak az oktatási reformok pedagógusokkal szembeni kihívásaihoz, mint társaik (Darvas 1993). Ennek megfelelően a pedagógusok továbbképzéseken való részvételét és a reformmal összefüggő, munkaköri feladatokon kívüli többlettevékenység végzését szintén független változóként használtuk.

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. Kutatási céljaink alapján szándékosan választottunk alapképzésben tevékenykedő pedagógusokat. Választásunk azért esett tanítókra, és nem tanárookra, mert az oktatásügyi változások adott szakaszában (2003),

meglátásunk szerint, az elemi oktatásban tevékenykedő pedagógusok rendelkeztek témánk szempontjából relevánsabb információkkal. Választásunk indoklása kétirányú. A romániai oktatásügyi reformfolyamatok felmenő rendszerrel, először az elemi oktatás szintjéről kiindulva kerültek alkalmazásra, másrészt pedig ezek a változások (tantervi centralizáció, alternatív tankönyvek, választható tárgyak, minősítési rendszer) az elemi oktatás szintjén érintették leginkább a tanítási-tanulási folyamatot. A mintavétel második lépcsőjeként azonosítottuk a módszertani körzeteket¹, majd az összes körzetből, a körzetek pedagóguslétszámával arányosan súlyoztuk a mintát. Az egyes körzeteken belül véletlenszerűen kerültek a vizsgálati személyek a mintába, mivel a negyedévenkénti kötelező szakmai továbbképzések alkalmával történt az adatfelvétel.

Vizsgálatunk alapvető adatgyűjtési módszere az önkitöltős kérdőív volt, az adatok statisztikai feldolgozását SPSS segítségével végeztük.

4. A Hargita megyei magyar pedagógusok szakmai önképének sajátosságai

Kutatásunkban a pedagógusok szakmai önképét a következő összetevők mentén vizsgáltuk: szakmai öröm, a szakmai tevékenységgel való elégedettség, nehézségek és megterheltség, valamint a pályaelhagyás kérdésköre.

A Hargita megyei magyar pedagógusok jelentős része szereti (nagyon, vagy többnyire) a szakmáját. A megkérdezettek majdnem felének (49,8%) *teljes mértékben*, valamint majdnem ugyanannyinak *többnyire* jelent *örömet a szakmája gyakorlása*. Ezekben az eredményekben nyilvánvalóan szerepet játszik az a tény is, hogy adott esetben nem könnyű erre a kérdésre „nem”-mel válaszolni, mivel egy olyan értelmiségi pályáról van szó, amellyel szemben a társadalmi elvárások nem engedik ezt meg (Szabó I. 1998). A mi esetünkben 6 fő vallja be, hogy *kevésbé* vagy *egyáltalán nem jelent örömet* számára a szakmája gyakorlása, ami a kérdésre nem válaszolókkal együtt a megkérdezettek csupán 4,1%-át teszi ki. Eredményeink arra utalnak, hogy a tanári munka mint örömforrás nem

¹ Az ún. módszertani körzetek egy-egy régió pedagógusait foglalják magukba. A megyei tanfelügyelőségek által használt felosztás alapvető rendeltetése a pedagógusok szervezett továbbképző jellegű szakmai tevékenységével való összefüggésben. A megyei tanfelügyelőségek egy-egy módszertani körzet pedagógusainak számára szervezik a negyedévenkénti kötelező szakmai továbbképzést. Vizsgálatunkra vonatkoztatva például a Hargita megyei magyar tanítók öt módszertani körzethez tartoznak, ezek a székelyudvarhelyi, csíkszeredai, gyergyói, székelykeresztúri és maroshévízi körzetek.

hozható összefüggésbe az általunk vizsgált alapváltozók (életkor, nem, szakmai tapasztalat, iskolai végzettség) egyikével sem.

Azonban szignifikáns összefüggést találtunk a szakmai öröm mértéke és a pedagógusok többlettevékenység végzése között. Az aktívabb, munkaköri feladatokon kívül többlettevékenységet végző pedagógusok számára úgy tűnik, hogy inkább örömet jelent szakmájuk gyakorlása, mint az erre nem vállalkozó társaiknak. Amíg a többlettevékenységet végző pedagógusok 59%-ának teljes mértékben örömet jelent szakmája gyakorlása, addig az erre nem vállalkozók csupán 43%-a vélekedik hasonlóan ($p < 0,05$). A nagyobb mértékű szakmai öröm pozitívabb szakmai önképet eredményez, tehát az erre vonatkozó hipotézisünk beigazolódott.

A *szakmai tevékenységgel való elégedettség* szintén a szakmai önkép részét képezi. A kistérség tanítóinak jelentős része (83,6%) *többnyire*, 9,6% pedig *teljes mértékben elégedett* saját szakmai tevékenységével. Ehhez viszonyítva elenyésző azok száma, akik *kis mértékben* vagy *egyáltalán nem* elégedettek, ők összesítve a megkérdezettek 6,8%-át teszik ki. A saját szakmai tevékenységgel való elégedettség és az általunk vizsgált alapváltozók között nem találtunk szignifikáns összefüggést. Azonban a szakmai örömhöz hasonlóan jelentéssel bíró összefüggést találtunk a pedagógusok továbbképzésen való részvétele, a többlettevékenység végzése és saját szakmai tevékenységükkel való elégedettség között.

Azok a pedagógusok, akik továbbképzéseken részt vettek, jóval nagyobb arányban elégedettek (*teljes mértékben* és *többnyire*) saját szakmai tevékenységükkel (10% és 85%), mint a képzéseken részt nem vevők. Az utóbbiaknál viszont jóval nagyobb arányban jelennek meg az elégedetlenségre utaló válaszok (táblázat).

		Milyen mértékben elégedett a saját szakmai tevékenységével?				Összesen
		Teljes mértékben	Többnyire	Kis mértékben	Egyáltalán nem	
<i>A pedagógusok továbbképzésen való részvétele</i>	Nem vett részt	3 6.1%	37 75.5%	7 14.3%	2 4.1%	49 100.0%
	Részt vett	27 10.3%	223 85.1%	11 4.2%	1 .4%	262 100.0%
Összesen		30 9.6%	260 83.6%	18 5.8%	3 1.0%	311 100.0%

1. táblázat. *A pedagógusok továbbképzésen való részvételének és a saját szakmai tevékenységgel való elégedettség összefüggései* ($N = 311, p < 0,005$)

Az innovatívabb, munkaköri feladatokon kívül többlettevékenységet vállaló és végző pedagógusok elégedettebbek saját szakmai tevékenységükkel,

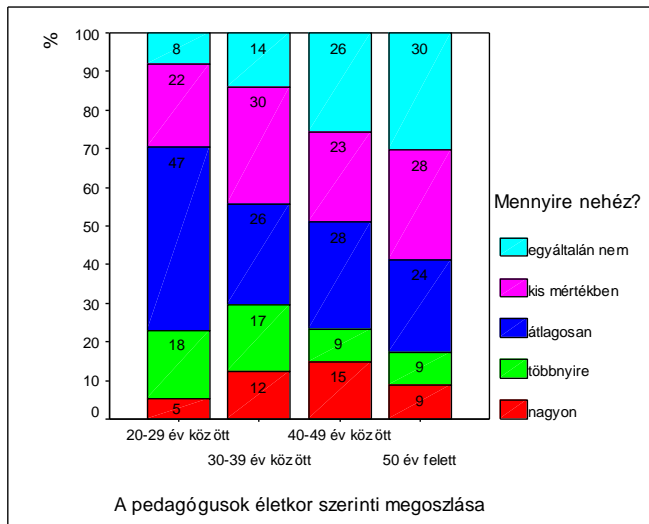
mint az azt nem vállaló társaik. Erre utal a teljes mértékben elégedett válaszok nagyobb (14%), valamint a *kis mértékben elégedett* válaszok kisebb aránya. A többlettevékenységet nem végző pedagógusok között vannak, akik egyáltalán nem elégedettek saját szakmai tevékenységükkel.

		Milyen mértékben elégedett a saját szakmai tevékenységével?				Összesen
		Teljes mértékben	Többnyire	Kis mértékben	Egyáltalán nem	
<i>A pedagógusok többlettevékenység végzése</i>	Nem végez	6 4.5%	116 86.6%	10 7.5%	2 1.5%	134 100.0%
	Végez	24 13.6%	144 81.4%	8 4.5%	1 .6%	177 100.0%
Összesen		30 9.6%	260 83.6%	18 5.8%	3 1.0%	311 100.0%

2. táblázat. *A pedagógusok többlettevékenység végzése és a saját szakmai tevékenységgel való elégedettség összefüggései (N = 311, p < 0,05)*

Tehát az eredmények arra utalnak, hogy az innovatívabb, aktívabb és nagyobb szakmai önigényességgel rendelkező pedagógusok elégedettebbek saját szakmai tevékenységükkel, mint az ezt nem vállaló társaik, tehát erre vonatkozó hipotézisünk szakmai elégedettséghez kötődő része szintén beigazolódtott.

Ahogy az előbbieken említettük, vizsgálatunkban a pedagóguspálya „árnyoldalaira” is, így a megkérdezett romániai magyar tanítók *szakmai nehézségeire* és *megterheltségére* is rákérdeztünk. A Hargita megyei magyar tanítók közepesen érzik nehéznek szakmájukat, mivel egy 1-től 5-ig terjedő skálán átlagosan 3,25-re helyezték azt. A megkérdezettek majdnem egyharmada (31,5%) közepesen, egynegyede (24,4%) kismértékben és 17%-a pedig egyáltalán nem érzi nehéznek a tanári szakmát. Összesítve ez azt jelenti, hogy a megkérdezettek háromnegyedének nem jelentenek különösebb problémát a pálya nehézségei. A *szakma nehézségéről* vallott vélemények és az általunk vizsgált háttérváltozók összefüggését vizsgálva érdekes eredményekhez jutottunk. Szignifikáns összefüggést találtunk a pedagógus életkora és a szakmai nehézségről vallott véleménye között. Az életkor növekedésével arányosan növekszik a szakmát *kis mértékben* vagy *egyáltalán nem nehéznek* valló válaszok aránya. Például, amíg e válaszok a 20–29 éveseknél 8%-ot, ill. 22%-ot, addig az 50 év fölöttiek körében 30%-ot, ill. 28%-ot képez. Tehát minél idősebb egy pedagógus, annál kevésbé érzi nehéznek a pedagógusi szakmát. A fiatalok pedig *közepesen nehéznek* tartják a pedagógusi szakmát.



1. ábra. A pedagógusok életkorának és a szakma nehézségéről alkotott véleményének összefüggései ($N = 289$, $p < 0,05$)

A pedagógusok adott kérdésről vallott véleménye és a pályán eltöltött idő közti jelentős összefüggés ($p < 0,05$) ugyanezt a tendenciát húzza alá. Minél több ideje van egy pedagógus a pályán, annál kevésbé, és minél kevesebb a szakmai tapasztalata, annál inkább érzi közepesnek a szakma nehézségeit.

Ezenkívül úgy tűnik, hogy a szakmai örömtől és elégedettségtől eltérően, a szakmai nehézség vonatkozásában nincs összefüggés a pedagógusok többletvegyenység végzése és továbbképzésen való részvétele között.

Továbbá azt is vizsgáltuk, hogy az iskolai munkán belül melyek azok a területek, amelyek leginkább nehézséget okoznak a Hargita megyei magyar tanítók számára. A megkérdezetteknek a nehézség függvényében kellett rangsorolniuk a területeket, **1-sel** jelölve, ami leginkább, és **10-sel** jelölve, ami legkevésbé okoz nehézséget számukra. Az eredményeket az alábbi táblázatban foglaljuk össze.

A szakmai tevékenység területei	N	Rangsorátlagok
Anyagi bizonytalanság	243	3,52
Az oktatási reformhoz kötődő új kihívások sokasága	219	3,92
A szakma alacsony presztízse	208	4,15

A pedagógusokkal szemben támasztott elvárások sokasága	221	4,16
Tárgyi feltételek, didaktikai eszközök hiánya	203	4,47
Az állandó időhiány	170	4,59
Az állandó megméréttetés	154	4,87
Fölösleges értekezletek	160	5,16
A folyamatos készülés szükségessége	147	5,61
A magánéleti és szakmai elvárások összeegyeztetésének a nehézsége	142	6,02
A gyermekekért érzett felelősség	96	6,48
Szakmai továbbképzés	101	6,54
Kapcsolattartás a szülőkkel	92	6,79
Tanórán kívüli tevékenységek	91	7,22
Kollégákkal való kapcsolattartás	76	7,24
A gyerekekkel való közös tevékenység	43	9,49

3. táblázat. *Milyen területekhez köthetők a nehézségek a szakmában?* (A szakmai nehézség területei 1-től 10-ig terjedő rangsorátlagokban)

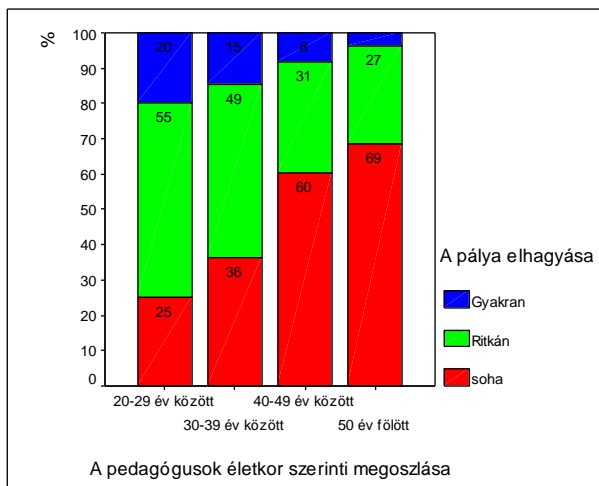
A szakmai nehézséggel és a pedagógusok szerepfeszültségével kapcsolatos hipotézisünk is beigazolódott, mivel a szakmai nehézségek rangsorában első és harmadik helyen az anyagi bizonytalanság és a szakma alacsony presztízse áll. A második helyre pedig a reformhoz kötődő kihívásokat helyezték a pedagógusok. Tehát a Hargita megyei magyar tanítóknál a szakmai nehézségek részben a pedagógusi pálya alacsony anyagi és társadalmi megbecsülésével, másfelől pedig az oktatásügyi változások eredményeképpen megjelenő elvárások sokaságával és szakmai bizonytalansággal vannak összefüggésben. Ezek az eredmények többirányú következtetések levonását teszik lehetővé a számunkra. Az eredmények a több elemző által is leírt jelenségek irányába mutatnak, amely szerint az új, állandóan változó kihívások növelik a pedagógusok belső feszültségét és terhelését (Deák 1990), és a

változó, új kihívások a pedagógusok túlterheléséhez is vezethetnek (Horváth-Szabó 1990). Másfelől pedig úgy tűnik, hogy a vizsgált megye alapképzésben tevékenykedő magyar pedagógusai sem képeznek kivételt az empirikus kutatásokkal felszínre került (Ferge et al. 1972; Horváth-Szabó 1990; Deák 1998), lassan evidenciaként kezelhető tény alól. Eszerint a pedagógusok szakmai nehézségeiben és feszültségokozó tényezői között a pálya alacsony társadalmi és anyagi megbecsültsége jelentős szerepet játszik.

A pedagógusok szakmai önképe vonatkozásában utoljára a *pályaelhagyás* kérdéskörével foglalkozunk. A román oktatás utóbbi másfél évtizedének „átmeneti periódusa” ellenére a Hargita megyei magyar tanítók jelentős hányadát *soha* (42,8%) vagy csak *ritkán* (44,1%) foglalkoztatta a pálya elhagyásának gondolata. Emellett azonban érdemes odafigyelni arra is, hogy a megkérdezettek 13,1%-át *gyakran* foglalkoztatja ez a kérdés.

Úgy tűnik, hogy a pályaelhagyás gondolatát jelentős mértékben befolyásolják olyan háttérváltozók, mint a pedagógusok életkora, neme és pályán eltöltött ideje, mivel e változók mindegyikével szignifikáns összefüggést találtunk.

A *pedagógusok életkora* és a *pályán eltöltött ideje* egyértelműen meghatározza a pályaelhagyásról alkotott véleményét. Minél idősebb egy pedagógus, annál kevésbé, és minél fiatalabb, annál inkább foglalkozik gondolatban e kérdéssel. Hasonlóan ez a szakmai tapasztalatról is elmondható.



2. ábra. Az életkor és a pályaelhagyás gondolatának összefüggései ($N = 304$, $p = 0,00$)

Úgy tűnik, hogy a férfiakat sokkal inkább foglalkoztatja a pályaelhagyás gondolata, mint a nőket ($p < 0,005$). Ennek hátterében a férfiak hagyományos

családfenntartó szerepe és a pálya gyenge anyagi megbecsültsége is állhat. Amíg a kistérség magyar tanítóinak 34%-át gyakran foglalkoztatja a pálya elhagyásának gondolata, addig a tanítónők csupán 11%-ának hasonló a véleménye e kérdésről. A megkérdezett tanítónők majdnem fele (45%) saját bevallása szerint *soha* nem foglalkozott ezzel a kérdéssel.

5. Következtetések

A román oktatásügy „átmeneti periódusa” ellenére Hargita megye magyar tanítóinak szakmai önképe megfelelő. A megkérdezett pedagógusok négyötöde szereti szakmáját, és majdnem ugyanannyian többnyire elégedettek saját szakmai tevékenységükkel. Bár ezek a kérdések a vizsgált alapváltozókkal nincsenek összefüggésben, úgy tűnik, hogy a pedagógusok továbbképzésen való részvétele és többlettevékenysége kedvezően befolyásolja a szakma szeretetét és az elégedettségüket. A vizsgált pedagógusréteg háromnegyedének nem jelentenek különösebb problémát a pálya nehézségei. Minél idősebb és minél több ideje van a pályán egy pedagógus, annál kevésbé érzi nehéznek a szakmáját. A szakmai nehézségek ellenére a vizsgált pedagógusréteg jelentős hányadát soha vagy csak ritkán foglalkoztatta a pályaelhagyás gondolata.

Szintén beigazolódott második hipotézisünk, amely szerint a pedagógusoknak szakmai nehézséget okozó tényezők részben az oktatásügyi változások okozta újszerű kihívásokkal, részben pedig a szakma gyenge anyagi és társadalmi megbecsültségével vannak összefüggésben. A pedagógusok bevallása szerint a szakmai nehézséget okozó tényezők sorában első helyeken az oktatási reformmal vagy a gyenge anyagi megbecsültséggel kapcsolatosak állnak. Tehát úgy tűnik, hogy a romániai magyar pedagógusok vizsgált rétegénél fellelhető szerepfeszültségek okainak jelentős része a román oktatásban tapasztalható bizonytalansággal (kiemelt helyen az anyagi bizonytalanság), a stabilitáshiánnyal, az oktatási reformhoz kötődő kihívásokkal és a szakma alacsony presztízsével van összefüggésben.

Hivatkozások

- Bîrzea, C. et al.: Reforma învățământului în România. Condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc. *Revista de pedagogie*, 1993, 1–2., 7–18. p.

- Cristea, S.: Reforma pedagogică în condițiile unei societăți democratice. *Revista de pedagogie*, 1993, 1–2., 19–31. p.
- Darvas P.: Tanárok és politika. *Educatio*. 1993, Tél, Pedagógusok, 593–607. p.
- Deák Zs.: A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945–1985. In Nagy M. (szerk.): *Pedagógusok, bérek, érdekek. Educatio*, Budapest, 1990, 53–94. p.
- Deák Zs.: A pedagógusok munkája. In Nagy, M. (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/1997*. Budapest, 1998, Okker, 61–88. p.
- Ferge Zs. et al.: *A pedagógusok helyzete és munkája*. Budapest, 1972, MTA Szociológiai Kutató Intézet.
- Horváth-Szabó K.: A tanári stressz és következményei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1990. 1. sz. 14–20. p.
- Hoyle, E.: Social Status of Teaching. In Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Columbia, 1992, Ed. Pergamon, University of South Carolina, 58–61. p.
- Iosifescu et al.: *Culturi organizaționale în școala românească*, București, 2001, IȘE.
- Ivan, G.: Eșecul reformei educației. In Miroiu, A. (ed.): *Învățământul românesc azi*. Studiu de diagnoză. București, 1998, Polirom, 75–96. p.
- Ivan et al.: Románia. In Balázs É.–Halász G. (szerk.): *Oktatás és decentralizáció Közép-Európában*, Budapest, 2000, Okker. 203–242. p.
- Szabó, I.: Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In Nagy M. (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények, 1996/1997*, Budapest, 1998, Okker, 145–176. p.
- Toroiman, E.: Considerații asupra strategiilor și rolurilor profesorului în conducerea învățării. In *Revista de pedagogie*. 1993/1–2., 101–108. p.