



A KELET-KÖZÉP-EURÓPAI TÉRSÉG ORSZÁGAI OKTATÁSI RENDSZERÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Dudok Fanni

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A Kelet-Közép-Európa szűkebb értelemben a visegrádi országokat jelenti, Lengyelországot, Csehországot, Szlovákiát és Magyarországot (Herczegh, 1998). A visegrádi egyezményt 1991-ben írták alá, amelynek célja a közös politikai és gazdasági érdekek hangsúlyozása, illetve a gazdasági kapcsolatok fejlesztése a térségen belül (Réti, 2000). Kelet-Európa országai mind jellegzetes történelmi, kulturális és politikai múlttal rendelkeznek, azonban közülük csak Litvániát, Lettországot és Észtországot sorolják a Kelet-Közép-Európa térséghez. Továbbá bizonyos felosztásokban a régióhoz tartozik még Szlovénia, Horvátország, Szerbia, Bulgária és Románia is (Herczegh, 1998; Tomiak, 1995). Ezekben az országokban közös vonás, hogy ki akartak törni a szocializmus ideológiájából a Szovjetunió széthullása után, és megpróbáltak Nyugat-Európához újra alkalmazkodni, amely időközben létrehozta az Európai Uniót (Dienes, 2007; King, 2007).

A széthullás után új pártok alakultak minden térségben, és a szavazópolgárok új nemzedéke többé már nem tudta értékelni a korábbi állami irányítást (Dienes, 2007; Kozma, 2016). A rendszerváltás, valamint a legtöbb kelet-közép-európai ország Európai Unióhoz való csatlakozása óta eltelt évek gazdasági és társadalmi értelemben is változások sorát eredményezték a térségben. A megváltozott irányítás-szabályozási keretek, a gazdasági recesszió és a váltakozó demográfiai hullámok legnagyobb mértékben az oktatást érintették, így egy-egy ország oktatási rendszere és oktatáspolitikája a globalizációs, a tömegesedési és a demográfiai kihívások hatására fontos változásokon ment keresztül (Dakowska & Harmsenbert, 2015; Karsten & Majoor, 1994; Kelemen, 2010; Knell & Srholec, 2007; Lannert, 1998; Tomiak, 1995).

Tanulmányom célja a kelet-közép-európai térség oktatási rendszereinek közoktatás szintjén történő összehasonlító vizsgálata, melyben a történelmi előzmények, a lezajlott reformok, az átalakulások és a rendszerek jelenlegi helyzete között tárom fel az összefüggéseket. A vizsgálat során a hozzánk hasonló történelmi múlttal rendelkező országok elemzését végzem el részletesebben, amelyek szintén a német mintát követték az oktatás területén, továbbá földrajzilag közel helyezkednek el hazánkhoz, hasonló gazdasági helyzetből indultak el az oktatási rendszerek reformjai, valamint az Európai Unió tagjai vagy belátható időn belül tagja lesz. Elsődleges szempontból Magyarország szomszédos országait vizsgálom, Romániát, Szerbiát, Horvátországot, Szlovéniát, Ausztriát, Szlovákiát, amely országok tagjai az Európai Uniónak (illetve Szerbia hamarosan tagja lesz). Ukrajnát nem vizsgálom, mert az ország nem tagja az Európai Uniónak, valamint nem vesz részt

nemzetközi vizsgálatokban sem. Területi közelségből fakadóan választottam vizsgálandó országként Csehországot, ez az ország a történelem szempontjából szoros kapcsolatot ápol szomszédos országunkkal, Szlovákiával, továbbá földrajzi közelség miatt választottam Lengyelországot, amely ország hasonló gazdasági helyzetből kiindulva határozta meg új oktatási rendszerét, illetve mind a két ország tagja az Európai Uniónak, valamint részt vesz a nemzetközi vizsgálatokban.

Számos tanulmány foglalkozott már egyes országok oktatási rendszerével, valamint annak elemzésével (Barber & Mourshed, 2007; Báthory, 2008; Birzea, 1994, 1995; Cankaya, Kutlu, & Cebeci, 2015; Horváth & Környei, 2003; Medve, 2010; Tajalli & Polzer, 2004; Tomiak, 1995), azonban ilyen szempontú összehasonlítás az általam vizsgált térségben – tudomásom szerint – még nem készült. Megfigyelhető, hogy az oktatási rendszerek reformjai a különböző országokban eltérő utakat követettek, amelyeknek máig ható következményekkel bírnak. Az eltérő fejlődési utak kialakulása összefüggésbe hozható például az állami szerepvállalás, az oktatáspolitikai és az eltérő társadalmi igények közötti egyensúly alakulásával (Jakubowski, 2015; Kozma, 2006; Mitch, 1992). Ezek alapján három fő témakör köré épül elemzésem. Az első részben egy átfogó történeti áttekintésre kerül sor a 19. századtól a rendszerváltásig annak érdekében, hogy lássuk, honnan indultak ezek az országok, hol láthatóak a közös pontok akár évszámokban, akár történetekben. A második részben a rendszerváltás utáni időszakban vizsgálom a választott térségben a bekövetkezett társadalmi, gazdasági és politikai változásokat. A harmadik részben az iskolarendszerek főbb jellemzőit hasonlítom össze. Minden esetben a következő kérdésekre keresem a választ: Melyek voltak a főbb reformok, változások, amelyek meghatározták a területet? Milyen hasonlóságok figyelhetők meg a vizsgált országok iskolarendszereiben?

Történeti áttekintés

Magyarországot és a szomszédos országait különböző hatások érték a történelem folyamán, a területen megfigyelhető több irányú hatás, befolyás, ilyen például az Osztrák–Magyar Monarchia, a cári Oroszország, valamint a balti államok működése is. Az országok történelmét tekintve mindegyik rendelkezik saját történettel, mégis ez egy egységes régióvá emeli a területeket. Minden vizsgált országban más volt a politikai működés, eltérőek voltak az intézményeik és elképzeléseik, azonban a térségre bizonyos szempontok alapján egy egységként lehet tekinteni. Az összevethetőség könnyítése érdekében tanulmányomban három csoportot képezve mutatom be az országok oktatási rendszereinek a változásait gazdasági, társadalmi és főleg politikai környezetbe ágyazva: (1) Ausztria, Magyarország és Románia (egy sajátos csoport, ahol igyekeztem minél több történelmi szálal találni, ami egységgé alakítja az egyébként párosával szoros kapcsolatban álló országokat); (2) Szlovákia, Csehország és Lengyelország (ezen országokat a történeti és területi egységességéből adódóan több esetben is közösen kezelnek); (3) Szerbia, Horvátország és Szlovénia (szoros történelmi múltat ápolnak egymással). Az oktatási rendszerekben bekövetkezett főbb változásokat, amelyeket itt említek, az 1. melléklet mutatja be.

Ausztria – Magyarország – Románia

Vizsgálatom az 1800-as évek közepétől indul és tart egészen az Európai Unióhoz való csatlakozásig. Magyarország és nyugati, illetve keleti szomszédjának történelmében számos közös pont található. Az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc után Magyarország a bécsi udvar politikája szerint működött. A Habsburg Birodalom fő céljai között szerepelt az egységesség helyreállítása és a centralizáció, ennek következtében felszámolták Magyarország viszonylagos függetlenségét, és bevezették a német nyelvű közigazgatást az ország területén, a tankötelezettséget 6–12 éves korig határozták meg, amelyet szigorúan ellenőriztek (Balog, 2008; Csihák, 2002; Evans, 2006; Horváth, 1993; Jelavich, 1987; Rathkolb, 2010; Vocolka, 2006).

1867-ben az ország neve Osztrák–Magyar Monarchiára változott, és Magyarország jelentős autonómiára tett szert. Az oktatási törvénykezésben megfigyelhető Romániában, hogy még a kiegyezés előtt bevezették a kötelező és ingyenes elemi oktatást, valamint még 1900 előtt megalkották a közoktatás ma is működő formáját, a nyolcéves liceumot alsó és felső tagozattal, valamint állami hatáskörbe vették a szakképzést (Székely, 1998). 1868-ban szétválasztották az állam és az egyház hatáskörét Ausztriában, majd 1869-ben a Reichsvolksschulgesetz törvény alapján előírták a kötelező iskola látogatását nemtől függetlenül (Bundesministerium für Bildung, 2016). A hazai oktatástörténet fontos eseménye az Organisationsentwurf (a reáliskolák és a gimnáziumok számára kidolgozott szabályzat és tanterv) bevezetése, amely alapjaiban változtatta meg a középfokú oktatás szerkezetét, jelentős mértékben segítette a középfokú iskolák fejlődését (Horváth, 1993; Zsirosné, 2002).

1918-ban az Osztrák–Magyar Monarchia elvesztette az I. világháborút, ennek következtében a birodalom szétesett. 1918-ban jelentették be a hazai oktatáspolitikai és tanügy teljes átalakításának szándékát, amelyben a tankötelezettség korát 14 évre emelték fel, valamint gyakorlatiasabbá tervezték a képzéseket, ezzel párhuzamosan Ausztriában az általános iskola szintjén új tantervet, valamint új tankönyveket kezdtek el használni (Bundesministerium für Bildung, 2016). 1919-ben szovjet mintára megszerveződött a Tanácsköztársaság, amely közel fél évig működött, kimondták az állam és az egyház teljes mértékű szétválását, amelynek következménye az egyházi vagyon és az egyházi iskolák állami tulajdonba vétele volt. Új tanügyigazgatási szervezetet állítottak fel, a tankötelezettséget kiterjesztették 18 éves korig (Mészáros, 1996; Zsirosné, 2002). A Magyar Királyság a trianoni békeszerződés értelmében elvesztette területének majdnem kétharmadát, és a magyar nemzetiségű lakosság egyharmadát a környező országokhoz csatolták (Balog, 2008; Ormos, 2012).

1945-ben kiáltották ki az első osztrák független köztársaságot (Evans, 2006; Jelavich, 1987; Rathkolb, 2010; Vocolka, 2006). Eközben Magyarországon a néhány évig tartó többpártrendszeres parlamenti demokráciát a szovjet mintára épülő egypártrendszeres irányítás követte. 1938-tól 1945-ig Ausztriában a náciizmus szigorúan elválasztotta a nemeket az oktatás területén, más elsajátítandó tudást szabtak meg a lányoknak és a fiúknak, és 1938-ban nyolc évre emelték a tankötelezettséget (Uni Wien Gesichte Online, n. d.; Bundesministerium für Bildung, 2016). Magyarországon a 20. század legnagyobb iskolaszervezeti reformja alapján a népiskolát és a gimnázium rendszerét átszervezték.

Egy nyolcosztályos általános iskolát (1–4. osztály alsó tagozat és 5–8. osztály felső tagozat, ahol már az oktatás szakrendszerű lett) és egy négyosztályos gimnáziumot hoztak létre. Kizárólagosan az állami, pártirányítású egységes iskola, egységes nevelés elvét fogadták el, így törekedtek a szovjet mintájú radikális iskolareform bevezetésére (Horváth, 1993; Zsirosné, 2002).

1961-ben a magyar országgyűlés a 16 éves korig tartó tankötelezettség mellett döntött, így ügyelve arra, hogy minden fiatal elkezdje a középiskolát. Az Ausztriában 1962-ben bevezetett átfogó oktatási törvény kiterjesztette a tankötelezettséget kilenc évre, valamint valamennyi állami iskolában ingyenessé tették az oktatást. 1975 óta minden iskola koedukálttá vált (Uni Wien Gesichte Online, n. d.; Bundesministerium für Bildung, 2016). Az 1980-as években olyan reformfolyamatok indultak el, amelyek segítették hazánkat, hogy egy európai fejlődéssel összhangban lévő oktatáspolitikai alakuljon ki. Kelet-Közép-Európában az 1985-ös oktatási törvény korlátokat emelt az államirányításnak, így maguk az intézmények szabadabban hozhattak döntéseket (Kollega Tarsoly, 1998). A rendszerváltás legfontosabb momentumaként 1989-ben kikiáltották a Magyar Köztársaságot, ettől kezdve Magyarország törekedett a nyugati országokhoz való felzárkózásra (Balog, 2008; Csihák, 2002; Gyarmati, 2012). Ezzel egyidőben elrendelték a kötelező orosz nyelv tanulásának az eltörlését minden iskolafokozaton. A rendszerváltás után az országcsoporthoz már semmilyen formában nem fedte egymást. Románia közoktatása a legcentralizáltabb országok közé tartozott, azonban a reformok során megjelentek a decentralizációs törekvések. Az 1993-as reformok előtt a romániai oktatást – többek között – a merevség, az elmaradottság jellemezte, majd idővel az ország egész területét elérték a megújító törekvések (Ministry of Education and Research, 2001; Székely, 1998). 1993-ban elfogadták Magyarországon a LXXVIII. törvényt, amely az iskoláztatás szerkezetéről rendelkezett, valamint 1995-ben kiadták a Nemzeti alaptantervet (Kollega Tarsoly, 1998). Ausztria 1995-ben, Magyarország 2004-ben, Románia 2007-ben csatlakozott az Európai Unióhoz (European Union, 2017).

Szlovákia – Csehország – Lengyelország

Nemcsak a három országnak fűződik össze a történelme, hanem szoros kapcsolatban állnak Magyarországgal, Ausztriával és Romániával is. Szlovákia, Csehország és Lengyelország is kontinentális típusú oktatási rendszerrel rendelkezik, a magyarhoz hasonló kulturális és történelmi gyökerei vannak, valamint a rendszert is nagyban meghatározta a szovjet modell (Jakubowski, 2015).

Felvidékből, Szilézia egy részéből és Morvaországból alakult meg a demokratikus Csehszlovák Köztársaság 1918-ban (Bencsik, 2016; Kováč, 2001; Heimann, 2009). Ugyanebben az évben, közel 123 évi szétदारaboltság után újra megalakult a független Lengyelország köztársaság formájában. Függetlenségét 1939-ig meg is őrizte (Divéky, 2000). Lengyelországban az első oktatási reformot 1934-ben vezették be, a rendszer hatosztályos elemi iskolából és négyosztályos gimnáziumból állt, ezután szakiskola, technikum vagy kétéves képzésű líceum következett (Jakubowski, 2015; Oktatási Hivatal, 2014). Az Osztrák–Magyar Monarchia egyik utódállamaként létrejött Csehország fejlett iparral rendelkezett, azonban bel- és külpolitikájában nehézséget okoztak a nemzetiségi

alapon nyugvó elszakadásért tett lépések. Ennek megakadályozására is jött létre 1921-ben a csehszlovák-román-jugoszláv szövetség, azaz a Kisantant, amely elsősorban katonai és politikai szövetség volt, a nemzetközi elszigetelésre törekedtek, amely egészen 1938-ig működött (Bencsik, 2016; Kováč, 2001; Heimann, 2009).

A II. világháború alatt Csehszlovákia megszűnt létezni, területileg német megszállás alatt állt egészen 1944-ig, amikor szovjet csapatok vonultak be a területre. Létrehozták az ideiglenes csehszlovák kormányt, és az ország visszakapta az 1938-as egyezmények előtti területeket (Bencsik, 2016; Kováč, 2001; Heimann, 2009). 1944-ben a Szlovák Nemzeti Tanács rendeletben adta ki az oktatás államosítását, így az ország valamennyi oktatási intézménye állami tulajdonba került, valamint feloszlattak minden német és magyar tantervű iskolát (Á. Popély, n. d.; Gy. Popély, n. d.). Az 1940-es évek változást hoztak a területeken, megalakult a Lengyel Köztársaság, ami 1945-től 1989-ig működött. Kezdetben erős egypártrendszeres befolyás volt megfigyelhető a területen, ami később enyhült (Davies, 2006; Mitrovits, 2009). 1948-ban Lengyelországban az elemi iskola képzési idejét hét évre emelték fel, amit négy év középiskolai képzés követett (Velkey, 2015). 1948-ban a Csehszlovák Köztársaság Csehszlovák Népköztársasággá alakult át, politikája szovjet típusú szocializmus lett. Az 1948-as csehszlovák oktatási törvény kimondta, hogy az oktatás államnyelven zajlik, de biztosította az országban élő kisebbségek jogait (Davies, 2006; Kováč, 2001; Mitrovits, 2009; Oktatási Hivatal, 2014).

Csehszlovákiában az enyhülés éveinek idején, 1960-ban új alkotmány lépett életbe, amelynek következtében Csehszlovák Szocialista Köztársaságra változtatta a nevét az ország. Lengyelországban megszűnt a sztálinizmus kora, az országban az elemi iskolai képzés idejét nyolc évre emelték fel (Davies, 2006; Kováč, 2001; Mitrovits, 2009; Oktatási Hivatal, 2014). 1950-től 1989-ig Csehszlovákia oktatását erős központosítás jellemezte. A csehszlovák parlament által elfogadott 1984. évi oktatási törvény 10 évben határozta meg a tankötelezettséget. A szlovák iskolarendszer kilencosztályos (4+5), a tankötelezettség 10 év lett (Á. Popély, n. d.; Szűcs, 2014). 1989-ben Csehszlovákia demokratikus köztársasággá alakult. 1990-ben módosították az alap- és középfokú oktatási rendszerről szóló törvényt, 10-ről kilenc évre csökkentették a tankötelezettséget. Az elfogadott oktatási törvény elindította a decentralizációs folyamatot, valamint bevezették az iskolák normatív finanszírozását alap- és középfokon (Lannert, 1998). 1992-ben tárgyalásokat folytattak az ország további sorsáról, végül 1993. január 1-jén Csehszlovákia két különálló és független államra bomlott fel, a Cseh Köztársaságra és a Szlovák Köztársaságra (Bencsik, 2016; Davies, 2006; Heimann, 2009; Kováč, 2001; Mitrovits, 2009; Szűcs, 2004). A Lengyel Köztársaságban 1990-ben hirdették ki, és tartott egészen 1999-ig a nyolcosztályos általános iskola és a négyosztályos gimnáziumi képzésből felépülő oktatási rendszer. Az újabb reform után 3+3+3-as rendszerré alakult át az oktatás szerkezete. Szlovákia, Csehország és Lengyelország 2004-ben csatlakozott az Európai Unióhoz (European Union, 2017).

Szerbia – Horvátország – Szlovénia

Szerbia északi része, Horvátország és Szlovénia a Habsburg Birodalom része volt. Szerbia területe sokáig kettéosztott volt, egyik része a Habsburg területen helyezkedett el, másik része török befolyás alatt állt (Bíró, Rész, & Sokcsevits, 2011; Harmat, 2015). Az

ottomán seregeket 1867-ben űzték ki, majd 1878 és 1882 között létezett a független Szerb Királyság. Az ország politikáját egyre inkább az orosz befolyás határozta meg, ennek hatására jött létre a Balkán-szövetség (Constantiniu, 1997; Cox, 2002; Du Nay, 2006; Isaszegi, 2012; Jelavich, 1996).

Az I. világháború után az Osztrák–Magyar Monarchia összeomlott, majd 1918-ban kikiáltották a Szerb–Horvát–Szlovén Királyságot, ami 1929-ben felvette a Jugoszláv Királyság nevet. A létrejött államban az elemi oktatás területén nagy különbségek voltak, összesen öt különböző oktatási törvény működött egyszerre. 1919-ben a tankötelezettség ideje Szerbiában négy év, Horvátországban öt, Vajdaságban hat és Szlovéniában nyolc év volt (A. Sajti, 1997; Bíró, 2003; Székely, 1998). Egy jól működő egységes oktatási rendszer csökkenthette volna az országrészek közötti különbségeket, és egy egységesebb tananyag közelebb hozhatta volna egymáshoz a különböző népeket. 1929-ben sikerült az első jugoszláv elemi és középiskolai törvényt elfogadtatni a diktatúra időszakában (A. Sajti, 1997), megszülettek az alapvető oktatási törvények a jugoszlávizmus szellemében, amelyek előírták például az általános, ingyenes és mindenki számára kötelező oktatást. Egységesen nyolcéves tankötelezettséget vezettek be. A teljes középiskolai oktatást a gimnázium látta el, amelynek három fajtája volt: klasszikus gimnázium, reálgimnázium és reálskola (Bíró, 2003; Harmat, 2015; Bíró, Ress, & Sokcsevits, 2011).

Jugoszlávia a II. világháború során kapitulált (Bács, 1983; Bence, 1994; Gulyás, 2009; Szilágyi, n. d.). 1939-ben szabályozták a líceumi oktatást, valamint lehetővé tették a nemzetiségi tagozatokat azokban az intézményekben, ahol a kisebbség többségben élt (Birzea, 1995; Székely, 1998). 1974-ben megszüntették a gimnáziumi képzést Horvátországban, eltörölték a felvételi vizsgát a középfokú oktatásban, így a tanulók 94%-a folytathatta tovább tanulmányait. A középfokú oktatást külön törvény szabályozta, az erősen centralizált rendszerben az oktatási miniszter jelölte ki az oktatás tartalmát és kevés mozgásteret hagyott a fenntartóknak (M. Császár, 2006; Sokcsevits, 2004). Szlovénia igyekezett egy demokratikus államot megteremteni, 1990-ben az oktatási reformot a politikai pluralizmus, a politikai választás és a piacgazdaság idézte elő, aminek szándéka a nyugathoz való közeledés volt, nagyobb változás a tananyag tartalmában következett be. 1991-ben született meg az oktatás szervezéséről és finanszírozásáról szóló törvény (Ministry of Education, Science and Sport, 2003; Plut-Pregelj, 2011). Horvátország önállósodása után változtatni szeretett volna oktatási rendszerén, azonban a háborús állapotok miatt csak szerkezeti változásokat tudtak végrehajtani, így csak az 1990-es évek végén kezdték el tervezni a reformokat, és csak a 2005–2006-os tanévben került sor a tényleges bevezetésükre. 1991-ben általánossá változtatták a nyolcosztályos alapfokú képzést, megszüntették a heti hatnapos képzést (M. Császár, 2006; Sokcsevits, 2004), és csak 1996-ban vezették be az új horvát tantervet (M. Császár, 2006; Spajic-Vrkas, 2003). 1995-ben alkották meg Szlovéniában a Fehér könyvet, amely az egyes oktatási szinteken határozta meg a törvényjavaslatokat, amelyeket 1996-ban iktattak be, és az általános iskola rendszere 3+3+3 triádokra alakult át a korábbi nyolcéves képzésről. 1998-ban fogadták el a Curriculumhoz tett javaslatokat, amelyben új tantervet határoztak meg (Plut-Pregelj, 2011).

2000-ben új kormányt választottak Horvátországban, és új prioritásokat neveztek meg az oktatás területén (pl. decentralizáció, több tantervi lehetőség). 2003-ban nyolcra kilenc évre akarták emelni a tankötelezettséget, ezáltal a 3+3+3-as modellt bevezetni, azonban a

parlament nem fogadta el a javaslatot, a középfokú oktatás ma nem kötelező az országban, azonban szeretnék azzá tenni (Spajic-Vrkas, 2003). 2006-ban Montenegró kikiáltotta függetlenségét, így Jugoszlávia megszűnt, az északi rész Szerb Köztársaságként működött tovább (Cox, 2002; Isaszegi, 2012; Jelavich, 1996). Szerbiában az oktatási és nevelési rendszer alapjairól szóló törvény 2009-óta nem változott, azonban ez a reform sem hozott különösebb eltéréseket a korábbi évekhez képest. Szlovénia 2004-ben, Horvátország 2013-ban csatlakozott az Európai Unióhoz, Szerbia jelenleg az Európai Unió tagjelölt országai között szerepel (European Commission, 2016; European Union, 2017).

Az oktatási rendszerek átalakulása

A történeti áttekintést tartalmazó részben láthatóvá vált az egyes oktatási rendszerek változásai főleg politikai környezetbe helyezve. A következőkben a rendszerváltás után folyamatokat mutatom be. Ezeknél a szempontoknál már nem lehet országcsoportos elemzést végezni, mert a vizsgált országok több szempont szerint is elkülönültek egymástól, ezért egy-egy fontosabb tényezőnél példákat hozok, hogy melyik országra mi volt a jellemző. Am továbbra is maradtak hasonlóságok és eltérések a vizsgált kelet-közép-európai régióban, amely a terület és az oktatási rendszerek további vizsgálata során fontos eredményekre mutathat rá, akár az oktatás eredményessége szempontjából. A következőkben a vizsgált térség hasonlóságait mutatom be.

A rendszerváltás alapjaiban változtatta meg a társadalom működési mechanizmusait és az integráció rendszerét. A népesség természetes fogyása minden általam vizsgált területen látható, valamint az is, hogy a foglalkozási trendek átalakulása miatt tömeges társadalmi helyváltoztatásra került sor, ami mindössze pár év alatt következett be. Ezek eredményeképpen egyre nagyobbak lettek a különbségek a társadalmi osztályok között, és ebből az egyik kiutat az iskoláztatás jelentette, hiszen 1992-ben a diploma megszerzése már biztos lehetőséget nyújtott az elhelyezkedésre. Így megfigyelhető, hogy a legszorosabb összefüggés a társadalmi problémák és az oktatási rendszer változásai között volt, mert az ön- és egymás meghatározásán felül megadták a közös fejlődés irányát (Sági, 2009; Valuch, 2009).

Az átalakulás időszakában megváltoztak a társadalmi területek Kelet-Közép-Európában, új feszültségek keletkeztek, a gazdasági távolságok megnövekedtek, valamint az oktatási rendszerben is változás következett be, amely változásokat kívülről és felülről kezdeményezték. A térség helyzete újra a világpolitika középpontjába került, hiszen újra meg kellett határozni önmaguk működését, dönteniük kellett arról, milyen nemzetközi struktúrába integrálják az eddig radikálisan elszigetelt országukat. Akárcsak a politikai változások, a gazdaság hanyatlásának is közvetlen hatása volt az oktatásra, hiszen a vizsgált országokat a kialakult világgazdasági helyzet ugyanolyan kihívások elé állította, minden szempontból egy új oktatási rendszert kellett felépíteniük (Dienes, 2007; Dakowska & Harmsenbert, 2015; Kozma, 2006, 2016). Fontos tehát a társadalmi, politikai és gazdasági változásokat megvizsgálni, valamint összevetni ezen változások összefüggéseit az oktatási rendszerek változásával.

Társadalmi változások

A középfokú oktatási rendszerekkel kapcsolatos reformok kialakulásához az oktatási expanzió is hozzájárult. Az expanzió kiteljesedése a II. világháború után, az 1945–1970 közötti időszakra tehető, amikor egész Európában körülbelül a duplájára nőtt a beiskolázás. A szakértők szerint ez nem a demográfiai robbanásnak volt köszönhető, hanem az oktatás iránti igény növekedett meg (Imre, 2000). 1980 után a vizsgált térségekben megfigyelhető egy társadalmi változás, azonban a születésszámok drasztikus csökkenésének ellenére az oktatási rendszerek rohamos fejlődésnek indultak, horizontális expanzió rajzolódt ki az oktatás területén, azaz a kínálat kibővült a különböző iskolafokokon. Kérdéssé vált, hogy megengedhetik-e maguknak ezek az országok az akkori gazdasági helyzet mellett az oktatás területén a túlfogyasztást, továbbá a mennyiségi fejlődés mellett minőségi szinten tartás vagy növekedés is lehetséges-e (Birzea, 1994; Dakowska & Harmsenbert, 2015; Lannert, 1998; Nagy, 1999).

Fontos jellemzője a vizsgált korszakban a társadalmi változásoknak az iskolai végzettség, valamint a munkanélküliség mértéke is, hiszen ezek a tényezők elősegítették a társadalmi mobilitást és a migrációs folyamatokat. Továbbra is nagymértékű volt az iskolából kikerült munkanélküli fiatalok aránya, mert kisebb volt a kereslet az alacsonyabban iskolázott, iskolát elhagyó, szakképzetlen fiatalok iránt (Sági, 2009). Az iskolázottság, a szak tudás megléte, a rendszerváltás is elősegítette a migrációt, a kelet- közép-európai országok tranzit- és célszázzgá váltak. A korszerkezetet tekintve továbbra is csökkent a fiatalabb generációk száma, egyre inkább teret nyertek az idősebb generációk (Valuch, 2009).

Az Európai Unióhoz való csatlakozás után a tagállamok törekedtek arra, hogy a társadalmiukat az innovatív állami szektorral kölcsönös összefüggésbe hozzák. Az Európai Unió programja, a Horizont 2020 program az egyenlőtlenségek megállítását és visszafordítását helyezte a központba. Különleges kihívásként tekintettek Európa kulturális sokszínűségére, hiszen minden tagország közös törekvésévé vált, hogy a saját oktatási és kulturális rendszere biztosítsa valamennyi polgár számára a hatékony kultúrák közötti párbeszédet és kölcsönös megértést, valamint az ehhez szükséges készségeket és kompetenciákat (European Commission, 2017b).

Politikai változások

Az 1989–1990-es politikai változások és a szovjet birodalom összeomlása lehetővé tették a kelet- és a közép-európai országok számára a jelenlegi helyzettel való szembenézést, az újrakezdést és az új önmeghatározást is (Knell & Srholec, 2007; Nagy, 1999). Az 1990-es évek során a közoktatásban bekövetkezett változások alkalmat nyújtottak az országoknak, hogy saját hiányosságukat és lehetőségeiket felmérjék, a régiók próbálták az új helyüket megtalálni a hazai, a világpolitikai és a világgazdasági keretek között. Az Európai Unióhoz való csatlakozás szimbolikus tetteként is értelmezhető, amely egybeolvasztotta a kettéosztott Európát (Karsten & Majoor, 1994; Kelemen, 2010; Knell & Srholec, 2007; Nagy, 1999).

Az első időszakban az érintett országokban hasonló volt az ország helyzetértékelése és a kezdeti lépések megtétele is, ilyen volt például az állami monopólium megszüntetése az

oktatás terén (Knell & Srholec, 2007; Nagy, 1999). Az oktatásirányítás magában hordozta a hatalomért zajló küzdelmet a civil szféra és az állam között (Kozma, 2016). Próbáltak egy olyan sokrétű iskolarendszert megteremteni, amelyben az irányítás demokratikus lett, a tananyagban korszerű ismeretek jelentek meg, az oktatás humánusabbá vált, valamint lehetővé tették a szülői választás szabadságát, az igényeket a tanárokhoz és a tanulókhoz igazították (Cankaya, Kutlu, & Cebeci, 2015; Knell & Srholec, 2007; Nagy, 1999). Azonban rövid időn belül kiderült, hogy ezek az országok annak ellenére, hogy hasonló megfogalmazásokat tettek kezdetben, a hangsúlyokat máshova helyezték, így eltérő ütemben fejlődtek az oktatási rendszerek (Imre, 2000; Karsten & Majoor, 1994). A különböző országok egy-egy időszakban eltérő célokat tűztek ki annak érdekében, hogy megváltoztassák az iskoláztatással kapcsolatos attitűdöket. Az állami politika gyakran ösztönözte az embereket, hogy rövidebb vagy hosszabb ideig maradjanak az oktatási rendszerben, vagy bizonyos oktatási formákat válasszanak (Halász, 2001).

A legjelentősebb változás az állami iskolamonopólium felszámolása volt, ami minden régióban megtörtént, az intézményeket helyi önkormányzati, egyházi vagy magániskolai tulajdonba helyezték, azonban a megosztás mértékében, valamint a jogok birtoklásában eltérően alakultak az arányok (Karsten & Majoor, 1994; Kozma, 2016). Például Csehországban 1995-ben az iskolák közel negyede volt magánkézben vagy egyházi fenntartásban, míg Magyarországon 1996-ban ez az arány 15% körül volt (Nagy, 1999). A kelet-közép-európai térségben működött egy centralizáltabb irányítási hagyományokon alapuló tankerületi rendszer, ami a helyi igazgatási rendszertől független volt, kezdetben mindegyik ország ehhez a rendszerhez tartozott, elsőként a Cseh és Szlovák Köztársaság állította fel a tanfelügyelőségét, amit az oktatási minisztériumnak rendelt alá (Nagy, 1999). Az újabb reformok következtében a fenntartók aránya változott az országokban.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás előrelendítette a politika és az oktatás összefonódását, és lehetőséget teremtett az oktatási rendszer, az oktatáspolitikai fejlődéséhez, hatékonyabb működéséhez. Központilag működési útmutatókat fogalmaztak meg, amelyben kijelentették, hogy minden EU-tagállam felelős a saját oktatási és képzési rendszeréért, annak irányításáért és működéséért. Az alapcélok között szerepel az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának a javítása és a méltányosság előmozdítása is. Továbbá a politikának jelentős támogatással kell hozzájárulnia az oktatást támogató tevékenységekhez (Európai Unió, 2008, 2009, 2012; European Commission, 2017a).

Gazdasági változások

A gazdasági recesszió közvetve hatott az oktatás ágazatára, a kialakult világgazdasági helyzet azonos probléma elé állította a kelet-közép-európai országokat, egy új oktatási rendszert kellett felépíteniük. A különböző régiókat a gazdasági szerkezet átalakulása másképp érintette, több térség a külföldi tőke bevonásával próbálta a helyzetet javítani (pl. Magyarország, Észtország), még máshol a vad magánosítással próbálkoztak, azonban a valódi tőkeerő híján a privatizáláshoz fűzött reményeiket nem sikerült beváltani (Réti, 2000; Rothacker, 2002).

Az új oktatási rendszer részletes felépítéséhez szakértőkre volt szükség, azonban az eltérő országok más-más szakértőket alkalmaztak, például Csehországban az országból

elvándorolt, majd hazatért szakértőket, Magyarországon nagyobb hangsúlyt kaptak a rendszerváltozás előtti reformfolyamatokban részt vevő hazai szakértők, a lengyelek pedig a hazai középkori egyetemekhez nyúltak vissza. Így ebben a formában is látszódik, hogy az értékek és a célok is eltérőek a különböző országokban, amely különbségek eltéréseket okoztak a fejlődésben és a hatékonyságban is (Karsten & Majoor, 1994; Lannert, 1998; Nagy, 1999). Azonban később az Európai Unió a méltányosság és az igazságosság elvéből kiindulva igyekezett a fejlődésben elmaradott régiókat felzárkóztatni, a fejlettségi különbségeket mérsékelni, és mindez a fejlesztési források felhasználásával sikeresnek bizonyult (KSH, 2007). A világgazdaság 2008-ban újabb recesszióba került, ez a fejlett térségek gazdasági teljesítményének a mérséklődését eredményezte, ami az oktatás eredményességében és hatékonyságában is megmutatkozott (Kelemen, 2010). A gazdasági válság nehezebb helyzetbe hozta a posztkommunista országokat, mint más régiókat, mivel a középkelet-európai országok jobban függtek a globális gazdaságtól (Roaf et al., 2014).

Megfigyelhető továbbá, hogy egyes oktatási forma megvalósításához, valamint annak expanziójához úgy lehetett hozzájárulni, ha csökkentették az oktatás költségeit (oktatásba való belépés, bennmaradás) és megpróbálták növelni a várható hasznot (ingyenes szolgáltatások, pénzügyi támogatások). Az embereknek az oktatásba való belépéskor még akkor is ráfordítással kellett számolniuk, ha nem volt tandíj, hiszen nem kizárólag a tényleges költségeket kellett figyelembe venniük, hanem az elmaradt bevételeket is, amelyeket például az egyetemre küldött gyermek munkájának a kiesése okozott (Halász & Annási, 2011).

Hasonlóképpen összeköti a szocialista tervgazdálkodás országait az oktatási rendszerek tekintetében, hogy igyekeztek a munkaerőigényeket tartósan alacsony szinten tartani, a fiatalokat a szakmunkásképzésbe terelni, így a kialakult tömegoktatás során nagy szakadék keletkezett a tömeg és az elit oktatása között. A munkaerő-foglalkoztatás szempontjából az oktatás mint szakma nem tűnt fontos témának. A vizsgált országok minden háttérváltozótól függetlenül az átlagosnál rosszabbul fizették meg a tanári réteget, ami egy újabb fontos tényező lehet az oktatási rendszerek hatékonyságának kérdésében (Nagy, 1999).

Később a reformoknak köszönhetően egyre jobban megfigyelhetővé vált a középfokú oktatásban, az általános és a szakképzési irányok tanterve közötti erős eltérés elhalványodása, ami köszönhető volt a munkaerőpiac igényei figyelembevételének, hiszen egyre magasabb és átfogó kompetenciákat vártak el a dolgozóiktól, valamint a technikus végzettség iránt csökkent az igény, így a speciális szakmai képzés terén egyre jobban csökkent a lehetőség is. Továbbá a szakirányú továbbképzés esetében az akár több száz lehetőségről néhány tucatra csökkent a specializációk száma (Halász, 2001; KSH, 2007). Az emberek próbálták megállapítani, hogy milyen végzettséggel hol és milyen pozícióban tudnak elhelyezkedni, így ezek alapján mérlegelték a tényezőket, hogy mekkora az esélye egy állás megszerzésének, milyen lehet a munkabér, valamint milyen minőségű a munka. Ezek alapján bizonyos iskolatípusok és képzési formák felértékelődtek, mások vesztek az értékükből (Halász, 2001). Az iskolai tanulmányok során már csak egy állomássá vált a szakképzettség megszerzése, a munkaerőpiaci sajátosságok megkövetelték a magasabb végzettséget, azonban ez a rendszer bizonyos fokú bukásához is vezetett, hiszen nagyon

sok diák mindenféle végzettség nélkül hagyta el a középiskolát és lépett a munkaerőpiacra (Imre, 2000).

Az iskolarendszerek jellemzői

A II. világháború utáni demokratikus rendszer kialakulása, majd a gyarmati oktatási rendszerek felszámolása az 1960-as évek után, végül a rendszerváltás segítette hozzá a rendszert, hogy elnyerje új formáját és uralkodóvá váljon az érintett – lényegében európai országok – területeken, így kialakulhasson a kontinentális iskolarendszer (Kozma, 2006). A kontinentális rendszer szerkezete háromszintű (alapfok, középfok, felsőfok). Az oktatási rendszer fontos elemének tartották, hogy a különböző iskolaszervezeti egységek hány évig tartanak, ezt az osztályozási rendszert vette át később az ISCED, az oktatás egységes nemzetközi osztályozási rendszere. Ezeket az egymásra épülő intézménytípusokat az oktatás-irányítás ereje tartotta össze (Bábosik, 2004; Kozma, 2006). A rendszer meghatározó intézménytípusává a klasszikus középiskola vált, melynek tanulmányait egy záróvizsga zárta le. Ez a vizsga bírt a legnagyobb presztízzsel, és nagyon fontos volt az egész oktatási rendszer egészében. A kontinentális rendszeren belül két típus figyelhető meg, a francia és a német. A francia típus három részre tagolódik, melyben szintén markáns szerepe van a klasszikus középiskolának, a líceumnak. A német típus központi intézménye a gimnázium, ahol egységes, központi tanterv alapján haladnak a diákok, és tanulási segédletként tudományos alapú tankönyveket használnak (Kozma, 2006; Mrázik, 2015).

Tankötelezettség

Ma (2017–2018-as tanév) az OECD-átlagnak megfelelő idő, amit kötelezően az oktatási intézményekben kell tölteni, 6-tól 15 éves korig tart. Ezt az időtartamot jelölik meg (2. melléklet), amelyben a diákok teljesítik az ISCED 2. szintjét. Ilyen országok az általam vizsgált országok közül például Horvátország, Szlovénia, Csehország, Szerbia és Ausztria.

Azonban vannak olyan országok, amelyekben 16 éves korig tart a tankötelezettség, így próbálják ösztönözni a diákokat, hogy a 10. osztály elkezdése után be is fejezzék a középiskolát, ezzel teljesítve az ISCED 3. szintjét (pl. Szlovákia, Magyarország). A tankötelezettség megszűnése csak a tanulók tanulási kötelezettségét szünteti meg, ami nem jelenti, hogy az oktatási ellátás megszűnik számukra, tehát akik szeretnének tanulni, azok számára továbbra is fennáll minden addigi lehetőség. A tankötelezettség az aktuális tanév végén ér véget. A tankötelezettség vége körül (14, 15 éves kor) bonyolítják le a különböző nemzetközi méréseket a részt vevő országokban, amelyből adatokat nyernek például a lemorzsolódásról is. Az eredmények azt mutatják, hogy az elmúlt években alacsony az évet ismétlők aránya. Az oktatáspolitikai célja továbbra is a lemorzsolódók arányának alacsonyan tartása (European Commission, 2014, 2017c; Istenes & Péceli, 2010; OECD, 2013, 2015a, 2015b, 2016).

Tantervi szabályozás és tankönyvpiac

A rendszerváltás utáni reform következtében új tantervek, helyi tanterveket készítettek, amelyekhez próbálták formálni a tankönyveket. Az oktatásirányítás átalakításához kapcsolódó egyik fő reform a tankönyvkiadási rendszer átalakítása volt (Radó, 2001). A tantervi szabályozás központi minden országban az állami fenntartású iskolákban, alapvető változásokat a tantervben az 1990-es évek elején vezették be, és azóta kisebb-nagyobb változtatásokkal ezek képezik az iskolai működések alapját. Megállapítható általános jellemzőként továbbá, hogy a kezdeti monopolként működő tankönyvpiac évekkel később megszűnt és versenyt hirdettek a tankönyvírás területén, azonban vannak olyan országok, ahol visszatértek a monopol helyzethez, ilyen például Magyarország. Az általam vizsgált országokban a tantervi szabályozás alapja olyan nemzeti alaptanternv, amely egységesített, minden intézményre elfogadott. Ugyanakkor vannak olyan országok, ahol kiemelten működik az alaptanternv mellett keret- és/vagy helyi tanternv is, ilyen például Magyarország, Csehország, Ausztria, Horvátország és Románia. Romániában a 2000-es kormányváltást követően a kétpólusú szabályozás után visszatértek az egypólusú szabályozáshoz, a helyi tantervek számát lecsökkentették, és szakonként különböző óraterveket és tantárgyi terveket vezettek be. A vizsgált térség nemzeti tanterveinek közös jellemzője, hogy hangsúlyosan egységes kimeneti követelményt határoztak meg, valamint tartalmi szempontból a készségek és képességek fejlesztése került középpontba (Halász, 2007; Internationalizing Education, 2015; Kelemen, 2000; Ministry of Education and Research, 2001; Ministry of Education, Youth and Sports, 2008; National Center on Education and the Economy, 2006; Nemzeti Erőforrások Minisztériuma, 2000, n. d.; Plut-Pregelj, 2011; Polish Eurydice Unit, 2015; Sloveniaeducationinfo, 2016; Strugar, 2001; Tajalli & Polzer, 2004).

Az országok tankönyvpiaca szintén változó. Ha két csoportot alkotunk, akkor egyik csoportba azok az országok kerülnek, amelyeknek a tankönyvpiaca zárt, állami kézben van, felsőbb politikai, irányítási szinteken határozzák meg, hogy melyik tankönyvet használhatják az iskolák. A vizsgált országok közül ebbe a csoportba Magyarország, Lengyelország és Szlovákia tartozna, ahol az Oktatási Minisztérium vagy annak megfelelő intézmény által előre meghatározott listájából (a listán minimális számú lehetőség szerepel) választhatják ki a tanárok, hogy melyik könyvet kívánják használni. Ezzel szemben a másik csoportba tartozó országok (Szerbia, Románia, Ausztria, Szlovénia és Horvátország) nyitott tankönyvpiaccal rendelkeznek, a tanárok önállóan választhatják meg a tankönyveket és a tanítási módszert is. Szerbiában a szülők tanácsa is részt vehet a tankönyvek kiválasztásában, és az oktatási miniszter az azonos osztályban tanított azonos tantárgyra több különböző tankönyvet, valamint külföldi tankönyvet hagyhat jóvá (Halász, 2007; Internationalizing Education, 2015; Kelemen, 2000; M. Császár, 2006; Ministry of Education and Research, 2001; Ministry of Education, Youth and Sports, 2008; National Center on Education and the Economy, 2006; Nemzeti Erőforrások Minisztériuma, 2000, n. d.; Plut-Pregelj, 2011; Polish Eurydice Unit, 2015; Radó, 2012; Sloveniaeducationinfo, 2016; Strugar, 2001; Tajalli & Polzer, 2004).

Érettségi vizsgarendszer

Az eredményesség vizsgálatának egyik formája a hivatalos állami vizsga, amihez nemzetközi viszonylatban is standard minőségi jellemzőket társítanak. Az érettségi elsőrendű funkciója a középiskolai tanulmányaikat befejező tanulók egyéni értékelése, ezáltal az intézmények visszajelzést kapnak, továbbá az eredmények információkat szolgáltatnak az oktatási rendszer teljesítményéről és a közoktatás eredményességéről (Birzea, 1995; Breen & Goldthorpe, 1997; Horváth & Környei, 2003; van Vught, 2009).

A vizsgarendszer jelentősége abban mutatkozik meg, hogy mennyire befolyásolja közvetlenül az adott ország társadalmi mobilitását, a társadalmi munkamegosztást és a munkaerő képzettségét. A vizsga szűrőként is funkcionál, ami lehetővé teszi, hogy a tudásról intézményi szinten is visszajelzést adjon. Mindig társadalompolitikai célok érvényesülnek azokban a kérdésekben, hogy mekkora a vizsga szerepe, hogyan működik, kik vizsgáznak (Balázi & Horváth, 2007; Eurydice, 2014).

Több ország támogatta a külső, központi értékelés bevezetését a középfokú tanulmányokat lezáró vizsgánál, hogy így a tanulók eredményei összehasonlíthatóak és igazságosak legyenek. A központi, standardizált érettségi vizsgát 2005-ben vezették be Magyarországon, Szlovákiában és Lengyelországban, továbbá vannak olyanok országok, ahol iskolatípusonként eltérőek a kimeneti követelmények (pl. Románia, Ausztria) (Bundesministerium für Bildung und Frauen, 2015), amelyek nagymértékben meghatározzák a közoktatás minőségét. Az országok bíztak abban, hogy a napjainkban is zajló oktatási reformoknak pozitív hatása lesz az oktatás minőségére (Eurydice, 2014; Kákonyi, 2015).

Összegzés

A tanulmány összefoglaló képet ad a kelet-közép-európai térség országainak történeti áttekintéséről, több paraméter mentén mutatja be a változásokat és az országok jelenlegi helyzetét. A tanulmány bemutatja, milyen változások alakították a vizsgált országok oktatási rendszerét, valamint azt is, milyen szempontrendszer mentén lehet összehasonlítani az egyes országokat. A magas színvonalú oktatáshoz szükséges, hogy az oktatás minőségét és az oktatáshoz való hozzáférést lehetőségét egyensúlyba hozzák egymással. Különböző tényezők mentén lehetséges az oktatás hatékonyságának javítása. Az egyik út a gazdasági fellendüléshez az oktatáson keresztül vezet, így fontos, hogy magas színvonalú oktatáshoz juthassanak a diákok. A minőség és a méltányosság javításával lehetőség nyílik a munkanélküliség mértékének csökkentésére (OECD, 2012). Nagyon fontos cél, hogy a diákok túlnyomó többsége elérje a magas szintű készségeket, függetlenül a gazdasági-társadalmi körülményektől. Továbbá fontos megtalálni a megfelelő egyensúlyt a kormányzati szinten, a döntéshozói hatalom különböző szintjei között.

Irodalom

- A. Sajti, E. (1997). *Kényszerpályán. Magyarok Jugoszláviában, 1918–1941*. Szeged: SZOTE nyomda.
- Bábosik, I. (2004). *Nevelésmélelet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Bács, Gy. (1983). *Jugoszlávia*. Budapest: Panoráma.
- Balázs, I. & Horváth, Zs. (2011). A közoktatás minősége és eredményessége. In: É. Balázs, M. Kocsis & I. Vágó (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet. Retrieved from <https://ofi.hu/9-kozoktatasi-minosege-es-eredmenyessege-balazsi-ildiko-horvath-zsuzsanna>
- Balog, B. (2008). *Magyar történelem*. Retrieved from <http://www.magyardortenelem.eoldal.hu/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében* (McKinsey & Company, Trans.). Budapest: Oktatási és Gyermekesély Kereszttal.
- Báthory, Z. (2008). *Az oktatás eredményessége*. Retrieved from http://nk7.hu/nk7_files/File/6.%20szekci%F3%20%E1tdolgoz%E1s.pdf
- Bence, L. (1994). *Írott szóval a megmaradásért. A szlovéniai magyarság rövid története (1919–1989)*. Győr, Lendva: Hazánk Könyvkiadó.
- Bencsik, P. (2016). *Csehszlovákia története dokumentumokban*. Budapest: Napvilág.
- Bíró, L. (2003). Oktatáspolitikai és regionális különbségek egy 1918-ban létrejött államban. *Világtörténet*, (1), 3–35.
- Bíró, L., Rész, I., & Sokcsévits, D. (2011). A horvátok története (7. század eleje–2011). *Kronológia. História*, 33(5–6), 3–46.
- Birzea, C. (1994). Educational research in the countries of Central and Eastern Europe: Problems and future prospects. In E. L., Bernays, P. Munn, & K. Fogelman (Eds.), *Education for democratic citizenship in Europe. New challenges for secondary education* (pp. 25–29). Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Birzea, C. (1995). *Educational reform and educational research in Central-Eastern Europe: The case of Romania*. IBE International meeting on „Educational reform and educational research”. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED392667.pdf>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3), 275–305. doi: 10.1177/104346397009003002
- Bundesministerium für Bildung (2016). *Gesichte des österreichischen Schulwesens*. Retrieved from https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/ueberblick/sw_oest.html 15
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015). *Matura neu. Alle Information auf einen Blick*. Retrieved from https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu_folder.pdf?5h6y68
- Cankaya, S., Kutlu, Ö., & Cebeci, E. (2015). The educational policy of European Union. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 886–893. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.706
- Constantiniu, F. (1997). *O istorie sinceră a poporului român*. Bukarest: Editura Univers Enciclopedic.
- Cox, J. K. (2002). *The history of Serbia*. Westport, Connecticut, London: Greenwood Press.
- Csuhák, Gy. (Ed.). (2002). *Magyar történelem. Tízezer év- ezer oldalról. Oktatási segédkönyv*. Budapest: Zürichi Magyar Történelmi Egyesület. *Acta Historica Hungarica Turiciensia*, 8(1).
- Dakowska, D., & Harmsenbert, R. (2015). Laboratories of Reform? The Europeanization and Internationalization of Higher Education in Central and Eastern Europe. *European Journal of Higher Education*, 5(1), 4–17. doi: 10.1080/21568235.2014.977318
- Davies, N. (2006). *Lengyelország története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Dienes, I. (2007). *Mérlegen Kelet-Közép-Európa 15 éve*. Retrieved from <http://docplayer.hu/17348956-Merlegen-kelet-kozep-europa-15-eve.html>

A kelet-közép-európai térség országai oktatási rendszerének összehasonlítása

- Divéky, A. (2000). Lengyelország történelmi fejlődése. In G. Szekfű (Ed.), *A magyarság és a szlávok*. Budapest: Lucidius Kiadó. Retrieved from http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszagi_nemzetisegek/altalanos/a_magyarsag_es_a_szlavok/pages/000_konyveszeti_adatok.htm
- Du Nay, A. (2006). *Románok és magyarok a történelem sodrában*. Buffalo, Toronto: Matthias Corvinus Kiadó.
- Európai Unió (2008). *Az európai unióról szóló szerződés és az európai unió működéséről szóló szerződés egységes szerkezetbe foglalt változata (2008/c 115/01) 165.cikkely* Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:C2008/115/01&from=EN>
- Európai Unió (2009). *A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) 2009/C 119/02*. Retrieved from [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Európai Unió (2012). *A bizottság közleménye az európai parlamentnek, a tanácsnak, az európai gazdasági és szociális bizottságnak és a régiók bizottságának gondoljuk újra az oktatást: beruházás a készségekbe a jobb társadalmi-gazdasági eredmények érdekében /* com/2012/0669 final */* Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/HTML/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>
- European Commission (2014). *Compulsory education in Europe 2014/2015. Eurydice*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2016). *European neighborhood policy and enlargement negotiations. Serbia*. Retrieved from https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/countries/detailed-country-information/serbia_hu
- European Commission (2017a). *Strategic framework – Education & training 2020*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en
- European Commission (2017b). *Horizon 2020*. Retrieved from http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2016_2017/main/h2020-wp1617-societies_en.pdf
- European Commission (2017c). *Compulsory education in Europe 2017/2018. Eurydice. Facts and figures*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2017). *EU member countries*. Retrieved from https://europa.eu/european-union/about-eu/countries/member-countries_en
- Eurydice (2014). *The system of education in Poland*. Warsaw. Retrieved from http://www.fss.org.pl/sites/fss.org.pl/files/the-system_2014_www_0.pdf
- Evans, R. J. W. (2006). *Austria, Hungary, and the Habsburgs: Central Europe C. 1683–1867*. Oxford: Oxford University Press.
- Gulyás, L. (2009). Politika, gazdaság és nemzeti kérdés a titói Jugoszláviában, 1945–1980. *Rubicon*, (5). Retrieved from http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/politika_gazdasag_es_nemzeti_kerdes_a_titoi_jugoszlaviaban_1945_1980/
- Gyarmati, Gy. (2012). *Demokráciából a diktatúrába 1945–1956. Magyarország története 20*. Budapest: Kossuth Kiadó (pp. 58–82).
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Retrieved from http://halaszg.ofi.hu/download/Oktatasi%20rendszer%20-%20HTML.htm#_Toc117492947
- Halász, G. (2007). From deconstruction to systemic reform: educational transformation in Hungary. *Orbis Scholae*, 1(2), 45–79. doi: 10.14712/23363177.2018.166
- Halász, G., & Annási, F. (2011). *Az oktatási rendszerek elméleti alapjai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet.
- Harmat, Á. P. (2015). *Jugoszlávia kialakulása és megszűnése*. Retrieved from <http://tortenelemcikkek.hu/node/317>

- Heimann, M. (2009). *Czechoslovakia. The state that failed*. New Haven, London: Yale University Press.
- Herczegh, G. (1998). Kelet-Közép-Európa mint történelmi régió. *Magyar Szemle Új folyam*, 25, 3–4.
- Horn, D., & Sinka, E. (2007). A közoktatás minősége és eredményessége. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Retrieved from <https://ofi.hu/horn-daniel-sinka-edit-8-kozoktatas-minosege-es-eredmenyessége>
- Horváth, M. (Ed.). (1993). *A magyar nevelés története II. kötet*. Budapest: Felsőoktatási Koordinációs Iroda.
- Horváth, Zs., & Környei, L. (2003). A közoktatás minősége és eredményessége. In G. Halász & J. Lannert (Eds.), *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 309–345.
- Imre, A. (2000). Középfokú oktatás Európában. *Educatio*, 9(3), 624–628.
- Internationalizing Education (2015). *Education system Austria. The Austrian education system described and compared with the Dutch system*. Retrieved from <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-austria.pdf>
- Isaszegi, J. (2012). *A 21. század konfliktusai és háborúi. Katonáink a válságreagáló és béketámogató műveletekben*. Retrieved from <http://uni-nke.hu/downloads/konyvtar/digitgy/publikacio/isaszegi/20120904nke.pdf>
- Istenes, M., & Péceli, M. (2010). Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, 20(4), 3–22.
- Jakubowski, M. (2015). *Opening up opportunities: Education reforms in Poland*. Retrieved from http://ibs.org.pl/app/uploads/2015/02/IBS_Policy_Paper_01_2015.pdf
- Jelavich, B. (1987). *Modern Austria: Empire and republic, 1815–1986*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jelavich, B. (1996). *A Balkán története*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kákonyi, L. (2015). *Érettségi vizsgák a XXI. század elején. Nemzetközi kitekintés*. Retrieved from <http://ofi.hu/publikacio/ertsegi-vizsgak-xxi-szazad-elejen-nemzetkozi-kitekintes>
- Karsten, S., & Majoor, D. (1994). *Education in East Central Europe. Educational changes after the fall of communism*. New York: Waxman Münster.
- Kelemen, E. (2000). Oktatásügyi változások Kelet-Közép Európában az 1990-es években. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 315–330.
- Kelemen, N. (2010). A kelet-közép-európai országok első öt éve az Európai Unióban. *Statistikai Szemle*, 88(9), 913–930.
- King, L. P. (2007). Central European capitalism in comparative perspective. In B. Hancké, M. Rhodes, & M. Thatcher (Eds.), *Beyond varieties of capitalism. Conflicts, contradictions, and complementarities in the European economy* (pp. 307–327). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199206483.003.0011
- Knell, M., & Srholec, M. (2007). Diverging pathways in Central and Eastern Europe. In D. Lane & M. Myant (Eds.), *Varieties of capitalism in post-communist countries* (pp. 40–62). New York: Palgrave Macmillan, Hampshire. doi: 10.1057/9780230627574_3
- Kollega Tarsoly, I. (Eds.). (1998). *Magyarország a XX. században. Tudomány 2. Társadalomtudományok* (Vol. 5). Budapest: Babits Kiadó.
- Kováč, D. (2001). *Szlovákia története*. Pozsony: Kalligram.
- Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
- Kozma, T. (2016). *A pillanat. Esszé az oktatásutatóról*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó. Retrieved from <http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/ktpillanat.pdf>
- KSH (Központi Statisztikai Hivatal) (2007). A gazdasági fejlettség alakulása a kelet-középeurópai régiókban. *Statisztikai Tükör*, 1(54). Retrieved from <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/gazdfelkke.pdf>

A kelet-közép-európai térség országai oktatási rendszerének összehasonlítása

- Lannert, J. (1998). Közoktatás a kilencvenes években. In T. Kolosi, I. Gy. Tóth, & Gy. Vukovich (Eds.), *Társadalmi riport* (pp. 361–387). Budapest: TÁRKI.
- Lannert, J. (2004). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3–15.
- M. Császár, Zs. (2006). Horvátország oktatási rendszerének sajátosságai. In Zs. M. Császár (Ed.), *Horvátország az Európai Unió kapujában. Balkán Füzetek* (Vol. 4) (pp. 99–112). PTE TTK FI Kelet-Mediterrán és Balkán Tanulmányok Központja, Pécs.
- Medve, A. (2010 June). Oktatási rendszer és a foglalkoztatottság kapcsolata a visegrádi országokban. *8th International Conference on Management, Enterprise and Benchmarking*. Retrieved from https://kgk.uni-obuda.hu/sites/default/files/24_MEDVEANDRAS.pdf
- Mészáros, I. (1996). *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996-1996*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ministry of Education and Research (2001). *The Romanian education system. The national report*. Bucharest. Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Romania.pdf>
- Ministry of Education, Science and Sport (2003). *Education system in Slovenia 2003/2004*. Ljubljana. Retrieved from http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/ministrstvo/eng_doc/zlozenka-reding-2003.pdf
- Ministry of Education, Youth and Sports (2008). *National report on the development of education series 2008. Czech Republic*. Prague. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/czechrep_NR08.pdf
- Mitch, D. (1992). The rise of popular literacy in Europe. In B. Fuller & R. Rubinson (Eds.), *The political construction of education – The state, school expansion and economic change* (pp. 31–46). New York: Praeger.
- Mitrovits, M. (2009). Szembenézés a múlttal – Lengyelország története (1956–1989). *Múltunk*, 4, 122–153.
- Mrázik, J. (2015). *Nevelésemélet. Digitális jegyzet*. Pécs. Retrieved from <http://polc.ttk.pte.hu/tamop-4.1.2.b.2-13/1-2013-0014/24/index.html>
- Nagy, M. (1999). Közoktatás a politikai rendszerváltozás utáni Közép-Európában. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(11), 45–61.
- National Center on Education and the Economy (2006). *Profile of the Czech Republic's education system*. Retrieved from <http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2013/10/Czech-Education-System.pdf>
- Nemzeti Erőforrás Minisztériuma (2000). *A kerettantervek alkalmazása*. Retrieved from www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/kerettanterv_alkalmazasa.rtf
- Nemzeti Erőforrás Minisztériuma (n. d.). *Tájékoztató a Nemzeti Köznevelésről szóló törvényről*. Retrieved from http://www.budapestedu.hu/data/cms148990/nefmi_cxc_tajekoztato_06.pdf
- OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD (2013). *Education policy outlook Czech Republic*. Retrieved from http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20CZECH%20REPUBLIC_EN.pdf
- OECD (2015a). *Education policy outlook Hungary*. Retrieved from <http://www.oecd.org/hungary/Hungary-Profile.pdf>
- OECD (2015b). *Education policy outlook Poland*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/POL-country-profile.pdf>
- OECD (2016). *Education policy outlook Slovenia*. Retrieved from <http://www.oecd.org/slovenia/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf>
- Oktatási Hivatal (2014). *Lengyelország oktatási reformjai*. Nemzetközi tanulmányok. SULISZERVIZ Oktatási és Szakértői Iroda Kft. Retrieved from http://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/tamop3110_oktatasiranyitas/projekthirek/lengyel_oktatasi_reformok

- Ormos, M. (2012). *Világháború és forradalmak 1914–1919. Magyarország története 17.* Budapest: Kossuth Kiadó.
- Plut-Pregelj, L. (2011). 229. *Educational reform in the first decade of slovenian political pluralism.* Retrieved from <https://www.wilsoncenter.org/publication/229-educational-reform-the-first-decade-slovenian-political-pluralism>
- Polish Eurydice Unit (2015). *The system of education in Poland in brief 2015.* Retrieved from http://eurydice.org/wp-content/uploads/2016/01/BRIEF_EN_FINAL2015.pdf
- Popély, Á. (n.d.a). *A (cseh)szlovákiai magyarság történeti kronológiája 1944–1992.* Retrieved from <http://adatbank.sk/kronologiak/a-csehszlovakiai-magyarsag-torteneti-kronologiaja-1944-1992/>
- Popély, Gy. (n.d.b). *A (cseh)szlovákiai magyarok történeti kronológiája 1918–1944.* Retrieved from <http://adatbank.sk/kronologiak/a-csehszlovakiai-magyarok-torteneti-kronologiaja-1918-1944/>
- Radó, P. (2001). Reform – maraton. A kilencvenes évek. *Iskolakultúra*, 11(4), 89–98.
- Radó, P. (2012). *A Szerbiában zajló oktatási reformról.* Retrieved from <http://oktapolcafe.hu/a-szerbiaban-zajlo-oktatasi-reformrol-709/>
- Rathkolb, O. (2010). *The paradoxical republic: Austria, 1945–2005.* Oxford, New York: Berghahn Books.
- Réti, T. (2000). A kelet-közép-európai kereskedelem Gazdasági együttműködés a szomszédos kis országokkal. *Közgazdasági Szemle*, 48, 64–80.
- Révai, N. (2015). *Magyarország – Country note – Education at a glance 2015: OECD indicators.* Retrieved from <https://www.oecd.org/hungary/Education-at-a-glance-2015-Hungary-in-Hungarian.pdf>
- Roaf, J., Atoyan, R., Joshi, B., Krogulski, K., & IMF Staff Team (2014). *25 years of transition post-communist Europe and the IMF.* Retrieved from http://www.imf.org/external/region/bal/rr/2014/25_years_of_transition.pdf
- Rothacker, A. (2002). *Im wilden Osten. Hinter den Kulissen des Umbruchs in Osteuropa.* Hamburg: Krämer.
- Sági, M. (2009). *Társadalmi folyamatok a rendszerváltás után.* Retrieved from <http://ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar-tarsadalmi-folyamatok>
- Sloveniaeducationinfo (2016). *Structure of Slovenia education.* Retrieved from <http://www.sloveniaeducation.info/Education-System/Structure-of-Slovenia-Education.html>
- Soksevits, D. (2004). Horvátország. In J. Kardos & I. Simándi (Eds.), *Európai politikai rendszerek* (pp. 321–334). Budapest: Osiris Kézikönyvek.
- Spajic-Vrkas, V. (2003). *All-European study on policies for Education for Democratic Citizenship (EDC).* Croatia. Zagreb. Retrieved from <http://wp.ffzg.unizg.hr/hre-edc/files/2015/03/All-European-Study-on-Policies-for-Education-for-Democratic-Citizenship-EDC.pdf>
- Strugar, V. (Ed.). (2001). *The development of education. National report on educational development in the Republic of Croatia.* Retrieved from <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Croatia.pdf>
- Székely, Gy. (1998). Közoktatási reform Romániában. *Korunk*, 3(9). Retrieved from <https://epa.oszk.hu/00400/00458/00009/9k03.htm>
- Szilágyi, I. (n. d.). *A szlovén történelem új tükrében.* Retrieved from <http://www.c3.hu/~klio/klio001/klio036.htm>
- Szücs, K. (2014). *Magyar iskolák (Cseh)Szlovákiában. 1944-től napjainkig, a kulturális élet fontosabb vonatkozásaival.* Retrieved from <http://mek.oszk.hu/13900/13951/13951.pdf>
- Tajalli, E., & Polzer, S. (Eds.). (2004). *Development of education in Austria.* Bundesministerium für Vienna: Bildung, Wissenschaft und Kultur.
- Tomiak, J. J. (1995). Education, work and the restructuring in Central-Eastern Europe. In L. Bash & A. Green (Eds.), *Youth, education and work* (pp. 49–65). London, Philadelphia: Kogan Page.
- Uni Wien Gesichte Online (n. d.). *Schulorganisation.* Retrieved from <https://www.univie.ac.at/gonline/htdocs/upload/File/import/1603.pdf>

A kelet-közép-európai térség országai oktatási rendszerének összehasonlítása

- Valuch, T. (2009). *Az 1989/90-es rendszerváltás társadalmi hatásai*. Retrieved from http://www1.szociologia.unideb.hu/tart/Kutatomuhelyek/Tarsadalomtorteneti_files/RendszervaltastarshatI.pdf
- van Vught, F. (Ed.). (2009). *Mapping the higher education landscape. Towards a European classification of higher education*. Berlin: Springer. doi: [10.1007/978-90-481-2249-3](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2249-3)
- Velkey, K. (2015). A lengyel oktatási reform a PISA vizsgálatok tükrében. *Iskolakultúra*, 25(4), 92–110. doi: <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.4.92>
- Vocelka, K. (2006). *Ausztria története*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Zsirosné, V. J. (2002). *A zombói iskola története és szerepe 1890-2011-ig*. Szeged. Retrieved from http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/zsombo/a_zsomboi_iskola_tortenete_es_szerepe_1890_2011_ig/pages/000_konyveszeti_adatok.htm

Melléklet

1. melléklet. Az oktatási rendszerekben bekövetkezett főbb változások

	1900 előtt	1918	1919	1929	1934	1938	1944	1948	1960
Magyarország	Organisations-entwurf	tankötelezettség: 14 éves korig gyakorlatias képzések	tankötelezettség: 18 éves korig			nyolcosztályos iskola-rendszer, négyosztályos gimnázium – állami párt-irányítás			
Ausztria	kötelező iskolalátogatás	új tanterv és új tankönyv				tankötelezettség: 8 évre emelik			
Románia	kötelező, ingyenes elemi oktatás								
Szlovákia							az oktatás államosítása		
Csehország								az oktatás nyelve az államnyelv	
Lengyelország					hatosztályos elemi iskola, négyosztályos gimnázium, kétéves szakisk. /techn./ líceum			hétosztályos elemi iskola, négy év középiskolai képzés	nyolcosztályos elemi iskola
Szerbia			tankötelezettség: 4-6 év	első jugoszláv elemi és középiskolai törvény;					
Horvátország		5 különböző oktatási törvény	tankötelezettség: 5 év	általános, ingyenes, kötelező oktatás; közép-oktatási szinten: gimnázium					
Szlovénia			tankötelezettség: 8 év						

A kelet-közép-európai térség országai oktatási rendszerének összehasonlítása

1. melléklet folytatása

	1961	1974	1984	1990	1991	1993	1995–96	1998	1999	2005
Magyarország	tankötelezettség: 16 éves korig						új nemzeti tanterv			2003, 2007: új nemzeti tanterv
Ausztria										
Románia						megújító törekvések, reformtörekvések				
Szlovákia			tankötelezettség: 10 év	tankötelezettség: 9 év; normatív finanszírozás bevezetése						
Csehország										
Lengyelország				nyolcosztályos általános iskola, négyosztályos gimnázium					3+3+3 oktatási rendszer bevezetése	
Szerbia										
Horvátország		gimnáziumi képzés megszüntetése, felvételi vizsga eltörlése középfokon			általános nyolcosztályos alapfokú képzés					szerkezeti változások
Szlovénia				tananyag tartalmának változása	oktatás szervezéséről és finanszírozásáról törvény bevezetése		általános iskola rendszere 3+3+3	új tanterv bevezetése		

2. melléklet. Tankötelezettség a vizsgált országokban az EACEA-jelentések alapján a 2014–2015 és a 2017–2018-as tanévekben (European Commission, 2014, p. 2; 2017c, p. 6)

Ország	2014–2015			2017–2018		
	Kezdési életkor	Végzési életkor	Időtartam (év)	Kezdési életkor	Végzési életkor	Időtartam (év)
Magyarország	6	16 (18)	11 (13)	6	16	13
Románia	6	17	11	6	17	11
Szerbia	6,5	15	9,5	6,5	14,5	9
Horvátország	6	14	9	7	15	9
Szlovénia	6	15	9	6	15	9
Ausztria	6	15	9	6	15	10
Szlovákia	6	16	10	6	16	10
Csehország	6	15	9	6	15	10
Lengyelország	6	15	10	7	15	9

ABSTRACT

COMPARING THE EDUCATIONAL SYSTEMS OF THE EAST CENTRAL EUROPEAN REGION

Fanni Dudok

The education has been exceedingly affected by the economic recession, the transformed state governance and the demographic waves, so the educational system of each country underwent some changes. The aim of my research is the comparative study of the educational systems in the East-Central European region. I examined the relationships between the different qualities, historical backgrounds, reforms and I explored the relationship between the current states of the systems (Karsten & Majoor, 1994; Lannert, 1998; Knell & Srholec, 2007; Horn & Sinka, 2007; Báthory, 2008; Dienes, 2007; Kelemen, 2010; Dakowska & Harmsenbert, 2015). My research questions are the following: What were the main reforms in the transformation of education systems? What similarities can be observed in the school systems of the countries? The region I studied is a specific East-Central European region, so the countries I have chosen are Hungary, Romania, Serbia, Croatia, Slovenia, Austria, Slovakia, Czech Republic, Poland. In my study, I have created three groups and I present the changes in the education systems of these countries, taking into consideration economic, social and political issues (Lannert, 2004; Kozma, 2006; Barber & Moirshed, 2007; Valuch, 2009; Kelemen, 2010; Jakubowski, 2015). Analyzing the results, it can be concluded that the regime change has enabled the countries to redefine themselves and find their new status in domestic and international politics, and also in world economy. The world economy situation created same problems for the states of the region, but their resources were different, so the public spending on education, the characteristics of education management and the infrastructure characteristics of the institutions were different. Among the main results, I have identified two groups during compulsory schooling, the first group being countries that introduce compulsory schooling up to the age of 6-15 years, and the other group consists of countries introducing compulsory schooling up to the age of 16. I have examined the curriculum regulation and the textbook market, it can be stated that, as a result of the reforms, new curricula were prepared, the textbooks were adapted according to these. Examining curriculum regulation is the result of countries striving for central regulation, but it has to be emphasized that there are countries that have integrated framework curricula and / or local curricula into a single national core curriculum, thus giving the opportunity to more autonomous management. In summary it can be concluded that the history of the countries studied and the development of their educational systems evolved similarly, however, differences can be observed by examining the different educational characteristics. My theoretical research can contribute to the discovery of the situation in Hungary and to the development tendencies and trends in the region.

Magyar Pedagógia, 118(4). 361–383. (2018)
DOI: 10.17670/MPed.2018.4.361

Levelezési cím / Address for correspondence: Dudok Fanni, Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori Iskola. H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.