

Stark Gabriella (2011): Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és az oktatók szemszögéből. In: *Pedagógia online – Hungarian Educational Research Journal*, 1. <http://herj.lib.unideb.hu/archivum/>

STARK GABRIELLA MÁRIA

Magyar nyelvű tanító- és óvóképzés a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen a hallgatók és az oktatók szemszögéből

Absztrakt

Jelen tanulmányunkban a romániai magyar felsőoktatást érintő Bologna-folyamat következtében átalakult tanító- és óvóképzést vizsgáljuk. Vizsgálatunk központi kérdése, hogy jobb felkészítést kapnak-e a leendő tanítók és óvodapedagógusok a bolognai rendszerű egyetemi képzésben, mint a korábbi főiskolai képzésben?

Egy kérdőíves kikérdezés módszerére alapuló kutatás eredményeivel szemléltetjük, hogyan ítélik meg az egyetemi oktatók és a hallgatók az egyetemi szintűvé vált tanító- és óvóképzés színvonalát. A kérdőíves kikérdezés alapsokaságát a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karán belül működő óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szak egyetemi oktatói (N=50) és hallgatói (N=220) képezik.

Megállapíthatjuk, hogy a Bologna-folyamat következtében tartalmában és struktúrájában átalakult tanító- és óvóképzés elméletorientált jelleggel bír. A hallgatók kritikusabban ítélik meg a tanító- és óvóképzés minőségét, mint az oktatók. Nem rajzolódik ki egyértelmű kép, hogy hatékonyabbnak ítélik-e meg a képzésben érintettek az egyetemi szintű képzést a főiskolai képzésnél.

Tárgyszavak: felsőoktatás, Bologna-folyamat, pedagógusképzés.

1. Bevezetés

A Bologna-folyamat következtében Romániában a tanító- és óvóképzés is egyetemi szintűvé vált. Az egyetemi szintűvé válás nem jelentette a képzés gyökeres megváltozását, a korábbi képzési hagyományoktól való teljes elszakadást, így az egyetemi szintű képzésben megtalálhatóak a középiskolai, posztszekundér (posztliceális) valamint főiskolai képzés sajátosságai is. Tanulmányunk bevezetőjében röviden felvázoljuk a korábbi képzési szintek sajátosságait, majd bemutatjuk a Bologna-folyamat következtében átalakult tanító- és óvóképzést egy vizsgálat tükrében.

Az állandóan változó történelmi és oktatáspolitikai kontextus rányomta bélyegét a romániai magyar tanítóképzés sajátosságaira. E képzés kezdetei a felekezeti oktatáshoz köthetők, a XIX. század közepén induló középfokú tanítóképzés megerősödésének lehetünk tanúi (*Bura*, 1999. 155. o.). Ám az állandóan változó oktatási törvények (1968, 1978, 1995) nem kedveznek a magyar nyelvű tanítóképzésnek; egy folyamatos leépülésnek lehetünk tanúi a XX. század második felében, minek következtében az 1980-as években már csak két tanítóképzőben folyik magyar nyelvű képzés: Székelyudvarhelyen és Nagyváradon. Az így keletkezett nagy pedagógushiányt csökkentéséhez hozzájárult az 1989-es politikai fordulat, amelynek következtében nyolc tanítóképzőben indult újra a tanító- és óvóképzés pedagógiai líceum formájában¹, illetve átmeneti jelleggel – egy-két évig – posztliceális képzés is működött a nagy pedagógushiány csökkentésére (*Barabási*, 2006; *Szabó*, 2006).

1. kép

2. kép

3. kép

A 84/1995-ös Oktatási Törvény lehetővé teszi a tanító- és óvóképzés felsőfokú megszervezését állami egyetemeken. A tanítóképzés felsőfokúvá válását a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetemen végbemenő folyamatok tükrében mutatjuk be. Először 1998-ban létesítenek román tannyelvű kihelyezett tanítóképző főiskolai tagozatot Beszterce-Nasszódon, majd 1999-ben magyar nyelven is alakul egyetemi kollégium (tanítóképző főiskola)

¹ Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Nagyenyed, Nagyvárad, Székelyudvarhely, Szatmárnémeti, Zilah.

Kézdivásárhelyen, Kolozsváron, Nagyenyeden, Szatmárnémetiben, Székelyudvarhelyen, majd 2001-től Marosvásárhelyen (Bura, 2008. 168. o.). Általában a már nagy hagyománnyal rendelkező középiskolai tanítóképzők keretén belül indultak a tanítóképző főiskolák².

1. kép

2. kép

3. kép

Ezek a főiskolák a Pszichológia és Neveléstudományok Karhoz tartoztak, rövid távú főiskolai képzésként valósultak meg egy nemzetközileg kevésbé elterjedt modell szerint, eleinte hármas képesítéssel³ (Keller, 2004. 450. o.), majd kettős képesítéssel. Ugyanakkor továbbra is működik a középiskolai/liceumi tanítóképzés is. A képzési szint növelése, felsőfokúvá válása nem feltétlenül járt együtt a képzés tartalmának, színvonalának egyértelmű javulásával (Péter, 2004). A pedagógusképzés átalakulásának időszaka eléggé anarchikus (többek között távoktatásban, levelező tagozaton, magyar tagozat nélküli román állami egyetemen, gimnáziumi és felsőoktatási szinten, egy- és két szakos rendszerben, összesen hét városban és tíz intézményben folyik a képzés), a bőség zavarában éppen a lényeg sikkad el: az óvónők és tanítók alapos felkészítése a legigényesebb pedagógusi pályára (Péntek, 2004).

Ebben az anarchikus helyzetben történt a bolognai folyamatra való áttérés a romániai felsőoktatásban. A ténylegesen 2005/2006-os egyetemi évben elkezdődő romániai bolognai folyamat fő célja a romániai felsőoktatás összehangolása volt az európai felsőoktatási térséggel: az együttműködés szorgalmazása a minőségbiztosítás terén; a képzés transzparenciájának és átjárhatóságának biztosítása; a két- vagy többlépcsős képzés bevezetése; a kreditrendszer általánossá tétele; a hallgatói és oktatói mobilitást segítő eszközök megvalósítása (Szolár, 2008. 152. o.).

A pedagógusképzésben, és ezen belül a jelen esetben vizsgált tanító- és óvóképzésben nyomon követhetők mind a szerkezeti, mint a tartalmi változások. A szerkezeti változásokat illetően megemlíthetjük, hogy a korábbi hároméves főiskolai tanító- és óvóképzés helyét a bolognai egyetemi rendszer alapképzése vette át, a BBTE keretén belül a képzés továbbra is a Pszichológia és Neveléstudományok Karhoz tartozik óvoda- és elemi oktatás pedagógiája

² Ez alól kivételt Szatmárnémeti képezett, ahol nem a pedagógiai liceum adott otthont az induló főiskolának, hanem a város magyar tannyelvű középiskolája, de egy év után a főiskola „önállósult”. (1., 2., 3. kép)

³ Tanító-óvodapedagógus-idegen nyelv oktató; tanító-óvodapedagógus-rajzoktató; tanító-óvodapedagógus-testnevelés-oktató; tanító-óvodapedagógus-zeneoktató

szak elnevezéssel a korábbi kihelyezett tagozatokon; a végzősök óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakosodást igazoló BA fokozatú egyetemi oklevelet szereznek, illetve az egyetemi oklevél alapján alkalmazáskor tanári besorolást kapnak. Az egyetemi szintű oklevél feljogosítja a végzősöket a többlépcsős bolognai képzési rendszer második ciklusába való belépésre, vagyis a mesterképzésre való jelentkezésre is (Bura, 2008. 168–169. o.). Az első bolognás generációnak még nem volt lehetősége kifejezetten tanító- és óvónőknek célzott mesterképzésben való részvételre (esetleg más területre jelentkezhetek), de 2009-től lehetőség nyílt erre Kolozsváron, 2010-től pedig a szatmári és székelyudvarhelyi kihelyezett tagozatokon is⁴.

A tanító- és óvóképzés szerkezeti átalakulása tartalmi változásokat is eredményezett (Szabó-Thalmeiner, 2010. 37–38. o.), jelentősen megváltoztak a képzés tantervei, egyre inkább közeledve a tanárképzés tanterveihöz. A tartalmi változások többek között a neveléstudományi jellegű tárgyak skálájának gazdagodását jelentették, amely a Barabási szerint a Bologna-folyamat pozitívumaként is tekinthető, viszont a gyakorlati képzés átszervezése negatívumként említhető meg (Barabási, 2007. 26. o.).

A képzési struktúra változásainak bemutatásakor meg kell említenünk, hogy a romániai pedagógusképzési rendszer változása nem áll meg a jelenleg bemutatott ponton, az új oktatási törvény is jelentős változásokat fog hozni e téren. Például a Babeş-Bolyai egyetem keretében eddig külön intézményekhez tartozott a tanár, illetve-tanító- és óvóképzés; jelenleg egy egységes – tanár, tanító- és óvóképzést magába foglaló – pedagógusképző intézet/részleg⁵ törvényes kereteinek kidolgozása van folyamatban, mely várhatóan már 2011 őszétől működésbe léphet. Kutatásunkat gazdagítani fogjuk az új intézet megalakulási folyamatának nyomkövetésével, esettanulmány formájában.

2. Kutatási előzmények

Románia pedagógusképzési felsőoktatási rendszere 2005-ben áttért a többlépcsős bolognai rendszerre; az első BA évfolyam 2008-ban szerzett oklevelet. A többlépcsős romániai pedagógusképzés hatékonyságát még nem vizsgálták behatóan, de részkutatások fellelhetők.

⁴ A 2010-es egyetemi évben óvoda és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatók számára magyar nyelven indított mesteri programok: *Gyógypedagógiai tanácsadás* – Kolozsvár; *Hatékony kommunikációs és tanulási stratégiák a közoktatásban* – Szatmárnémeti; *Hatékony kommunikációs és tanulási stratégiák az elemi oktatásban* – Székelyudvarhely.

⁵ A tervezett román elnevezés – Departament de Pedagogie și Didactică Aplicată – tükörfordítása : Pedagógiai és Alkalmazott Didaktikai Részleg.

2007-ben valósult meg a tanító- és óvóképzés bolognai tantervének elemzése, de ekkor még nem végzett egyetlen bolognai évfolyam sem. *Barabási – Antal* (2008) vizsgálódása során behatóan elemezte a pedagógiai-pszichológiai tárgyra fókuszáló tantervet, hangsúlyozva a tantervi innováció szükségességét, melyet konkrét innovatív javaslatokkal is alátámasztott.

Szabó-Thalmeiner (2009) és *Baranyai* (2010) egy sajátos esetét vizsgálta a bolognai tanító- és óvóképzésnek, mégpedig a kiegészítő év⁶ helyzetét. Azt vizsgálva, hogy mennyire hatékony az egységes tudást nyújtó pedagógusképzés, amely nem épít a meglévő tudásra⁷, a kutatók arra a következtetésre jutottak, hogy át kell gondolni a képzés tartalmát, közelíteni a gyakorló pedagógusok igényeihez, hogy a bolognai oklevél megszerzése valódi továbbképzés szerepét tölthesse be.

A kis számú bolognai folyamatot vizsgáló kutatás ellenére a tervezett kutatásunk nincs híján megalapozó kutatásoknak. Számos vizsgálat foglalkozott a bolognai folyamat bevezetése előtti pedagógusképzéssel, ezeknek a kutatásoknak az eredményei összehasonlítási alapul szolgálhatnak tervezett kutatásunk számára (ezek összefoglalását l. *Keller*, 2004).

Emeljünk ki néhány fontosabbat ezen a téren. *Szabó-Thalmeiner* a liceumi és főiskolai állami tanítóképzést vizsgálta, összehasonlítva a tanárképzéssel (2007; 2009). *Barabási* az elmélet és gyakorlat integrációját vizsgálta a tanítóképzésben, a romániai és a magyarországi tanítóképzés rendszerét összehasonlítva (2006). E kutatások rávilágítottak a tanítóképzés elméletorientált jellegére, a tantervek hiányosságaira, a hallgatók és oktatók viszonyulására a pedagógusképzéshez. *Péter* a közoktatási reform fogadtatását vizsgálta a pedagógusok körében (2004); kutatása fontos támpontokat adhat egy más szintű reform, a felsőoktatási reform elemzéséhez. A romániai magyar pedagógusképzést vizsgáló kutatások közül *Szabó-Thalmeiner* kutatását (2007; 2009) választottuk összehasonlító vizsgálatunk viszonyítási alapjaként. Azért esett a választásunk erre, mert ez foglalta magába a pedagógusképzés ama szeleteit, amelyekre tervezett kutatásunkban akarunk fókuszálni: tantervek, tanító- és óvóképzős, illetve tanárképzős hallgatók viszonyulása a pedagógusképzéshez; az oktatók viszonyulása a pedagógusképzéshez. Ezeket a már vizsgált területeket összehasonlítjuk a

⁶ A romániai képzési rendszer lehetővé teszi, hogy a főiskolai oklevéllel rendelkező hallgatók tanulmányaik „kiegészítésével, folytatásával” egy év alatt megszerezhessék a bolognai egyetemi oklevelet. Beiratkozásuk után a harmadévesekhez vannak besorolva, és különbözeti vizsgákat tesznek azokból a tárgyakból, amelyek nem szerepeltek a saját főiskolai tantervükben. Sikeres államvizsga után egyetemi oklevelet szereznek, ezáltal megkapják a tanári besorolást, illetve jelentkezhetnek mesteri képzésre.

⁷ A kiegészítő képzésben résztvevő hallgatóknak már van egy főiskolai tanító-és óvóképzős oklevele, és legalább a hallgatók felének van egy középiskolai tanítói oklevele is. Viszont a képzés nem igazán differenciál, nem épít a hallgatók előzetes tudására, egységes követelményeket szab minden BA szakos hallgatóra, függetlenül attól, hogy első képzésben, vagy kiegészítő képzésben vesz részt.

bolognai képzési rendszerben mutatkozó sajátosságokkal, illetve kiegészítjük új irányvonalakkal, hogy minél komplexebb képet nyújthassunk a pedagógusképzést érintő romániai felsőoktatási reformról, a bolognai folyamat hatékonyságáról.

3. A kutatás jelenlegi szakaszának ismertetése

A tanító- és óvóképzés kereteinek felvázolása után egy empirikus kutatás eredményeit mutatjuk be a bolognai képzés minőségére vonatkozóan. Kutatásunk tárgyát a Bologna-folyamat következtében egyetemi szintűvé vált romániai magyar tanító- és óvóképzés minőségének megítélése képezi a közvetlenül érintettek, vagyis a hallgatók, az oktatók és a munkaadók szemszögéből.

Korábbi tanulmányunkban már bemutattuk a tanító- és óvóképzést a hallgatók szemszögéből, kiemelve az egyetemi szintű tanító- és óvóképzés elméletorientált jellegét, a gyakorlati képzés háttérbe szorulását, a minőségi gyakorlati képzés megszervezésének problémáit (Stark, 2010a; 2010b). Jelen tanulmányunkban az oktatók szemszögéből mutatjuk be a képzés megítélését, összevetve a hallgatók által kirajzolt képpel⁸. A munkaadók kikérdezése a kutatás egy későbbi szakaszában valósul majd meg. A későbbiekben a romániai magyar tanárképzésre is kiterjesztjük a vizsgálatunkat, annál is inkább, mert az alakulóban lévő egységes pedagógusképző intézetben (departament) már nem élesen lesz elkülönítve a tanító- és óvóképzés, illetve tanárképzés.

Jelen munkánkban azt vizsgáljuk, hogy milyen a képzés minőségének, hatékonyságának megítélése a BA szakos hallgatók és az oktatók szemszögéből a többlépcsős képzésre való áttérés következtében. Vizsgálatunk egyik központi kérdése, hogy jobb felkészítést kapnak-e a leendő tanítók és óvodapedagógusok az egyetemi képzésben, mint a korábbi főiskolai képzésben.

Az előző kutatás eredményeinek figyelembe vételével kutatásunk kezdetén feltételeztük, hogy:

- A tanító- és óvóképzést a hallgatók kritikusabban ítélik meg, mint az oktatók.
- A bolognai képzést elméletorientáltabbnak ítélik meg az oktatók, mint a hallgatók.
- Az oktatók magasabb színvonalúnak tartják az egyetemi szintű tanító- és óvóképzést, mint a korábbi főiskolai képzést.

⁸ A kutatás egyes eredményei bemutatásra kerültek az „Iskola a társadalmi térben és időben II.” pécsi konferencia *felsőoktatás* szekciójában.

- Az oktatók inkább rossznak ítélik meg a hallgatók elhelyezkedési esélyeit a munkaerőpiacon.

Az adatfelvételre 2010 februárjában, illetve 2011 március-áprilisában került sor. A kutatás a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Pszichológia és Neveléstudományok Karának tanító- és óvóképzésben érintett oktatói, illetve hallgatói körében zajlott Kolozsváron, illetve a kihelyezett tagozatokon: Kézdivásárhelyen, Marosvásárhelyen, Szatmárnémetiben és Székelyudvarhelyen. Kutatási módszerként a kérdőíves kikérdezést választottuk a minta létszáma, illetve területi szétszórtsága következtében. A kikérdezés eszközeként a *Szabó-Thalmeiner* által megvalósított 2002-2004-es kutatás oktatói, valamint hallgatói kérdőívének adaptált változatát alkalmaztuk (*Szabó-Thalmeiner*, 2007. 205-209. o.; és 2009. 89. o.); a korábbi vizsgálat óta aktualitását veszített kérdéseket kihagytuk (például hármas képesítés, idegen nyelv tanítására való felkészültség), illetve kiegészítettük új kérdéstömbökkel: bolognai képzés hatékonysága, pedagógiai gyakorlat, mesteri képzés, bolognai oklevél megítélése, elhelyezkedési esélyek a munkaerőpiacon. Az adatok feldolgozása az SPSS statisztikai program segítségével történt.

A Babeş-Bolyai Tudományegyetem tanító- és óvóképzésben érintett oktatói gárdáját kértük fel a kutatásban való részvételre. A felkért 68 oktatóból 50 tett eleget a kérésünknek, vagyis 73,5%-os a válaszolási hajlandóság. Az oktatók esetében a következő háttérváltozókat vettük figyelembe: státusz (főállású vagy bedolgozó), beosztás (tanársegéd, adjunktus, docens), tudományos fokozat, egyetemi oktatásban eltöltött szolgálati idő, közoktatásban eltöltött szolgálati idő, életkor, nem, valamint tanítási hely (Kézdivásárhely, Kolozsvár, Marosvásárhely, Szatmárnémeti, Székelyudvarhely). A kapott eredményeket a 220 fős hallgatói minta eredményeihez hasonlítottuk. A hallgatók esetében a következő háttérváltozókat vettük figyelembe: tanulmányi hely, képzésforma (nappali, távoktatás), előképzettség (elméleti vagy pedagógiai liceum), előzetes tanítási tapasztalat, szakmai tapasztalat (*Stark*, 2010a. 393–395. o.).

4. A kutatási eredmények bemutatása és értelmezése

A képzés minőségének megítélése

Először arra a kérdésre kerestük a választ, van-e különbség a képzés megítélésében az oktatók és a hallgatók szemszögéből. Próbáltuk jobban hangsúlyozni a bolognai képzés sajátosságait, részterületeit, ezért az elméleti és gyakorlati képzés mellett külön kiemeltük a pedagógiai gyakorlatot, illetve a módszertani, informatikai és idegen nyelvi képzést is. Ötös

skálán mozognak az értékek, ahol az 1 az *egyáltalán nem vagyok elégedett*, az 5 pedig a *teljes mértékben elégedett vagyok* értéket képviseli (1. táblázat).

1. táblázat: Elégedettségi szint a bolognai képzéssel (5-ös skálán)

Elégedettség a képzéssel	Oktatók		Hallgatók		Különbség
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
globális megítélés	3.22	0.985	2.99	1.327	0.23
elméleti képzés	3.77	0.937	3.48	1.349	0.28
módszertani képzés	3.25	0.957	3.22	1.327	-0.21
gyakorlati képzés	3.15	0.966	2.92	1.490	0.20
pedagógiai gyakorlat	2.74	0.871	2.80	1.67	-0.06
informatikai képzés	3.27	0.845	2.78	1.331	0.50
idegen nyelvi képzés	2.52	0.952	2.39	1.352	0.14

Forrás: saját szerkesztés

A bolognai rendszerű tanító- és óvóképzés minősítése közepes szintű mind az oktatók, mind a hallgatók szemszögéből. A hallgatók kissé kritikusabban ítélik meg a képzés minőségét, mint az oktatók, bár a különbség nem szignifikáns. Leginkább az elméleti képzéssel elégedettek az óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatók, illetve oktatóik; közepesen jónak tartják még a módszertani képzést is. A pedagógiai gyakorlat is gyenge megítélést kapott, az idegen nyelvi képzéssel a leginkább elégedetlenek, ugyanis a képzés tanterve által előírt egy év nyelvtanulási időszakot első éven sem a hallgatók, sem az oktatók nem érzik elégségesnek a nyelvvizsgára való felkészüléshez, amely a záróvizsgára való jelentkezés előfeltétele. Mivel feltételezésünk szerint az oktatók elméletorientáltabbnak ítélik a képzést a hallgatóknál, külön kérdéstömbben foglalkoztunk az elméleti és gyakorlati képzés viszonyával, az ismeretek használhatóságával (2. táblázat).

2. táblázat: Elmélet és gyakorlat viszonya (5-ös skála)

Képzés megítélése	Oktatók		Hallgatók		Különbség
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Használhatatlan ismeretek	2.65	1.269	2.78	1.378	-0.13
Megfelelő elméleti képzés	3.63	0.959	3.90	1.029	-0.28
Megfelelő gyakorlati képzés	2.65	1.032	2.60	1.509	0.06
Túlzott elméletorientáltság	3.67	1.136	3.86	1.361	-0.20
Született pedagógus	2.49	1.140	2.75	1.411	-0.26

Forrás: saját szerkesztés

Az elméleti, illetve a gyakorlati képzés megítélésekor azt tapasztaltuk, hogy a megkérdezett hallgatók és oktatók véleménye összhangban van, a különbségek nem

szignifikánsak. Az átlagok mutatják, hogy a képzés túlzottan elméletorientált (m: 3.76), ugyanakkor az elméleti képzést jónak találják mind az oktatók, mind a hallgatók (oktatók: 3.63, hallgatók: 3.9). Az elméletorientáltnak minősített képzésből értelemszerűen következik a gyakorlati képzés gyengébbként való minősítése (m: 2.62). A megfelelő minőségű képzés szükségességét igazolja az a tény is, hogy sem a hallgatók, sem az oktatók nincsenek azon a véleményen, hogy pedagógusnak születni kell.

A pedagógusi munka különböző területeit, a különböző tanítástechnikai készségeket vizsgálva ellentmondásos eredményeket kaptunk arra vonatkozóan, hogy a hallgatók és az oktatók hogyan ítélik meg felkészültségüket (3. táblázat).

3. táblázat: Felkészültség mértéke a különböző pedagógusi feladatokra (5-ös skála)

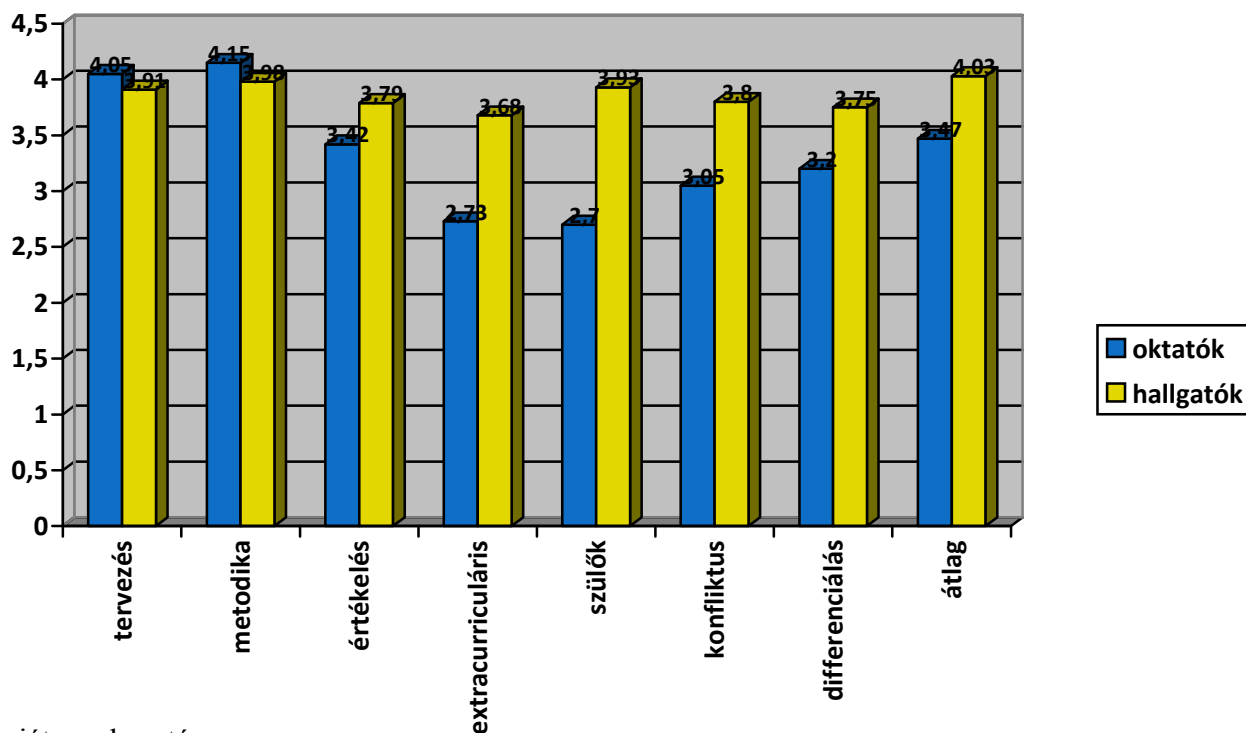
Felkészültség mértéke különböző pedagógusi feladatokra	Oktatók		Hallgatók		Különbség ⁹
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
Órarend összeállítása	-	-	4.12	1.085	
Éves munkaterv	3.78	1.020	3.62	1.395	-0.16
Tematikus terv	3.96	0.918	3.63	1.357	0.32
Lecketerv írás	4.54	0.657	4.09	0.889	0.45
Taneszköz-készítés	3.98	0.856	4.14	1.236	-0.16
Feladatlap	4.00	0.699	4.11	0.746	-0.11
<i>Tervezés részterület átlaga</i>	<i>4.05</i>		<i>3.91</i>		<i>0.14</i>
Aktivizálás	4.11	0.787	3.98	1.305	0.13
Változatos módszerek	4.20	0.749	3.98	1.210	0.22
<i>Metodika részterület átlaga</i>	<i>4.15</i>		<i>3.98</i>		<i>0.17</i>
Feed-back	3.20	1.140	3.46	1.180	-0.26
Diákok értékelése	3.67	0.871	4.05	0.795	-0.38
Tudásszint értékelése	3.39	0.970	3.88	1.238	-0.49
<i>Értékelés részterület átlaga</i>	<i>3.42</i>		<i>3.79</i>		<i>-0.37</i>
Kirándulás	2.87	1.110	3.94	1.353	-1.07
Szakkör	2.59	1.085	3.42	1.324	-0.83
<i>Extracurriculáris részterület átlaga</i>	<i>2.73</i>		<i>3.68</i>		<i>-0.95</i>
Szülői értekezlet	2.59	1.085	3.82	1.307	-1.23
Szülőkkel való kapcsolattartás	2.82	0.984	4.04	1.283	-1.22
<i>Szülőkkel való kapcsolattartás részterület átlaga</i>	<i>2.70</i>		<i>3.93</i>		<i>-1.23</i>
Konfliktus diák-diák között	3.02	0.839	3.85	1.224	-0.83
Konfliktus tanár-diák között	3.09	1.092	3.76	1.253	-0.68
<i>Konfliktuskezelés részterület átlaga</i>	<i>3.05</i>		<i>3.80</i>		<i>-0.75</i>
Differenciálás	3.20	0.968	3.75	1.203	-0.55
Hátrányos helyzetű tanulók	2.82	1.072	-	-	-
SNI tanulók	2.82	1.051	-	-	-

⁹ A vastagított karakterek szignifikáns különbségeket jelölnek.

Átlag ¹⁰	3.47		4.03	-	0.56
---------------------	------	--	------	---	------

Forrás: saját szerkesztés

1. sz. ábra: Felkészültség mértéke a különböző pedagógusi feladatokra (5-ös skála)



Forrás: saját szerkesztés

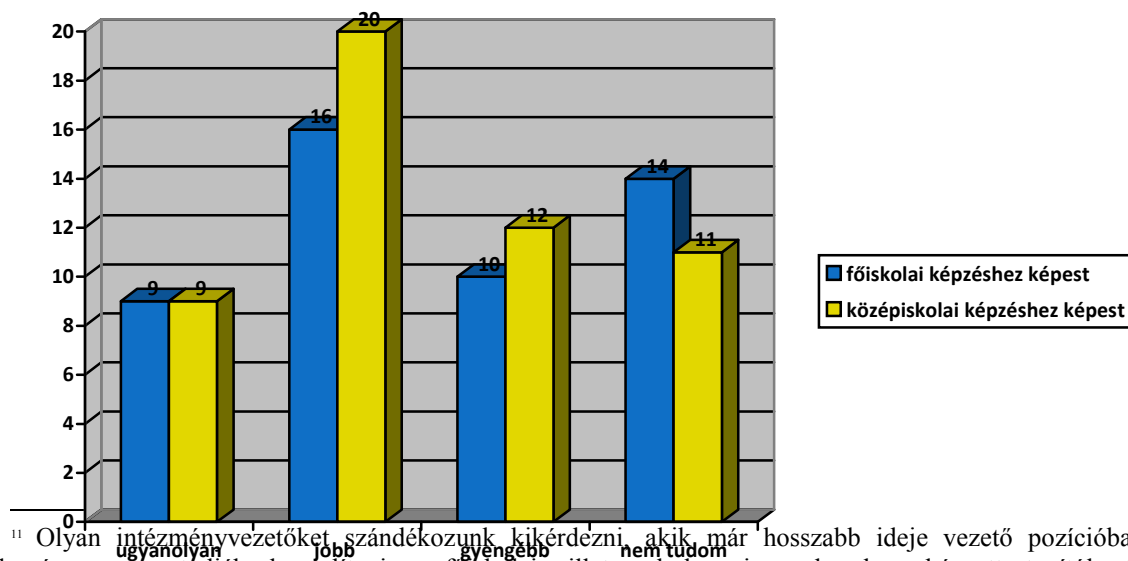
A 3. táblázat, illetve 1. ábra adataiból kitűnik, hogy nagy különbség mutatkozik a képzés oktatók és hallgatók általi megítélése között. A hallgatók jól felkészültek érzik magukat a különböző tanítási feladatok megvalósítására (m: 4.03), ezzel szemben az oktatók úgy vélik, hogy hallgatóik csak közepesen felkészültek e tanítási feladatok gyakorlására (3.47), a különbség szignifikáns. A tervezési feladatok esetében (munkaterv, óraterv, taneszközök kidolgozása) megegyezik az oktatók és hallgatók véleménye, a 4-es körüli

¹⁰ Hogy összehasonlíthassuk az oktatók és hallgatók eredményeit, csak azokat a tanítási feladatokat vontuk be az átlagszámításba, amely mindkét csoport kérdőívében szerepelt.

átlagérték jó felkészültségre utal. Ezt alátámasztja a tanító- és óvóképzés tantervének elemzése is, hisz a tantervelmélet, didaktika magas óraszámú szerepel. Hasonló a helyzet a metodika részterület esetében is, mely a tanulók aktivizálásának, változatos módszertani repertoár alkalmazásának feladatára vonatkozik; továbbá az értékelés részterület esetén. Számottevően felkészültebbnek vallják magukat a hallgatók az iskolai konfliktusok megoldása terén, mint ahogy azt oktatóik vélik. Még relevánsabb különbségek tapasztalhatók a szabadidős tevékenységekre való felkészültség, illetve a szülővel való kapcsolattartásra való felkészültség megítélésében. Az oktatók gyenge közepesnek minősítik ezen a téren a hallgatóik felkészültségét – jogosan, hiszen a képzési struktúrába nem került be sem a szabadidőpedagógia, sem a felnőttekkel való munka módszertani kérdéseit feldolgozó tantárgy, a pedagógiai gyakorlat során sincs lehetőség e tanítási részfeladatok gyakorlására. Ezzel szemben a hallgatók jónak minősítik e területen a felkészültségüket. Az ellentmondásos megítélés következtében a valódi felkészültség mértékének megállapítása érdekében pályakövetési vizsgálatot végzünk a kutatás egy későbbi szakaszában, illetve kikérdezzük az oktatási intézményvezetőket¹¹ a bolognai végzősök tanításra való felkészültségéről.

Mivel az oktatók többsége a főiskolai képzés idején is oktatott már, valamint a középiskolai tanítóképzésben is érintett volt (hisz a főiskolák többsége a korábbi pedagógiai líceumokból alakult), az egyik kérdésben megkértük őket az egyetemi szintűvé vált tanítóképzés viszonyítására a korábbi két képzésformához (2. ábra).

2. ábra: Felkészültség mértéke a különböző pedagógusi feladatokra (5-ös skála)

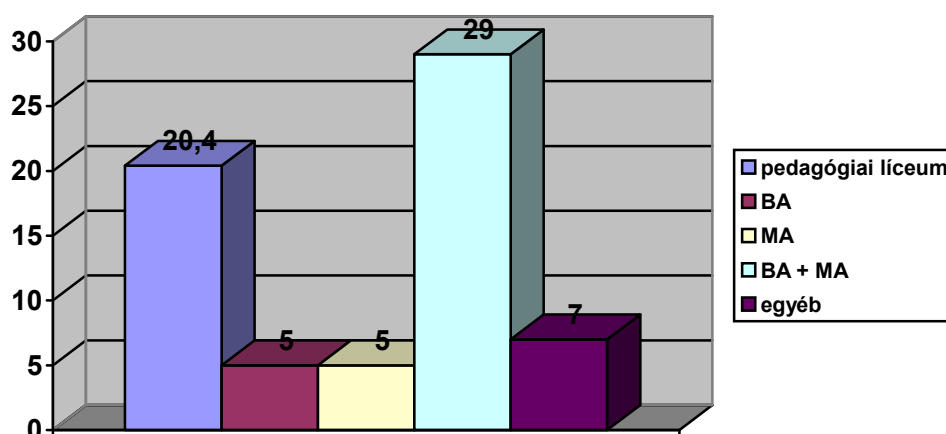


¹¹ Olyan intézményvezetőket szándékozunk kikérdezni, akik már hosszabb ideje vezető pozícióban vannak, így össze tudják hasonlítani a főiskolai, illetve bolognai rendszerben képzett tanítók és óvodapedagógusok felkészültségi szintjét.

A megkérdezettek egynegyede nem vállalkozott az összehasonlításra, a kapott eredmények is ellentmondásosak, hisz a megkérdezett oktatók egynegyede jobb színvonalúnak ítéli meg a líceumi képzéshez viszonyítva, másik negyede viszont gyengébbnek a középiskolai képzéshez viszonyítva, ugyanez a helyzet áll fenn a főiskolai képzéshez való viszonyítás esetében is. Alacsony azoknak az oktatóknak a száma, akik nem fedeznek fel színvonalbeli különbséget a három egymásra tevődő képzésforma között. Szignifikáns különbségek mutathatók ki a bolognai képzésnek a pedagógiai líceumi képzéshez való viszonyítása esetén az életkor ($r: 0.033^*$, $p < 0.05$) és a tanítási hely ($r: 0.009^{**}$, $p < 0.01$) függvényében. A szatmári tagozat oktatói jobbnak ítélik meg a képzést a líceumi képzésnél a többi tagozathoz képest. Érdekes ez az összefüggés, mivel a szatmári tagozat az egyetlen, amely nem a korábbi pedagógiai líceumra épült rá, nem annak az oktatói gárdájával kezdte a felsőfokú oktatás kiépítését. Szintén szignifikáns különbségek mutathatók ki a főiskolai képzéshez való viszonyításkor a helység ($r: 0.007^{**}$, $p < 0.01$) és a szolgálati idő ($r: 0.016^*$, $p < 0.05$) függvényében. A marosvásárhelyi tagozat oktatói jóval nagyobb arányban ítélik gyengébbnek a bolognai képzést a főiskolai képzésnél, mint más tagozatok oktatói, a szatmári oktatók pedig kiemelten jobbnak ítélik a többi tagozathoz viszonyítva. A kolozsvári oktatók diplomatikusan tartózkodnak a képzés színvonalának megítélésétől. A szolgálati idővel való összefüggés vizsgálata esetén azt állapíthatjuk meg, hogy azok az oktatók tartózkodtak a különböző képzési szinterek színvonalának minősítésétől, akik csak a bolognai rendszerre való áttérés óta oktatnak a tanító- és óvóképzésben.

A hatékonyabb képzésforma körvonalazásában is nyomon követhető ez az irányvonal (3. ábra).

3. ábra: A tanító- és óvóképzés hatékony intézményformája



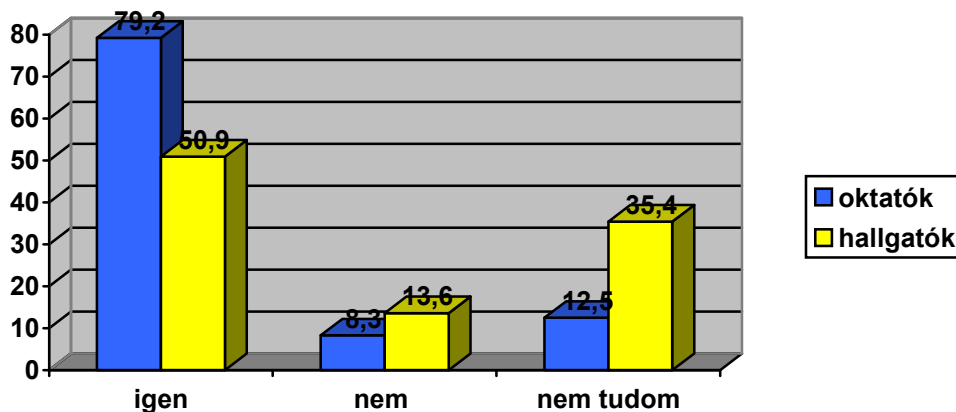
Az oktatók többsége (majdnem kétharmada) a tanító- és óvóképzés hatékony intézményformáját az alapképzésben, valamint az erre épülő mesterképzésben látja. A pedagógiai alapképzésre egy didaktikai mesteri programot látnak építhetőnek az oktatók, amúgy az új oktatási törvény is ezt a képzésformát vetíti előre, kiegészítve egy éves gyakornoki idővel (Oktatási törvény, 2011). A gyakornoki idő szükségessége is megjelent az oktatók „egyéb” kategóriába tartozó válaszaiban. A gyakornoki időt azok az oktatók látják szükségesnek, akik már a felsőfokú tanítóképzés kezdeteitől, vagyis több mint tíz éve oktatói státusszal rendelkeznek; ebből a szempontból szignifikáns összefüggés mutatható ki a hatékonynak tartott intézményforma és felsőfokú tanítóképzésben eltöltött szolgálati idő között ($r: 0.019^*$, $p < 0.05$). Más háttérváltozók (nem, életkor, beosztás, tudományos fokozat, tanítási hely, közoktatásban eltöltött szolgálati idő) esetében nem mutathatók ki szignifikáns összefüggések.

A középiskolai tanítóképzés gyökereivel, hagyományával magyarázható, hogy az oktatók kisebb csoportja (egyizede) a pedagógiai líceumi képzésben látja a megfelelő képzési formát, azzal indokolva döntését, hogy a 15–19 éves korosztály sokkal inkább alakítható, mint az egyetemista korosztály, a hivatástudat igazából ekkor alakítható ki az oktatók szerint. Szintén egy kisebb csoportot alkotnak azok az oktatók, akik a hatékony pedagógusképzés intézményét a pedagógiai líceumra épülő alapképzésben, és az esetleg erre épülő mesterképzésben látják. Ezzel a javaslattal azért szállunk vitába, mert a négy év középiskolai képzés, három év egyetemi alapképzés, és esetenként még két év mesteri már túl hosszú képzési vonalnak bizonyulna. Ugyanakkor ha már a pedagógiai líceumban elkezdődne a pedagógusképzés kötelező szakasza, akkor azok számára, akik 15 évesen még nem hozták meg végleges pályaválasztási döntésüket, már lehetetlen volna a pedagógusképzési rendszerbe való belépés. A főiskolák indulásakor volt egy olyan lehetőség, ahogy a korábban pedagógiai líceumot végzett hallgatók két év alatt elvégezhették a hároméves főiskolát (két évet összevonva megvalósíthattak), esetleg annak lehetőségét látjuk, hogy a pedagógusképzési rendszer egyfajta kedvezményeket – például a tanulmányi idő lerövidítésének lehetőségét, vagy a középiskolai pedagógia-pszichológia tárgyak kreditekké való átalakításának lehetőségét – biztosítsa azon hallgatói számára, akik már hasonló profilú intézményben végezték középiskolai tanulmányaikat.

Az új oktatási törvény a mesteri fokozat szükségességét vetíti elő a pedagógusképzésben a közeljövőben, ezért megkérdeztük az oktatókat, hogy szükségesnek látják-e MA képzés indítását a tanító- és óvóképzősök számára. Az oktatók több mint

háromnegyede szükségesnek látja a specializálódás, elmélyítés lehetőségét nyújtó mesterképzés indítását (4. ábra), ez egybeesik a már korábban bemutatott kérdéstömbbel, miszerint a tanítók és óvónők képzésére leghatékonyabbnak az alap- és mesterképzést látják az oktatók.

4. ábra: MA fokozat



Az óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos hallgatók főként pedagógiai, gyógypedagógiai, óvodapedagógiai, tanítói, pszichológiai, vagy akár környezetvédelmi szakirányon tanulnának tovább. Az oktatók inkább alternatív pedagógiák, speciális nevelési igényű gyermekek nevelése, tanácsadás, tankönyvírás, művelődésszervezés mesteri szakokat javasolnának, olyanok is akadnak, akik legalább a mesterképzésben külön választanák a tanító- és óvóképzést.

Nagy kérdés a szakosítások problémája az alapképzésben. Mint dolgozatunk elején bemutattuk, eleinte hármas képesítéssel indultak a főiskolák, majd kettős képesítést nyújtottak. Megoszlik az oktatók véleménye affelől, hogy melyik volna a megfelelő alapképzési forma. A megkérdezett oktatók csaknem fele (47,8%) a jelenlegi kettős képesítést (tanító- és óvóképzés) tartja megfelelőnek, kiemelve azt, hogy a munkaerőpiacon nagyobb esélyük van azoknak, akik több képesítéssel rendelkeznek. Viszont szintén a minta fele úgy véli, hogy három év alatt nem lehet elég alaposan felkészülni két szakmára, ezért vagy csak tanító, vagy csak óvónői képzést javasol. Elenyésző azok száma, akik a tanítói vagy óvónői szakot egy más tárggyal (idegen nyelv, zene, képzőművészet vagy testnevelés) társítanák, vagy pedig hármas képesítést javasolnának (a tanító- és óvónői szak mellé egy műveltségi területet társítva). Szignifikáns különbségek mutathatók ki a háttérváltozók tekintetében

(életkor, státusz, beosztás, tudományos fokozat, szolgálati idő szerint). A főállású oktatók inkább az egyszakos képzést szorgalmazzák, az óraadók inkább a kétszakosat ($r: 0.021^*$, $p < 0.05$). Ugyanezt igazolja, hogy a közoktatási didaktikai fokozattal rendelkezők (vagyis nem főállásúak) kettős képesítést szorgalmaznak, a tudományos fokozattal rendelkezők egyszakos képesítést ($r: 0.035^*$, $p < 0.05$). Akik már a kezdetektől felsőfokú oktatásban dolgoztak, és megtapasztalták az egy- és kétszakos képzés előnyeit és buktatóit, azok inkább az egyszakos képzés mellett kardoskodnak, akik pedig rövidebb ideje dolgoznak az egyetemi oktatásban, azok a kettős képesítés mellett foglalnak állást.

A bolognai oklevél megítélése a munkaadók körében

A jelenlegi képzési struktúra szerint a sikeres államvizsga után a végzősök versenyvizsgázhatnak a szabad állásokra. Megkérdeztük a bolognai képzésben részt vevő hallgatókat, valamint oktatóikat, hogy véleményük szerint milyen a bolognai óvoda- és elemi oktatás pedagógiája szakos oklevél megítélése a közvetlen alkalmazók, vagyis az oktatási intézményvezetők körében (4. táblázat).

4. táblázat: A bolognai oklevél megítélése

Oklevél megítélése	Oktatók	Hallgatók
Nem ismerik	8.3%	24.8%
Nem érdekes az oklevél	16.7%	28.7%
Jó elméleti felkészültség	27.1%	16.8%
Jó elméleti és gyakorlati felkészültség	14.6%	27%
Nem egyenértékű a pedagógiai líceumi oklevéllel	14.6%	12%
Egyéb	18.8%	0%

Forrás: saját szerkesztés

Szignifikáns különbségek mutathatók ki a hallgatók és oktatók válaszai között ($r: 0.02^{**}$, $p < 0.01$). Az oktatók szerint a munkaadók inkább jó elméleti felkészültséget, a hallgatók szerint jó elméleti és gyakorlati felkészültséget feltételeznek a bolognai oklevél mögött. Kevesebb egyetemi oktató véli azt, hogy nem fontos, hol szerezte a hallgató az oklevelet, és bízik abban, hogy ezt a munkaadó is figyelembe veszi. Itt felfedezhető a „mundér becsületét megóvó” attitűd, az intézmény által kiadott diploma értékébe vetett hit. Továbbra is megjelenik az a köztudatban még mindig élő tévhit, hogy az egyetemi oklevél nem egyenértékű az intézményvezetők körében a korábbi pedagógiai líceumi oklevéllel (az elméletorientáltság miatt), ezt alátámasztja Szabó-Thalmeiner korábbi kutatása, mely szerint a

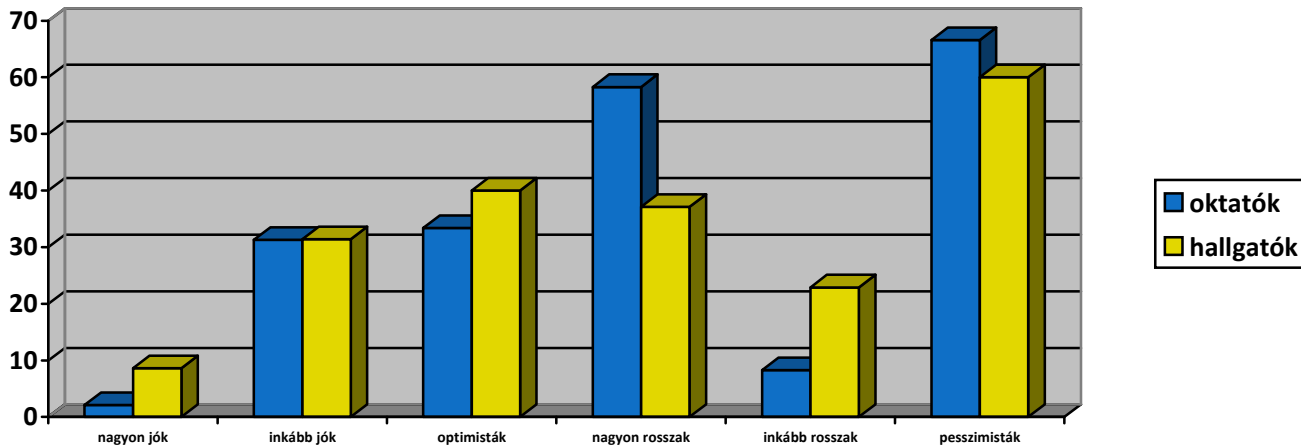
pedagógiai líceumi képzés nagyobb hangsúlyt fektet a gyakorlati képzésre, míg a felsőfokú képzés a pedagógiai-pszichológiai jellegű elméleti tárgyakat helyezi előtérbe (Szabó-Thalmeiner, 2009. 62. o.).

Az oktatók és hallgatók egymásnak ellentmondó véleménye is szükségessé teszi a kutatás egy későbbi szakaszában maguknak az oktatási intézményvezetőknek a bevonását a bolognai oklevél, és közvetetten a bolognai képzés megítélésébe.

Elhelyezkedési esélyek

A szakemberek szerint a Bologna-folyamat háttérében az egységes európai munkaerőpiac létrehozásának támogatása/szándéka áll(hat) (Hrubos, Szentannai és Veroszta, 2003.); magát a folyamatot át- meg átszövi egy világméretű globalizációs folyamat, valamint ennek részeként megvalósuló európai integrációs folyamat (Barakonyi, 2004. 327. o.). Mivel bolognai folyamat céljai közé tartozik a munkaerőpiacra való összhang megteremtése, ezért kutatásunkban nagyobb hangsúlyt fektettünk a munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyek hallgatók és oktatók általi közvetlen megítélésére (5. ábra).

5. ábra: Elhelyezkedési esélyek



Az elhelyezkedési esélyeik megítélése alapján a végzős hallgatókat és oktatókat két kategóriába soroltuk: az optimisták és pesszimisták kategóriájába. Megállapíthatjuk, hogy az oktatók kissé pesszimistábbak hallgatóiknál. A rossz elhelyezkedési esélyek indokai között mind a hallgatók, mind az oktatók elsősorban a jelenlegi román oktatási rendszer általános problémáit említik meg: a pálya telítettségét és a csökkenő gyermeklétszámot, továbbá a hallgatók kiemelik még a jelenlegi tanügyi rendszer válságát, bizonytalanságát, ami percepciójuk szerint rontja az elhelyezkedési esélyeiket. Az optimista hallgatók és oktatók

kevesebb indokot soroltak fel, néhányat emeljünk ki közülük: az egyetemi oklevél előnye, a minőségi képzés előnye, a tanügyi rendszerben meghirdetett állások nagyobb száma más felsőfokú végzettséget igénylő területekkel szemben.

A háttérváltozókat vizsgálva megállapíthatjuk, hogy azok a hallgatók, akik rendelkeznek előzetes tanítási tapasztalattal, nagyobb esélyt látnak a szakmában való elhelyezkedésre. Arra a kérdésre, hogy nyújt-e valamilyen segítséget az egyetem az álláskeresésben, a válaszadó hallgatók mindössze 5%-a válaszolt igennel, az oktatóknak pedig a fele. További mélyebb vizsgálódást igényel majd ez a nagy különbség. A hallgatók által megnevezett segítségnyújtási formák között szerepelt a tájékoztatás a szabad állásokról, a versenyvizsgára való jelentkezés feltételeiről; tanácsadás, illetve néhány hallgató magát a kibocsátott egyetemi oklevelet látja segítségnek. Az oktatók segítségnyújtásnak minősítik magát a tanácsadást, valamint az információnyújtást, felvilágosítást.

Javaslatok a képzés hatékonyabbá tételére

A képzés hatékonyabbá tételére vonatkozóan mind az oktatók, mind a hallgatók számos javaslatot fogalmaztak meg. Ezek közül első helyen a gyakorlatorientáltabb oktatás állt (oktatók: 56%, hallgatók: 39,5%). A válaszadók szerint sokkal nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a pedagógiai gyakorlatra, szükséges lenne a pedagógiai gyakorlatot már a tanító- és óvóképzés első félévétől bevezetni (a jelenlegi első- és másodévesek bolognai tanterve már lehetőséget teremt erre, igaz, csak opcionális tantárgy formájában), visszaiktatni az összevont (több) hetes gyakorlatot (mely a főiskolai tantervek sajátossága volt), illetve jobban odafigyelni a gyakorlat megszervezésére, az egységes követelmények kialakítására (különösképpen a távoktatáson). A válaszadók nagy része fontosnak tartaná több pedagógiai gyakorlat beiktatását, főként a távoktatáson. Ugyanakkor a késleltetett gyakorlat bevezetését is javasolják a hallgatók és az oktatók, vagyis hogy előbb sajátítsák el elméletben egy-egy műveltségi terület módszertanát, és majd csak egy félévvel később tanítsanak.

Az oktatók javaslatai között szerepelt a tantárgyi óraszámok arányának változtatása (36%), illetve a tantárgyak kevésbé tömbösített elosztása a képzés tervében. Ez a javaslat a hallgatók esetében csak minimálisan szerepelt (4,5%). Érdekes tendencia figyelhető meg, a műveltségi tárgyakat oktatók többsége az általa tanított tantárgy óraszámát növelné (többek között a matematika, képzőművészet, tudományok, testnevelés, anyanyelv, idegen nyelv, román nyelv tantárgyak óraszámának növelésére érkezett javaslat). Javaslatok érkeztek továbbá az elméleti pedagógia-pszichológia tárgyak óraszámának csökkentésére is (de egyetlen esetben sem pedagógia vagy pszichológia szakos oktatótól). A műveltségi

területekbe való tömbösítést is felbontanák főként a műveltségi tárgyak oktatói, szétosztanák a képzési időben, például a román nyelv és magyar nyelv oktatása ne egyetlen félévben történjen, hanem legalább három féléven keresztül a képzés során. Javaslatként szerepel még a képzési idő megnyújtása, több oktató négyévesre szeretné változtatni a képzési időt, bár ez nincs összhangban a bolognai lépcsőzetes képzés elvével, a 3 + 2 (+ 3) képzési struktúrával. Elgondolkodtató, hogy ezek a javaslatok valójában kinek az érdekeit szolgálják: a hallgatók vagy az oktatók érdekeit.

Az oktatók és hallgatók által megfogalmazott javaslatok többé-kevésbé összecsengenek a korábbi kutatások alapján a romániai tanító- és óvóképzés tanterveinek javítására/hatékonyabbá tételére tett javaslatokkal (főiskolai tantervek javítása: *Szabó-Thalmeiner*, 2007; 2009; a bolognai tanterv javítása: *Barabási – Antal*, 2008; *Baranyai*, 2010; *Szabó-Thalmeiner*, 2010). A bolognai tanterv hatékonyabbá tételének javaslatai között szerepelt a pedagógiai gyakorlat visszaállítása már az első félévtől kötelező tantárgyként (*Barabási – Antal*, 2008. 172. o.; *Szabó-Thalmeiner*, 2010. 47. o.), a módszertani tárgyak arányosabb elosztása (*Szabó-Thalmeiner*, 2010. 47. o.; *Baranyai*, 2010. 57–58. o.), a tantárgyi integráció megvalósítása a pedagógiai-pszichológiai tárgyak esetén, óraszám-csökkentések, tantárgyak tantervi pozíciójának megváltoztatása (*Barabási – Antal*, 2008. 172–174. o.), választható és fakultatív tantárgyak kínálatának növelése.

Javaslatként szerepel még a pályaalakmassági vizsgálat bevezetése. Ez megjelent a szabadon megfogalmazható válaszok esetében is, valamint a képzéssel szembeni attitűdöket vizsgáló tömbben is. Az oktatók (m: 4.84) és hallgatók (m: 4.18) többsége bevezetné a pályaalakmasságot vizsgáló felvételi vizsgát, hogy az arra alkalmatlanok ne kerülhessenek be a képzésbe, és ne kapjanak óvodapedagógusi vagy tanítói oklevelet.

5. Összegzés

Folyamatban lévő kutatásunk második szakaszának (az oktatók kérdőíves kikérdezésének) eredményei megerősítették az első szakasz (a hallgatók kérdőíves kikérdezésének) következtetéseit, miszerint a bolognai folyamat következtében átalakult tanító- és óvóképzés túlzottan elméletorientált képzést nyújt (*Stark*, 2010a. 404–405. o.). A kutatás e szakaszában feldolgozott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a hallgatók kritikusabban ítélik meg a tanító- és óvóképzés minőségét, mint az oktatók. Viszont az oktatók kevésbé érzik felkészültnek a bolognai rendszerből kilépő hallgatókat a tanításra, mint

maguk a hallgatók. Az oktatók rosszabbnak ítélik meg a munkaerőpiacon való elhelyezkedési esélyeket is, mint a hallgatók. Nem rajzolódik ki egyértelmű kép, hogy hatékonyabbnak ítélik-e meg az egyetemi szintű képzést a főiskolai képzésnél (és közvetve korábbi elődjénél, a pedagógiai líceumi képzésnél). Az oktatók és hallgatók kidomborítják a képzés előnyeit és hátrányait, de nem tudnak teljesen objektív képet alkotni a képzési rendszerről, amelynek jelenleg részesei. Az oktatók esetében valószínűleg szükségessé válik majd az interjú módszerének az alkalmazása is a minél árnyaltabb kép kialakítása érdekében.

A még teljesebb és objektívebb kép kialakításához kutatásunk további szakaszai nyújtanak majd segítséget: a végzős tanító- és óvóképzős hallgatók pályakövetését tervezzük, szakmai beilleszkedésük nyomonkövetését (például sikerességi arány a versenyvizsgákon, szakmai beilleszkedés nehézségei). Tervezzük továbbá annak vizsgálatát, hogyan ítélik meg a bolognai képzést a munkaadók, vagyis az oktatási intézmények vezetői (szóbeli kikérdezés formájában).

Tervezzük kutatásunk kiterjesztését a tanárképzés felé is, a tanító- és óvóképzés után a tanárképzést vesszük górcső alá, annál is inkább, mert 2011 őszétől közös intézményhez fog tartozni a pedagógusképzés mindkét formája. Az alakulóban lévő új pedagógusképző intézetről esettanulmányt fogunk készíteni, megvizsgálva az oktatáspolitikai kontextust is, melyben ez az új intézmény létrejön.

Hivatkozások

Barabási Tünde (2006): Az erdélyi magyar tanítóképzés történetének főbb állomásai különös tekintettel a pedagógiai, pszichológiai jellegű tárgyra, valamint a pedagógiai gyakorlatra. *Magiszter*, 1, 27–45. IV/1.

Barabási Tünde (2007): A romániai magyar tanítóképzés kerete és tartalma az Európai Felsőoktatási Térben. In: Kiss Endre – Buda András (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai*. Kiss Árpád Archívum Könyvtár V. Kötete, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, Debrecen. 15–27.

Barabási Tünde – Antal Sándor (2008): Tantervi innováció a romániai magyar tanító- és óvóképzésben. Adottságok – korlátok – lehetőségek. *Erdélyi Pszichológiai Szemle*, 2, 151–181. IX/2.

Barakonyi Károly (2004): *Rendszerváltás a felsőoktatásban. Bologna-folyamat, modernizáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Baranyai Tünde (2010): Felkészültek-e a matematika oktatására a végzős óvó- és tanítóképzős hallgatók a BBTE kihelyezett tagozatain? In: Bura László (szerk.): *Útkeresés*. Státus Kiadó, Csíkszereda. 48–58.

Bura László (1999): *Iskolavárosunk Szatmárnémeti*. Státus Könyvkiadó, Csíkszereda.

Bura László (2008): A bolognai folyamat a romániai magyar pedagógusképzésben. In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 166–178.

Hrubos Ildikó – Szentannai Ágota – Veroszta Zsuzsanna (2003): *A „bolognai folyamat”. Az európai felsőoktatási térség gondolatának megjelenése és a megvalósítás esélyei*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Keller Magdolna (2004): Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. *Educatio*. 3, 441–462.

Oktatási törvény (Legea Educației Naționale) 2011. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>
Utolsó letöltés: 2011. 06. 11.

Oktatási törvény (Legea Educației Naționale) 1995. <http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage>
Utolsó letöltés: 2011. 05. 23.

Péntek János (2004): A romániai magyar felsőoktatás helyzete és kilátásai. *Kisebbség-kutatás*. 1. http://www.hhrf.org/kisebbségkutatás/kk_2004_01/cikk.php?id=1018 Utolsó letöltés: 2011. 01. 04.

- Péter Lilla (2004): A romániai magyar közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése. *Pedagógusképzés, I*, 89–106. II/1.
- Stark Gabriella (2010a): Pedagógiai gyakorlat és elmélet viszonya az egyetemi szintű tanító- és óvóképzésben. In: Székely Tünde (szerk.): *XI. RODOSZ konferenciakötet*. RODOSZ, Kolozsvár. 391–406.
- Stark Gabriella (2010b): A bolognai rendszerű tanító- és óvóképzés minőségének megítélése a BBTE végzős hallgatóinak szemszögéből. In: *Anuarul Institutului Pedagogic (Pedagógiai Intézet évkönyve)*. Egyetemi Kiadó, Kolozsvár. 112–131.
- Szabó K. Attila (2006, szerk.): *Az erdélyi tanító- és óvóképzés történetéből*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2007): *Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés jelenlegi helyzete és megújításának lehetőségei egy vizsgálat tükrében*. PhD disszertáció, Kézirat.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2009): *Metszet. Az erdélyi magyar állami óvó- tanítóképzés húsz éve egy vizsgálat tükrében*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
- Szabó-Thalmeiner Noémi (2010): Jobb felkészítést nyújt-e az óvó-tanítóképzés a bolognai rendszer bevezetése után? In: Bura László (szerk.): *Útkeresés*. Státus Kiadó, Csíkszereda. 36–47.
- Szolár Éva (2008): A bolognai folyamat Romániában. In: Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 145–165.

This paper provides an overview of the romanian higher education system, precisely about the training of the kindergarten and elementary school teachers after the Bologna Process was implemented. Our main research question is that future kindergarten and elementary school teachers receive or not a better education in the Bologna Accords than in the previous higher education sistem. At first we present the romanian kindergarten and elementary school teacher education levels followed by empirical findings based on a survey which provides different aspects of how students and university teachers think about the problem of kindergarten and elementary school teacher education after this became part of the higher education system. The population is represented by the students(N=220) and teachers (N=50) of the Babeş Bolyai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences. We find out that with the Bologna Process implementation kindergarten and elementary school teacher education modified in matter and structure became more theoretical. Students are more critical than the teachers about the quality of education. There is no clear wiew about the changes made regarding the

level of the education, there are not indications that higher education level, according to Bologna Process, is more effective than previous forms of kindergaten and elementary school teacher education systems.

Key words: higher education, Bologna Process, teacher education.