

Tartalomjegyzék

I. Bevezető	2
II. A felsőoktatás szerkezeti változásai a Bolognai folyamat következtében	4
II.1. A felsőoktatásról általában	4
II.2. Felsőoktatási modellek	5
II.3. Kulcsfogalmak	6
II.4. A Bolognai Nyilatkozat	7
III. A romániai felsőoktatási rendszer (általános jellemzők, törvényi szabályozások).....	9
IV. A kutatás módszertana	15
V. A kutatás eredményei	16
V.1. A kérdőíves kutatás eredményeinek ismertetése	16
V.2.: A fókuszcsoportos interjúk eredményeinek bemutatása	45
V.3.: A magiszteri program vezetőivel/koordinátoraival (oktatókkal) készített interjúk eredményeinek bemutatása.....	48
VI. Következtetések	52
Felhasznált szakirodalom.....	55
Elsődleges szakirodalom	55
Másodlagos szakirodalom	57
Mellékletek	60

I. Bevezető

A szakdolgozat tárgya a kolozsvári felsőoktatási intézmények magiszteri képzésének vizsgálata hallgatói és oktatói szempontokból, a Bolognai folyamat gyakorlatba ültetése után.

A Bolognai folyamat célja az Európai Unió országaiban olyan módon versenyképessé tenni a felsőoktatást, amely ki tudná váltani az - elsősorban az Amerikai Egyesült Államok okozta - „agyelszívást”. Komoly probléma az, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező legtehetségesebb munkaerő gyakran elvándorol Európából, majd soha nem tér vissza és tudását más kontinensen kamatoztatja (Barakonyi, 2004. 77-81.).

A Bolognai folyamat elsősorban ezt a tendenciát hivatott megállítani. A *Bolognai Nyilatkozat* kidolgozói ennek szellemében dolgozták ki a folyamat alapelveit, azonban nagyon sok tényezőt nem vettek figyelembe az egyes államok felsőoktatásában, éppen ezért a reform sok olyan következménnyel járt, amelyet nem láttak előre.

A második fontos alapelv, hogy olyan képzést nyújtani a felsőoktatásban, amelyre a gazdasági szférában szükség van, vagyis a felsőoktatási képzés kínálat közelebb kerüljön a munkaerőpiacon található munkahelykínálathoz, ezt azonban nem állami szinten, hanem az Európai Unió szintjén tervezték megvalósítani, éppen ezért vált nagyon fontossá az oktatói és a hallgatói mobilitás az oktatás ideje alatt, majd ugyanilyen fontossá vált a munkaerő-piaci mobilitás is (Barakonyi, 2004. 77-82.).

Kutatási kérdéseim a következők:

K1: A Bolognában kidolgozott reform elérte-e a céljait?

K2: A Bolognai folyamat által előírt és az egyetemek által megvalósított szerkezeti változás hatással van-e a magiszteri képzésre és annak minőségére? Ha igen, akkor milyen hatással?

K3: Milyen új problémák jelentek meg a felsőoktatásban – főként a magiszteri képzésben – a Bolognai reform bevezetése után? Milyen megoldások lehetnek erre?

A kutatási kérdésekre a hipotéziseim a következők:

H1: A Bolognában kidolgozott felsőoktatási reform céljai részben valósultak meg. Ez egyrészt a felsőoktatási szerkezet változásaiban érhető tetten, vagyis az alapképzés lerövidítésében 4 évről 3 évre, illetve a magiszteri képzés meghosszabbításában (1 évről 2 évre).¹

Másrészt a hallgatói és az oktatói mobilitás is megvalósul valamilyen mértékben.

Ugyanakkor a reform sikertelennek is tekinthető, abban az értelemben, hogy az Európai Unió szintjén a felsőoktatás képzési kínálatja megfeleljen a munkaerő-piaci igényeknek. Ennek két

¹ Természetesen a már említett kivételekkel, illetve kivételként itt még megemlíthető a jogászképzés, ahol az alapképzés az alapképzés időtartama 4 év, a magiszteri pedig 1 éves maradt.

oka van: egyrészt az egyes államok meg az Európai Unió munkaerőpiacra a munkaadók nem tudnak mit kezdeni a Bolognai rendszerben végzett alapképzős diplomával rendelkezőkkel. Maguk a hallgatók sem tudnak ezzel mit kezdeni, ezért magas arányban kezdenek el magiszteri tanulmányokat, és emellett teljes munkaidőben dolgoznak. Ilyen módon a magiszteri képzés nagyon sok esetben melléktevékenységgé válik, és a diplomával együtt a megfelelő tudásanyag nem jár együtt, kivéve, ha az illető a szakmában dolgozik, ám ez az eset nagyon ritka.

Másrészt állami szinten sem lehet megvalósítani azt, hogy a felsőoktatás a munkaerő-piaci igényeknek megfeleljen meg, így ennek megvalósítási lehetőségei az Európai Unió szintjén még kevésbé elképzelhetőek.

H2: Mint a fentiekből is kitűnik, azt feltételezem, hogy a Bolognai folyamat által bevezetett szerkezeti változás hatással van a magiszteri képzés tartalmi vonatkozásaira. A hipotézisem az, hogy a Bolognai folyamat szerkezeti változásai felsőoktatás minőségét negatívan befolyásolták.

H3: Új problémák jelentek meg a felsőoktatásban a Bolognai folyamat bevezetését követően. Az egyik ilyen probléma a felsőoktatásban szerzett diplomák elértéktelenedése, amely közvetlen kapcsolatban áll a bekövetkezett szerkezeti változásokkal a felsőoktatásban. Egyrészt azzal függ össze, hogy erre a gazdasági szféra nem volt kellőképpen felkészítve, másrészt azzal, hogy mondjuk a magiszteri képzés – lévén, hogy sok esetben munka mellett végzik tanulmányaikat a hallgatók – így nem biztosítja a megfelelő /megfelelő szintű ismereteket, vagyis a diploma nem a valós tudást jeleníti meg.

A második probléma az, hogy csak a reform bevezetése után szembesült(ünk) azzal, hogy fel kell számolnunk azt az illúziót, hogy az Európai Unió szintjén lehetséges olyan felsőoktatás-szervezés, ahol a képzés megfelel a piac/gazdasági szféra elvárásainak, abban az értelemben, hogy olyan szakembereket képezünk, akikre 3 vagy 5 év múlva szükség lesz az Európai Unió gazdasági szférájában. Az ilyen típusú előrejelzések az egyes államokon belül sem működnek általában, így nem kellene meglepődni azon, hogy ezt nem lehet megvalósítani az Európai Unió szintjén sem.

Mint ahogyan a fentiekből kiderül, a Bolognai folyamat eredményeképpen a romániai felsőoktatás szerkezeti változáson ment keresztül. Szakdolgozatom célja annak vizsgálata, hogy milyen hatással volt a Bolognai folyamat bevezetése a második (vagyis magiszteri) képzési ciklus átalakítására, és a gyakorlatba ültetett tartalmi és/vagy szerkezeti változások milyen módon befolyásolják a magiszteri képzés minőségét. Ennek fontossága abban rejlik, hogy az osztott képzés első (3 év) és második (2 év) fokozata más-más jellegű feladatokat lát el, és másféle módon készíti

fel a hallgatókat a munkaerőpiacon való elhelyezkedésre/érvényesülésre, mint ahogyan az ezt megelőző 4 plusz 1 éves képzési időszak során tette.²

Ilyen jellegű kutatásra Romániában tudomásom szerint nem került sor, és eddigi kutatásaim során sem találtam olyan tanulmányt vagy kiadványt, amelynek témája a Bolognai folyamat hatásának elemzése, specifikusan a magiszteri képzésre vonatkozóan.³

II. A felsőoktatás szerkezeti változásai a Bolognai folyamat következtében

II.1. A felsőoktatásról általában

A nyolcvanas évek eleje óta minden fejlett országban a felsőoktatás a társadalmi, politikai és kutatói érdeklődés középpontjában áll, hiszen a felsőfokú oktatás tömegessé válása miatt a korábban csak egy szűk elitet érintő kérdések egyszerre össztársadalmi problémává váltak, amelyeknek a kezelése új módszereket, új szemléletet igényelt.

A felsőfokú oktatás tömegessé válásának ismérvei a következők: növekszik a hallgatói létszám, a hallgatók csoportja erősen heterogénné válik a korábbi elitképzéssel szemben, alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkező hallgatók is megjelennek a felsőoktatásban a társadalmi/gazdasági/politikai elitből származó hallgatók mellett. Előbbieknek mások az igényei, motivációi, ismeretei, mint az elit gyermekeinek. Emellett pedig a munkaerőpiacon egyre összetettebb igényeket támaszt a végzetekkel szemben, hiszen a legkülönbözőbb ágazatok és szektorok foglalkoztatják a nagyszámú diplomást. (Hrubos, 2006. 9.)

A felsőoktatás tömegessé válásával a felsőoktatás kezd egyre nagyobb költségvetési terhet jelenteni, és a politikai viták középpontjába kerül. Egyre inkább problémákat jelent, hogy kinek a feladata a felsőoktatás finanszírozása. Elsősorban az állam finanszírozza (a költségvetési támogatás

² A kijelentésem kiegészítést igényel annak érdekében, hogy helytálló és korrekt legyen. Hozzá kell tennem, hogy a Bolognai folyamat bevezetése előtt az egyetemi és a magiszteri képzés nem minden szakterületen volt 4 év plusz 1 éves bontású. A kivételek a következők: a Zeneakadémia, ahol az alapképzés 5 vagy 6 évet tartott, a mesterképzés 2 évet és a doktori képzés 3-4-6 évet tartott; Képzőművészeti és Design Egyetem, ahol az alapképzés 4 évet, a mesteri viszont 2 évet tartott, a Műszaki Egyetem, ahol az alapképzés 5 évet, és a mesterképzés 1 évet tartott, illetve a Műszaki Egyetem egyes karain 6 éves osztatlan képzés volt (ez egyébként így is maradt az építészmérnöki szak esetében); az Állatorvosi- és agrártudományi egyetemen szintén jellemző volt az 5 plusz 1 éves képzési struktúra, illetve az állatorvosi karon szintén az osztatlan 6 éves képzés (ez is megmaradt ebben a formában); az Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen szintén jellemző volt a hatéves osztatlan képzés, és jelen pillanatban is így van, azzal a kiegészítéssel, hogy itt lehetőség van 6 év után 1, másfél vagy 2 éves mesterképzést végezni.

³ Ebben a témakörben két tanulmányt találtam, amelyek a következők: *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, European Commission, EURYDICE, 2010. Source: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf, illetve a Muresan, Carmen Nicoleta: *The effects of the Bologna Process on the European Higher Education Systems. An analysis regarding the status of the degree structure implementation in the higher education systems from Romania and Germany*. Source: http://7163.ro/emahe/upload/effects_bologna_process_muresan.pdf

elsősorban a hallgatói létszám függvényében alakul), de a piac szerepe is nagyon fontossá válik. A piac megjelenik abban az értelemben, hogy a piacról bevonnak forrásokat, de a piac abban az értelemben is megjelenik, hogy az állami finanszírozást (pl. kutatási alapokra) verseny/pályázat útján lehet elnyerni. (Hrubos, 2006. 10-16.)

II.2. Felsőoktatási modellek

A következőkben a felsőoktatás három modelljét, a brit, a kontinentális európai és az amerikai modellt, szeretném bemutatni. A modellekben négy alapvető tényező szerepel: az akadémiai oligarchia (a tudományos világ), az állami bürokrácia (állami hatalom), az intézményi bürokrácia és a piac (a verseny). A modellek különbözősége abból adódik, hogy az egyes tényezők mennyire erős szereppel bírnak egyes modellekben. (Hrubos, 2006. 31.)

A brit modell „a XVIII. században élte fénykorát, de azóta is nagy a hatása [...] a fejlett országok között Kanadában és Ausztráliában. Fő vonása az akadémiai oligarchia, a tudományos közösség meghatározó ereje, a tradíciók tisztelete. Teljesen idegen tőle az állami beavatkozás és a piaci verseny. Az egyetemek formailag korporatív szervezetek, amelyeket egyházi vagy világi magánszemélyek, testületek, területi közösségek alapítottak, alapítanak. Bár a huszadik században már állami támogatást is kaptak a működésükhöz, annak elosztását 1919 óta a University Grants Committee végezte egészen a legutóbbi időkig. Ez a testület az akadémiai oligarchia megtestesítője volt és a kormányzatoktól teljesen függetlenül fejtette ki tevékenységét. [...]

A kontinentális európai modell fő vonása az erős állami bürokrácia, az állami kontroll meghatározó szerepe. Ennek két altípusa van. Az egyik a német, a Humboldt testvérek nevével fémjelzett modell, amely a XIX. század mintaadó egyetemi modellje volt, és alapvetően befolyásolta a modern egyetemi rendszerek kialakítását az Atlanti-óceán mindkét partján. Itt az állam által, rendkívül szigorú szűrők beiktatásával kinevezett professzor a főszereplő. A másik modell a „napóleoninak” nevezett Európában terjedt el. Ebben a modellben a meghatározó erő az állami bürokrácia. A központosított állam tartja kézben a felsőoktatási rendszert, szabályozza az egyetemek feladatait, belső életét, a kinevezéseket, külön állami vizsgákkal kontrollálja az oktatás eredményességét. [...]

Az amerikai modell alapvető gondolata a verseny, amely a potenciális hallgatókért, a kutatási megrendelésekért folyik. Az állami beavatkozás idegen tőle. A tanári kar, mint testület nem rendelkezik jelentős hatalommal. A fő hatalom az egyes intézmények vezető testülete kezében van.”(Hrubos, 2006. 32.)

II.3. Kulcsfogalmak

A szakdolgozat kulcsfogalmai a következők: oktatáspolitiká, felsőoktatás-politika, Bolognai folyamat, az oktatás minősége.

Az oktatáspolitiká egyfelől az a szféra, amelyen belül az oktatással kapcsolatos érdekek és hatalmi törekvések megjelennek (ez a politics), másfelől az oktatásra vonatkozó cselekvési stratégia (ez a policy). Ez utóbbi értelemben az oktatáspolitiká egy szakpolitiká. Az oktatáspolitiká a közpolitiká része, és ennyiben vonatkoznak rá mindazok a korlátok és lehetőségek, amelyek a közpolitikára általában. (V.ö.: Polónyi, 2003. 256)

A felsőoktatás-politika az oktatáspolitiká azon része, amely a felsőoktatás intézményrendszerével, szerkezetével és tartalmával foglalkozik.

Globális szinten a felsőoktatásra a XXI. században a következő trendek a befolyásolják: „a felsőoktatás missziójának változása; az állam visszavonulása a felsőoktatás finanszírozásából; a társadalmi nyitottság követelménye; az intézmények tevékenységének külső értékelése; az intézmények irányításában megfigyelhető változások; az életen át tartó tanulás kiteljesedése, és a felsőoktatás tömegesedése.” (Barakonyi, 2004. 67.) Ezek a trendek az Európai Unió és államainak felsőoktatására is hatással vannak, és ennek következtében az európai felsőoktatás átalakult az utóbbi évtizedekben.

A felsőoktatás minősége a felhasználói követelményeknek való megfelelést jelenti, ahol a felhasználók alatt a hallgatókat, illetve a végzetteket alkalmazó gazdasági szférát értjük. (Bálint-Polónyi-Siklós, 2006. 12.)

Az Európai Unió előbb nem közösségi politikaként tekintett az oktatáspolitikára, és azt az egyes tagállamok hatáskörébe sorolta, azonban a társadalmi változások következtében ez a kilencvenes évektől kezdődően átalakult: „Az oktatás területén az EU már korábban felismerte, hogy a kulturális és fejlettségbeli különbségek miatt uniformizált központi politika kialakításának nem sok értelme lenne: az EU-nak nincs is formálisan meghirdetett oktatáspolitikája. Ennek kialakítása a tagországok feladata. Azt viszont már korábban láttuk, hogy a nemzetek versenyképességét napjainkban az oktatási rendszerek milyensége határozza meg – ez a közvetett nyomás minden központi direktívánál hatékonyabban ösztönzi az államokat, hogy az oktatási rendszereiket a nemzeti sajátosságaik figyelembevételével, de versenyképességük növelése érdekében formálják.” (Barakonyi, 2004. 89.)

A változás abban látható, hogy míg a Római Szerződés az oktatást még a nemzeti kormányok hatáskörébe utalta, ezzel szemben a Maastrichti Szerződés értelmében az Európai Bizottság felügyelete kiterjed erre a területre is. (Hrubos, 2006. 163.)

Az Európai Unió tagállamai oktatáspolitikájukat a nyílt koordináció elvén hangol(hat)ják össze, amennyiben szükségesnek találják.

II.4. A Bolognai Nyilatkozat

A Bolognai folyamat „kialakulására a döntő lökést a munkaerő-mobilitási problémák fontosságának felismerése jelentette.” (Barakonyi, 2004. 81.)

A Bolognai folyamat elindulásának legfontosabb előzménye az volt, hogy az Európai Unió versenyképessége nem érte el a kívánt szintet a több évtizedes integráció ellenére sem. A *Sorbonnei Nyilatkozat* „célja egy olyan integrált európai felsőoktatási rendszer megteremtése, amely hatékonyan támogatja az EU gazdasági, kereskedelmi és pénzügyi folyamatait, megfelel azok követelményeinek, kielégíti szükségleteit. A munkaerő-mobilitás legfőbb akadályának a képesítések indokolatlan burjánzását, az átláthatóság hiányát, az egyes diplomák munkaadói oldalról való összehasonlíthatóságának nehézségeit nevezték meg.” (Barakonyi, 2004. 87.)

A *Bolognai Nyilatkozat* kijelenti, hogy az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása a munkavállalói mobilitás elősegítésének eszköze. (Barakonyi, 2004. 88.)

A *Bolognai Nyilatkozat* leszögezi, hogy a felsőoktatási rendszerek fokozott összehangolására kell törekedni. A fő feladat az európai felsőoktatási rendszerek pozíciójának megtartása és javítása a nemzetközi versenyben, mivel az európai kultúra életképességének és hatékonyságának egyik mércéje. „Felsorolja azokat a konkrét teendőket, amelyek a harmadik évezred első évtizedében esedékesek. Az Európai Kredit Transzfer Rendszer kiteljesítése és a fokozatok rendszerének egységessé tétele a két kulcsfontosságú pont. [...] A fokozatokat a következőképpen hangolják össze: az egyetemek mindenütt két, egymásra épülő fokozatot adnak ki (hasonlóan az angolszász világban jellemző többlépcsős – lineáris – rendszerhez). Az első fokozatot 3-4 éves programok alapján lehet megkapni. Ez a fokozat lesz az Európán belül általánosan elismert és összehangolt fokozat, amelynek birtokában tovább lehet tanulni valamely más európai egyetemen a második fokozathoz vezető programokban, és ezt a fokozatot fogja ismerni és elismerni az európai munkaerőpiac.” (Hrubos, 2006. 163.)

A következőkben részletesen szeretném ismertetni a *Bolognai Nyilatkozat* javaslatait:

„1.) Ösztönzi a könnyen érthető, átlátható és összehasonlítható szintek és fokozatok bevezetését, valamint azok következetes használatát, a diplomamelléklet alkalmazásával, az európai polgárok alkalmazhatóságának és az európai felsőoktatás nemzetközi versenyképességének növelése érdekében.

2.) Javasolja a kétciklusos (angolszász) rendszer bevezetését, felsőfokú és posztgraduális szintek alkalmazását, ahol a második ciklus elvégzése mesteri (masters) vagy doktori fokozattal jár.

3.) Támogatja egy, az ECTS-hez hasonló kreditrendszer bevezetését, mely elősegíti a diákok mobilitását. Javasolja kreditek megszerzésének lehetőségét a nem formális, az informális vagy akár az életen át tartó tanulás keretében is.

4.) Javasolja a tanár- és diákmobilitás ösztönzését, a mobilitás útjában álló akadályok felszámolásával a külföldi tréningek, képzési periódusok kölcsönös elismerését.

5.) Ösztönzi az európai együttműködések megvalósítását a minőségbiztosítás érdekében, összehasonlítható kritériumok és metodológiák kidolgozását a minőségbiztosításban.

6.) Támogatja az európai szempontok érvényesítését a tantervfejlesztésben, intézmények közötti együttműködések, mobilitási sémák és integrált tanulmányi programok, tréningek és kutatások megvalósítása során.

A résztvevők ugyanakkor elkötelezik magukat, hogy ezeket a célokat a saját intézményi keretükben próbálják megvalósítani, tiszteletben tartva a kultúrák, nyelvek és nemzeti oktatási rendszerek sokféleségét, valamint az egyetemi autonómiákat.” (Mandel, 2003. 213.)

A *Bolognai Nyilatkozat* kiegészítéseképpen született *Prágai és a Salamancai Nyilatkozatok* a következőket tartalmazzák:

1.) “Ösztönzik az egyetemi autonómiát, mert az egyetemeknek képeseknek kell lenniük új kapcsolatok kiépítésére, beleértve a gazdasági partnereket is, és gyorsan kell tudniuk cselekedni.

2.) Támogatják az egyetemek autonómiájának növelését, azért is, mert az egyetemeknek képeseknek kell lenniük saját stratégiájuk meghatározására, az oktatási és kutatási prioritások kiválasztására, a finanszírozás módjának megválasztására, a curriculum arculatának kidolgozására, az egyetemi oktatók és a hallgatók kiválasztási kritériumainak megállapítására.

3.) Ugyanakkor az autonómia elszámoltathatóságot is jelent, ami stratégiai tervezést föltételez, valamint megkívánja célok és prioritások meghatározását, az oktatási és kutatási feladatokhoz a helyi, hazai és külföldi partnerek megválasztását, a kutatási területek kijelölését, a curriculum, a menedzsment és humán erőforrás meghatározását, szelekcióját, a hallgatók kiválasztási szabályainak felállítását.

4.) A felsőfokú intézmények célja és szükséglete, hogy figyelembe vegye végzetteinek munkaerő-piaci alkalmazhatóságát. Ez a programok nagyobb rugalmasságát föltételezi, és a diákok élethosszig tartó tanulására és alkalmazkodóképességének fejlesztésére alapozó

tananyag-felfogásokat, valamint minden egyes tanulási tapasztalat felhasználásának sokféleségét.

5.) Ösztönzik a minőségbiztosítás nemzetközivé tételét, fejlesztését, ami végső soron a versenyképességet növeli. Az akkreditációs eljárások és a minőségbiztosítási mechanizmusok optimalizálása a feltételei ennek.” (Mandel, 2003. 214.)

Ezen Nyilatkozatok gyakorlatba ültetése képezi a Bolognai reform folyamatát. A megvalósított kutatás ennek következményeit hivatott bemutatni.

III. A romániai felsőoktatási rendszer (általános jellemzők, törvényi szabályozások)

Jelen fejezet célja bemutatni a 1/2011-es számú oktatási törvénycsomagot, és elvégezni a törvény felsőoktatásra vonatkozó rendelkezéseinek részleges elemzését.⁴

III.1. Előzmények

Romániában mindeddig a 84/1995. számú oktatási törvény volt érvényben, általában ezt egészítették ki, amikor a helyzet úgy kívánta. Ez a törvény azonban nem volt proaktív olyan értelemben, hogy elkészítésekor nem számoltak a következő 15 évben bekövetkező romániai társadalmi, gazdasági és egyéb változásokkal.

Azt mondhatjuk, hogy minden kormány foglalkozott az oktatással, olyan értelemben, hogy általában a kormány és a szaktárca kidolgozott oktatási törvényjavaslatokat, ezek viszont soha nem kerültek elfogadásra, így nem léphettek érvénybe sem.

Az 1/2011-es számú oktatási törvénycsomag kivétel ezek alól, hiszen megszövegezése után, a közviták és különböző politikai játszmák eredményeképpen elfogadásra került, és 2011 februárjától lépett érvénybe.

⁴ A diplomamunka ezen része, amelynek témája a felsőoktatási törvény elemzése, megjelent a Romániai Magyar Doktorandusok és Fiatal Kutatók Szövetségének honlapján 2011 februárban, és a következő linken érhető el: http://www.rodosz.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=806&Itemid=122. (2011.03.15.)

III.2. A törvény – a születéstől az érvénybe lépésig

Az új oktatási törvénycsomag előkészítése 2010 elején zajlott, és 2010. március 18-án bocsátották közvitára. A javaslatokat kb. egy hónapig lehetett eljuttatni az érintetteknek. A javaslatok egy részét figyelembe véve született meg a törvény másodszövege, ezen majd még később még módosítottak.

A törvény végleges szövege a kormány, a szaktárca, illetve a szakmai szervezetek közötti egyeztetések során jött létre. Úgy véljük, hogy maga a törvény megszövegezése bürokratikus úton zajlott, a minisztérium (és az oktatási miniszter) mindenekfeletti célja az volt, hogy tudja elfogadtatni az oktatási törvényt, ezzel is megerősítve politikai pozícióját. Éppen emiatt, és ennek érdekében hajlandó volt kisebb kompromisszumokra, amelyeket koalíciós partnere, az RMDSZ, az oktatásban érintettek (állami- és magánegyetemek rektorai, helyi önkormányzatok), vagy a civil társadalom különböző szereplői (szakmai- és tudományos szervezetek, szülői szervezetek, diákönkormányzatok, hallgatói szervezetek, vagy a közviták résztvevői) kértek. Természetesen olyan típusú kompromisszumokra volt hajlandó, amelyek sem rövid, sem hosszú távon, úm. nem sértik sem a jelenlegi kormány, sem a pártja (Demokrata Liberális Párt) érdekeit. Éppen ezért az új törvény kisebbségi oktatásra vonatkozó rendelkezéseit illetően ez a folyamat során végig kérdéses volt, hogy ezek benne fognak-e maradni a törvény végleges szövegében. Ezeket a javaslatokat egyébként a Romániai Magyar Demokrata Szövetség, a Demokrata-Liberális Párt koalíciós partnere dolgozta ki.

Az oktatási törvénycsomagot a Képviselőház elfogadta 2010 októbere folyamán, azonban a Szenátus Oktatási Bizottságában elakadt, így aztán decemberben a kormány úgy döntött, ha a Szenátus nem hajlandó elfogadni a törvényt, akkor a kormány kormányzati felelősségvállalással fogja azt elfogadni.

2010. december 15-én a Parlament két háza elfogadta az oktatási törvényt, amelyet a Nemzeti Liberális Párt, a Szociáldemokrata Párt és a Konzervatív Párt, valamint Mircea Geoană, a szenátus elnöke megóvott decemberben. Az Alkotmánybíróság 2011. január 4-én kihirdette, hogy az oktatási törvénycsomag alkotmányos,⁵ Traian Băsescu, Románia elnöke a törvényt 2011. január 5-én hirdette ki,⁶ amely végül a Hivatalos Közlöny 2011. január 11.-i számában jelent meg.⁷

⁵ Forrás: A Transindex erdélyi közéleti hírportál honlapja: <http://itthon.transindex.ro/?hir=25190>, letöltés ideje: 2011. január 5.

⁶ Forrás: A Transindex erdélyi közéleti hírportál honlapja: <http://itthon.transindex.ro/?hir=25206>, letöltés ideje: 2011. január 5.

⁷ Forrás: A Nemzeti Oktatási Törvény, az Oktatási, Kutatási, Ifjúsági és Sportminisztérium hivatalos honlapjáról: <http://www.edu.ro/index.php>, a letöltés ideje: 2011. január 5.

III.3. A Nemzeti Oktatási Törvény (*Legea Educației Naționale*) felsőoktatásra vonatkozó rendelkezései

Mielőtt rátérnék az oktatási törvény felsőoktatási vonatkozásaira, fontos megjegyezni, hogy az új oktatási törvény a romániai oktatási rendszer egészére nagyon fontos reformintézkedéseket tartalmaz, amely hosszú távon a teljes romániai társadalomra hatással lesz. Ugyanakkor fontos az is, hogy ez kerettörvény, így az egyes intézkedések részleteit nem szabályozza. Ezeket majd később fogják hozzárendelni a törvényhez.

A felsőoktatást tekintve a törvény rendelkezései inkább megfelelnek a jelenlegi állami és nemzetközi (társadalmi, politikai, szociális és gazdasági) elvárásoknak, mint az eddigi törvény. A továbbiakban a törvény úm. gyenge, majd az erős pontjait mutatom be.

A törvény annak ellenére, hogy a 118-as cikkelyben garantálja az egyetemek autonómiáját, a 132. cikkelyben⁸ kimondja, hogy Románia Kormánya, az adott felsőoktatási intézmény Szenátusával konzultálva létrehozhat oktatási programot, vagy egy kart a felsőoktatási intézményen belül, amennyiben erre sürgős igény van, és olyan szakterületről van szó, amely nemzeti érdeket jelent. Ezzel kapcsolatosan problémát látok abban, hogy ez a pont az egyetemi autonómia elvének megsértését jelenti, lévén, hogy politikai alapon avatkoznak bele az akadémiai szféra működésébe. Ezt kizárólag olyan módon tartanám elfogadhatónak, ha a felsőoktatási intézmény ebben a tekintetben vétő joggal rendelkezne egy adott képzés vagy kar beindítása szempontjából. A törvény azonban ezt nem írja elő.

A hallgatói érdekképviselőt illetően a törvény 203-as cikkelyében szerepel, hogy a ezek a szervezetek képviselő(ke)t küldhetnek az egyetem döntéshozó és végrehajtó testületeibe minden szinten. Ezzel a probléma csak az, hogy a lehetőség néha nem elég ahhoz, hogy az egyetemek vezetősége ezt be is tartsa, így a hallgatói érdekképviselőt szempontjából a célszerű az lett volna, ha elő van írva az egyetemek számára, konkrétan, minden vezető testület esetében, és a hallgatói érdekképviselő mértéke is szabályozva van, mert csak ebben az esetben lehetne a törvény számukra hivatkozási alap.

A törvény később, a 207-es cikkelyben, a kari tanácsok esetében előírja, hogy a hallgatói érdekképviselőt a testületnek min 25%-a kell, hogy legyen. Ez egyébként európai viszonylatban

⁸ A törvény erre vonatkozó cikkelye román nyelven: (3) „Într-o instituție de învățământ superior de stat, Guvernul, cu consultarea senatului universitar, poate să înființeze și să finanțeze un program de studii sau o facultate cu acele programe de studii care răspund unor cerințe stringente de instruire și formare profesională în domeniul de interes național. Programele de studii astfel propuse se supun reglementărilor legale în vigoare referitoare la asigurarea calității în învățământul superior.”

valóban a minimum, pl. az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a hallgatói érdekképviselő a minden vezető testület 33%-a.

A törvény a 208-as cikkelyben konkrétan 25%-ban szabályozza a hallgatói érdekképviselő arányát a Szenátusban. Nem a minimummal operál, és így lehetőséget sem ad arra, hogy ezt az adott felsőoktatási intézmények egyetemi chartájukban határozzák meg ennek arányát.

A törvény 205-ös cikkelyében szabályozza a hallgatók számára nyújtott kedvezményeket. Így leszögezi, hogy az összes helyi és országos közlekedésben a hallgatói státusszal rendelkezők fél áron vehetik igénybe. Abból a szempontból, hogy ez a rendelkezés a törvényben rögzítve van, pozitív jelzés. A negatív része azonban az, hogy mindezek a kedvezmények csak a tanév folyamán illetik meg a hallgatókat, amivel a probléma az, hogy a hallgatói státusz nem szűnik meg a vakációk idején. A romániai oktatási rendszerben a felvételi után egyszer kell beiratkozni („a helyet lefoglalni”), és utána ez a státusz folyamatosan fennáll a diploma megszerzéséig, vagyis nem kell évente vagy félévente beiratkozni (mint pl. a magyarországi felsőoktatási rendszerben). Ezt azonban a törvény szövegezői nem vették figyelembe. Természetesen az igaz, hogy a nyári vakáció alatt a hallgatók egy része dolgozik, viszont ez korántsem jelenti azt, hogy megszűnik a hallgatói jogviszonya és az abból eredő kedvezmények megvonása jogos lenne.

A továbbiakban a törvény „erős pontjai”-nak bemutatására kerül sor:

A romániai magyar közösség szempontjából nagyon pozitív, hogy a kisebbségi felsőoktatást külön szabályozza a törvény. Ezt a 135. számú cikkelyben teszi meg, amelyben szerepel, hogy a kisebbségek számára a felsőoktatás a romániai felsőoktatási intézményekben önálló karokon, vonalakon és programokon valósulhat meg. A legmagasabb szint, amelyen megvalósulhat a kisebbségi felsőoktatás, az az egyetemi szint. Ez mindenképp fontos előrelépést jelent az eddigi lehetőségekhez képest.⁹

⁹ A törvény erre vonatkozó cikkelye román nyelven:

„Art. 135. (1) *Învățământul superior pentru minoritățile naționale se realizează:*

a) *în instituții de învățământ superior în cadrul cărora funcționează facultăți/linii/programe de studii cu predare în limba maternă;*

b) *în instituții de învățământ superior multiculturale și multilingve; în acest caz, se constituie secții/linii cu predare în limbile minorităților naționale;*

c) *în cadrul instituțiilor de învățământ superior pot fi organizate grupe, secții sau linii de predare în limbile minorităților naționale, în condițiile legii.*

(2) *Linia de studiu din cadrul universității multilingve și multiculturale se organizează în departamente. Cadrele universitare aparținând liniei de studiu adoptă și elaborează un regulament de funcționare propriu, care stabilește procedurile de alegere și alte aspecte specifice structurilor organizatorice ale liniei de studiu respective în concordanță cu Carta universitară, în termen de 6 luni de la data intrării în vigoare a prezentei legi.*

(3) *Secția de studiu este o formă de organizare a învățământului universitar într-o limbă a minorităților naționale, care poate fi instituționalizată, atât la nivelul universității, cât și în cadrul unei facultăți, prin departamentul secției, care are în componență programele de studiu și structurile organizatorice aferente. Secțiile beneficiază de autonomie universitară în organizarea activităților didactice.*

A felsőoktatás mindhárom ciklusában (alapképzés, magiszteri képzés, doktori képzés) lehetőség van kisebbségi nyelven tanulni. Így ez a törvény a 135-ös cikkkel biztosítja a magyar nyelven végezhető doktori képzést, és a magyar nyelvű doktori disszertáció-írást. Ez utóbbiban persze veszély is rejlik, ugyanis nagy szerencse kell ahhoz, hogy a doktori bizottság minden tagja vagy legalábbis a többsége ismerje a magyar nyelvet (is), annak érdekében, hogy érdemben tudja elbírálni a megírt disszertációt.

A törvény megnevezi a többnyelvű és multikulturális egyetemeket is a 363-as cikkelyben. Itt ilyen típusú egyetemekként említi a Babeş-Bolyai Tudományegyetemet, a Marosvásárhelyi Orvosi- és Gyógyszerészeti Egyetemet, és a Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetemet. A BBTE-n román, magyar és német nyelvű képzés, az utóbbi két intézményben román és magyar nyelven folyik a képzés.

A kisebbségek számára a hallgatók képzésére az állam által fizetett fejkvóta magasabb, mint a román anyanyelvű diákok esetén. Ebben a rendelkezésben a pozitív diszkrimináció elve érvényesül.

A hallgatói érdekképviselő szempontjából nézve azt, hogy a román oktatási törvény előírja, hogy a hallgatói érdekképviselőt a hallgatók maguk között egyetemes, közvetlen és titkos szavazással választják meg, helyes intézkedésnek gondolom, hiszen mindeddig ez nem volt ilyen módon szabályozva, aminek következtében gyakran átláthatatlan módon és rendszerben történt a hallgatói érdekképviselő választás.

A törvény egyik legfontosabb rendelkezésének tartom azt is, hogy rendezze a doktorandusz hallgatók státuszát. A törvény mindhárom ciklus résztvevői számára (alapképzés, mesteri- és doktori képzés) hallgatói jogviszonyt határoz meg. Így a doktoranduszok számára is – a többi európai országhoz hasonlóan – hallgatói jogviszonyt biztosít. A doktoranduszok esetén erre vonatkozóan bevezet egy új fogalmat: a „student-doctorand” fogalmát. Ezzel kifejezi azt, hogy a doktorandusz is hallgatói státusszal bír és nem alkalmazotti viszonyban van az egyetemmel, mint ahogyan az egyetemek 2009 januárig foglalkoztatták általában a doktoranduszokat. Ezen felül a doktorandusz pluszban különböző állami kedvezményekben részesül hallgatói jogviszonyának ideje alatt. A törvény szabályozza azt is, hogy a doktorandusz hetente maximum 4-6 órát tarthat meg,

(4) *În învățământul universitar pentru minoritățile naționale, se asigură pregătirea în ciclul I de studii universitare - licență, în ciclul II de studii universitare - master și în ciclul III de studii universitare - doctorat, precum și în învățământul postuniversitar, în limba maternă.*

(5) *Finanțarea de bază se calculează după un coeficient mărit pentru studenții care urmează cursurile în limba unei minorități naționale.*”

hogya oktatási tevékenysége meghaladja ezt az óraszámot, akkor azt a felsőoktatási intézménynek külön kell ezért fizetnie.¹⁰

III.4. Általános következtetések a Nemzeti Oktatási Törvényre vonatkozóan

Az előbbieken bemutattam a törvény erősségeit és gyengeségeit. Úgy ítélem meg, hogy a törvény azon rendelkezései, amelyek nem garantálják az egyetemi autonómiát, ugyanakkor politikai beleszólást engedélyeznek egyetemen belül szakirányok létrehozására, nagyon veszélyesek lehetnek. Főként a hallgatók szempontjából, hiszen előfordulhat, hogy egy adott szakot politikai nyomásra létrehoznak egyetemen belül, amelyekre jelentkeznek a diákok, és mondjuk a képzés második évében ugyanígy politikai nyomásra megszűnik ez a szak. Ebben az esetben a hallgató gyakorlatilag a semmivel marad, hiszen diplomája – rajta kívül álló okok miatt – nem lesz azon a szakon, amire jelentkezett, azonban valószínűsíthetően befektet abba időt és energiát, anyagiakat, sőt esetleg elveszíthet egy-másfél év tandíjmentes helyet, hogyha nem önköltséges helyen tanul. Ha meg költségtérítést fizet, akkor meg annál inkább elvárhatja, hogy be tudja fejezni a képzést, és ne szüntessék meg azt időközben.

A törvény egészét tekintve a román oktatási rendszer kívánatos reformját fogalmazza meg, a Bolognai rendszerrel összhangban.

A romániai magyar kisebbség szempontjából a törvény intézkedései pozitív változást és több jogosítványt hoztak, mint amennyi eddig biztosítva volt számunkra.

Ugyanakkor az is észrevehető – és ez is a mérleg pozitív oldalához tartozik –, hogy teljes mértékben eleget próbál tenni a Bolognai folyamat követelményeinek.

Összességében, úgy vélem, hogy ez a törvény – a kisebb-nagyobb problémáktól eltekintve – helyénvaló, és bízom abban, hogy érvényben lesz addig, amíg a törvényben található reformok megvalósulnak.

¹⁰ A törvény erre vonatkozó cikkelye román nyelven:

„Art. 164.

(1) *Pe parcursul desfășurării studiilor universitare de doctorat, persoana înscrisă în programul de studii are calitatea de student-doctorand. Studenții-doctoranzi sunt încadrați de către IOSUD sau oricare dintre membrii IOSUD ca asistenți de cercetare sau asistenți universitari, pe perioadă determinată.*

(2) *Pe toată durata activității, studentul-doctorand beneficiază de recunoașterea vechimii în muncă și specialitate și de asistență medicală gratuită, fără plata contribuțiilor la asigurările sociale de stat, la asigurările pentru șomaj, la asigurările sociale de sănătate și pentru accidente de muncă și boli profesionale.*

(3) *Studentul-doctorand poate desfășura activități didactice, potrivit contractului de studii de doctorat, în limita a 4-6 ore convenționale didactice pe săptămână. Activitățile didactice care depășesc acest nivel vor fi remunerate în conformitate cu legislația în vigoare, intrând sub incidența Codului muncii, cu respectarea drepturilor și obligațiilor ce revin salariatului și cu plata contribuțiilor datorate, potrivit legii, la asigurările sociale de stat, la asigurările pentru șomaj, la asigurările sociale de sănătate și pentru accidente de muncă și boli profesionale.”*

IV. A kutatás módszertana

A romániai felsőoktatási rendszerben 2009/2010-es tanévben végzett az első olyan generáció, amely öt évvel korábban már az átalakult, Bolognai Rendszerben kezdte tanulmányait, mind az alapképzést, mind a magiszteri képzést illetően.

A kutatást¹¹ éppen ezért 2010. márciusában kezdtük el,¹² vagyis valamivel több, mint egy éve.

A kutatás alanyai a kolozsvári felsőoktatási intézmények magiszteri hallgatói voltak, illetve a magiszteri képzést vezető oktatók, vagy azok az oktatók, akik a magiszteri képzést illetően tudományszervezési teendőket látnak el.

A kutatás három részből állt, ennek első része a kérdőíves kutatás.

A magiszteri hallgatókat ebben a munkafázisban mintavétel alapján, kérdőíves módszerrel kérdeztük le. A tervezetthez képest (1000 hallgató), kevéssel több, mint 400 magiszteri hallgató töltötte kérdőívünket. Ennek az az oka, hogy a hallgatók viszonylag keveset vannak jelen a magiszteri képzésben az órákon, és mivel mi itt próbáltuk elérni őket, ezzel a módszerrel nem sikerült, annak ellenére, hogy két és fél hónapon (március, április, május) keresztül próbálkoztunk eljutni minél több magiszteri hallgatóhoz.

A magiszteri hallgatókkal fókuszcsoportos interjúkat is készítettünk, 7 alkalommal, amelyen összesen 53 diák vett részt. A fókuszcsoportos interjúkat román (1 alkalom) és magyar nyelven (6 alkalom) végeztük, május hónap folyamán. Ezzel a módszerrel további információkat szeretnénk volna szerezni a hallgatók részéről a képzés minőségéről a Bolognai folyamat bevezetése után, illetve elkészítettünk egy tipológiát is a magiszteri képzésben részt vevő hallgatókról.

A kutatás harmadik részét a kolozsvári egyetemeken a magiszteri képzést vezető, vagy erre vonatkozóan tudományszervezési feladatokat is ellátó oktatókkal megvalósított interjúk képezik.

A cél az volt, hogy a kolozsvári állami egyetemek mindegyikén készítsünk legalább 2-3 interjúkat a magiszteri képzésekről azokkal a tanárokkal, akik ezeket a programokat koordinálják.

Ez azt jelenti, hogy a Babeş-Bolyai Tudományegyetemen, a Kolozsvári Műszaki Egyetemen, a Gheorghe Dima Zeneakadémián, a Kolozsvári Állatorvosi- és Agrártudományi Egyetemen, a Kolozsvári „Iuliu Haşeganu” Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetemen, illetve a

¹¹ A szakdolgozat keretében bemutatott kutatás 2010 márciusa és 2011 júniusa között valósult meg, a Romániai Magyar Doktorandusok és Fiatal Kutatók Szövetségének kezdeményezésére, az Országos Magyar Diákszövetséggel és a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézettel való együttműködésben. A kutatás megvalósulását a Kolozsvári Magyar Egyetemi Intézet, a Szülőföld Alap, a Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottsága, a Magyar Köztársaság Oktatási és Kulturális Minisztériuma támogatta.

¹² A kutatás vezetői Geambaşu Réka, Kiss Zita, Szabó Júlia és Székely Tünde voltak.

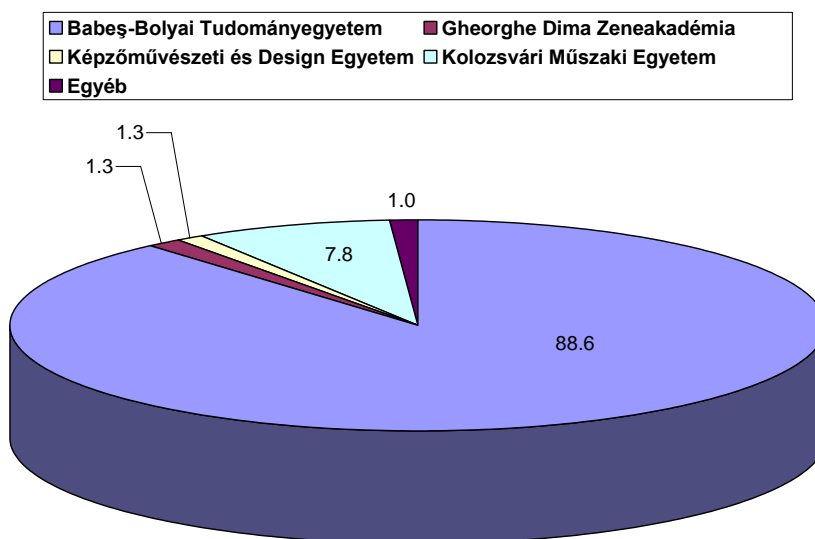
Képzőművészeti és Design Egyetemen is szükséges lenne legalább 2-2 interjú elkészítése, különböző karokon zajló magiszteri programok vezetőivel.

Az első interjúk 2010 júniusában készültek el, és 2011 júniusában készültek el az utolsó interjúk, azonban meg kell jegyezni, hogy a diplomamunka leadásáig nem sikerült az összes tervezett interjút elkészíteni.

V. A kutatás eredményei

V.1. A kérdőíves kutatás eredményeinek ismertetése¹³

Kutatásunkat Kolozsváron végeztük, azon egyetemek magiszteri hallgatói között, amely felsőoktatási intézmények a Bolognai folyamat eredményeképpen bevezették a 4 éves alapképzés és plusz 1 év magiszteri képzés helyett a 3 plusz 2 éves oktatási szakaszt, vagy az addigi osztatlan képzést kétszintűvé alakították át. Ez a strukturális változás egyébként majdnem mindegyik kolozsvári állami egyetemet közvetlenül érintette.



I. sz. ábra: A vizsgált populáció (N=416)

¹³ Ebben a fejezetben szereplő adatok elsődleges forrása a Szabó Júlia -Székely Tünde-Kiss Zita: *Gyorsjelentés-Magiszteri hallgatói tapasztalatok, vélemények – Kolozsvár, 2010*” c. tanulmány, amely kézirat formában található meg. A *Gyorsjelentés* 2012 elején kerül kiadásra egy gyűjteményes tanulmánykötetben a RODOSZ gondozásában, amely a teljes kutatás eredményeit tartalmazni fogja.

A vizsgált populáció meghatározó részét a Babeş-Bolyai Tudományegyetem magiszteri hallgatói képezik, 88,6%-ban. A Kolozsvári Műszaki Egyetem hallgatói 7,8%-os arányban képviseltetik magukat a vizsgálat alanyai között. Mind a Gheorghe Dima Zeneakadémia, mind a Képzőművészeti és Design Egyetem hallgatói 1,2%-os arányban vannak képviselve. Így eredeti célkitűzésünkől eltérően azt mondhatjuk, hogy a vizsgálat leginkább a Babeş-Bolyai Tudományegyetem magiszteri hallgatói véleményét tükrözi. Az adatok elemzése során semmilyen típusú súlyozást nem alkalmaztunk, az összesített adatokat elemeztük.

A kutatást kvótás mintavétellel terveztük megvalósítani, 1000 fős reprezentatív mintán, ebből sajnos csak 418 személyt sikerült végül lekérdeznünk. A lekérdezés minden esetben az egyetemen, a magiszteri képzés tanórái előtt vagy után valósult meg. Azonban sajnos a magiszteri hallgatók fizikai elérhetetlensége miatt – vagyis nem voltak jelen a magiszteri órákon – meghiúsult, így sajnos a befektetett idő-, energia- és munkamennyiség ellenére sem beszélhetünk szociológiai értelemben reprezentatív kutatásról.

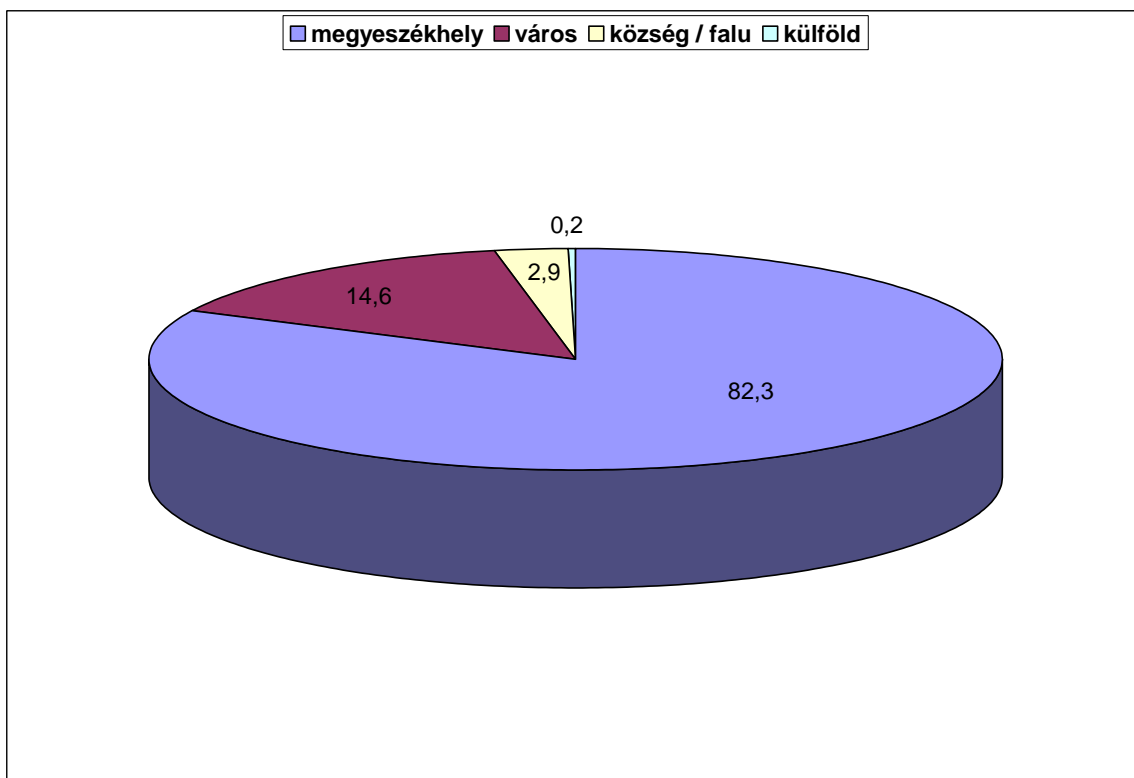
A kérdőívben szereplő néhány identifikációs adat bemutatásáról eltekintek, a következő kérdés, amely összefügghet a magiszteri képzések minőségével, az az, hogy a hallgatók milyen mértékben tartózkodnak a magiszteri képzés helyszínén.

Erre vonatkozóan a következő adatokkal rendelkezünk:

1. sz. táblázat: A hallgató állandó tartózkodási helye, megyék szerinti lebontásban (N=413)

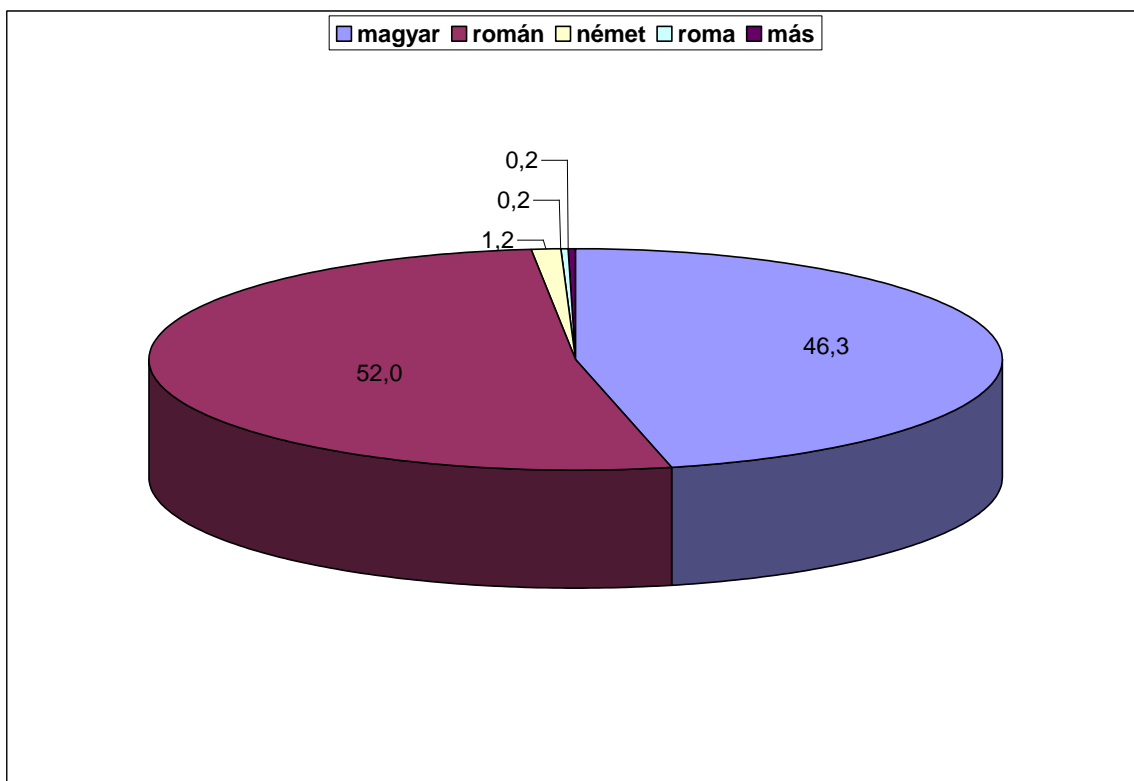
Beszterce-Naszód	0,5
Kolozs	92,1
Kovászna	0,2
Hunyad	0,2
Hargita	2,2
Máramaros	0,5
Maros	1,9
Szilágy	0,2
Szatmár	1,0
Összesen	413

A válaszokból kitűnik, hogy a hallgatók, több mint 90%-a Kolozs megyében tartózkodik állandóan. Azok közül, akik nem tartózkodnak állandóan Kolozs megyében, a legtöbben Hargita (2,2%), Maros (1,9%) és Szatmár (1%) megyékben tartózkodnak általában.



2. sz. ábra: Tartózkodási helye, településtípus (N=412)

Az adatokból kitűnik, hogy a magiszteri hallgatók nagy többsége, 82,3% megyeszékhelyen tartózkodik általában. A hallgatók 14,6%-a tartózkodik valamilyen más városban, mint a megyeszékhelyen. A legnagyobb részben ez megint Kolozs megyét jelenti, de természetesen nem csak. Ezek az adatok viszont azt mutatják, hogy a magiszteri hallgatók maximum 82,3%-a, de inkább 75%-a tartózkodik ott a legtöbbit, ahol a magiszteri képzés folyik. Tehát a hallgatók egynegyede nem tartózkodik állandóan abban a városban, vagyis Kolozsváron, ahol a magiszteri képzés folyik. Itt felmerül az a kérdés, hogy mit jelent az, ha valaki nincs folyamatosan jelen abban a városban, ahol a magiszteri képzés zajlik? Ez a távolság ellenére rendszeres jelenlétet, felkészülést jelent a hallgató részéről, és ezzel együtt a minőségi oktatást is, vagy pedig ennek ellenkezőjét?

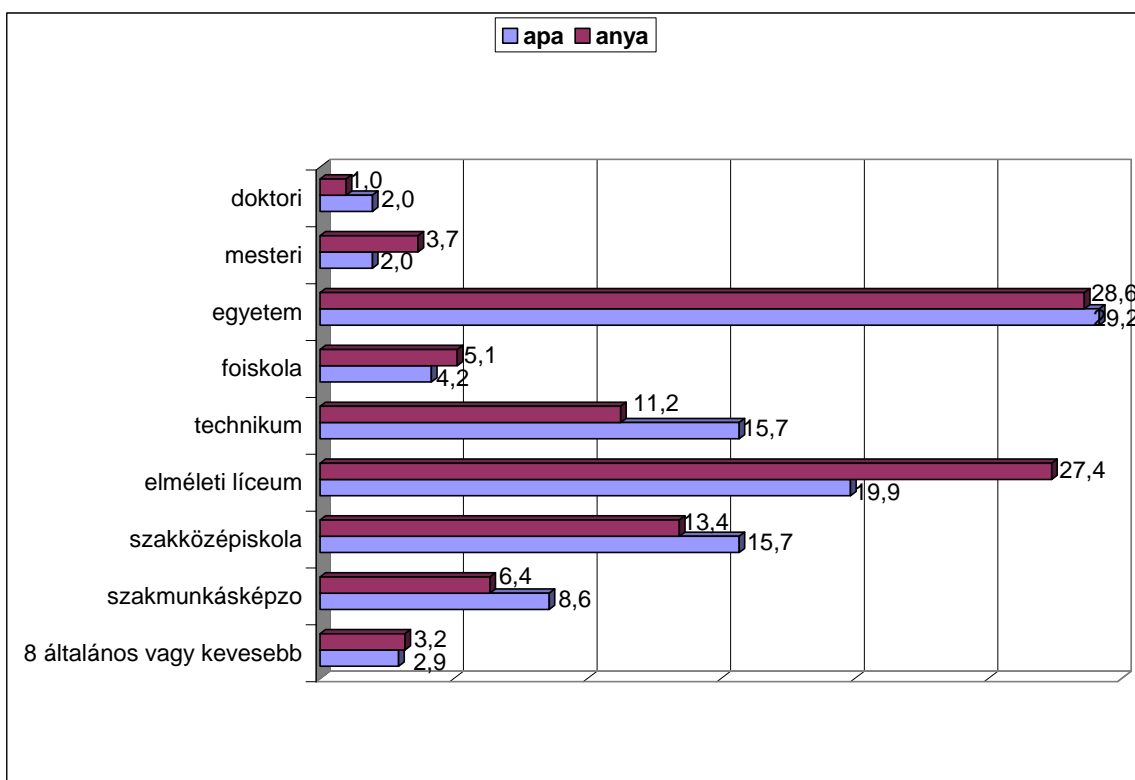


3. sz. ábra: Nemzetiségi megoszlás (N=417)

A vizsgálat alanyainak etnikai megoszlása a következő: a hallgatók 52%-a román, 46,3%-a magyar, 1,2%-a német, a fennmaradó rész pedig roma és más nemzetiségű. Itt meg kell jegyeznünk, hogy a kutatásban a magyar hallgatók felül vannak reprezentálva, hiszen becslésünk szerint Kolozsváron magiszteri hallgatók aránya kb. egytizede a kolozsvári román hallgatók arányának. Ennek ellenére a kutatási eredményeket nem súlyoztam ilyen módon, hanem összesítve mutatom be.

Az előbbieken már szerepelt, hogy a XX. század végétől a felsőoktatás átalakult, elveszítette elit jellegét, és ilyen módon olyan típusú emberek is bekerültek a felsőoktatásba, akik pár évtizeddel ezelőtt nem kerülhettek volna be.

Ezek az adatok (az a két ábra, amely a szülők iskolai végzettségét, illetve jelenlegi (mármint a kutatás pillanatában betöltött) munkaerő-piaci pozícióját mutatja be) alátámasztják a fenti kijelentést.



4. sz. ábra: A szülők iskolai végzettsége

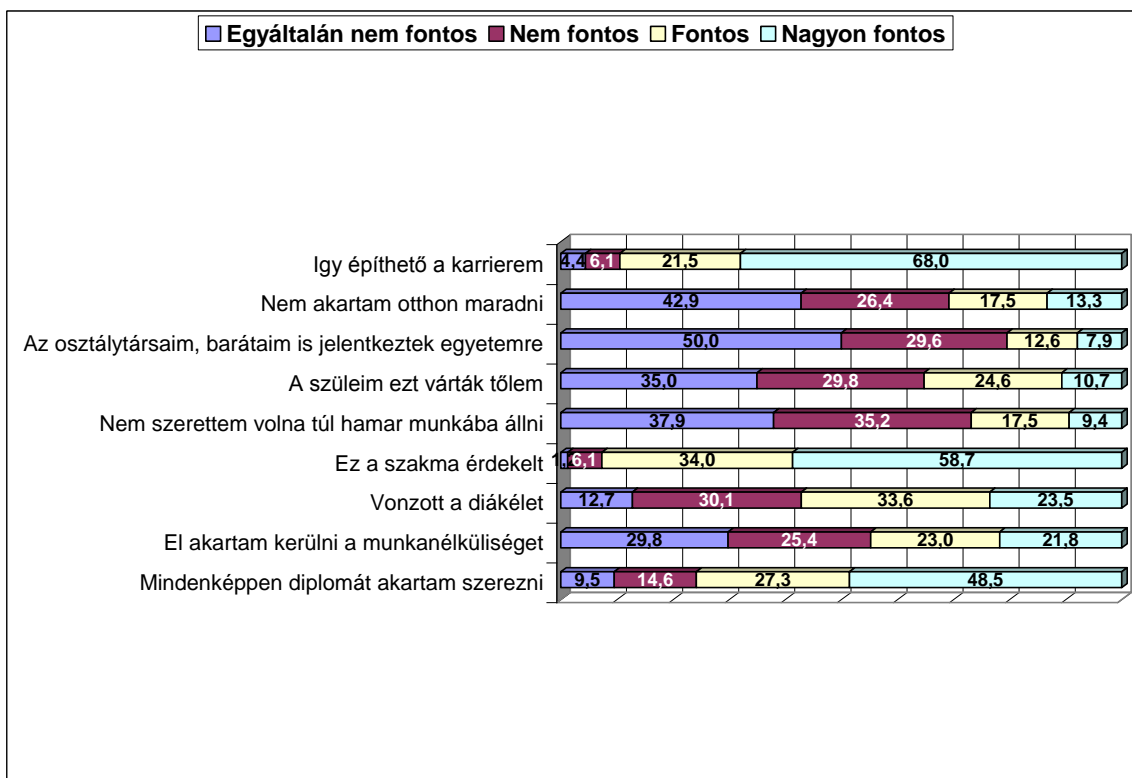
A szülők iskolai végzettségét illetően legmagasabb arányban mind az apa (29,2%), mind az anya esetében (28,6%) az egyetemet végzettek szerepelnek. Ez azt jelenti, hogy az egyetemet végzett szülők gyerekei a legmagasabb arányban vesznek részt a felsőoktatásban. Ezt követi – ugyancsak mindkét szülő esetében – az elméleti líceumi végzettség, amely az apa esetében 19,9%, az anya esetében pedig 27,4%. A harmadik helyen a szakközépiskolai végzettség található, amely az apa esetében 15,7%, az anya esetében pedig 13,4%. E kettőnek az lehet a magyarázata, hogy a szülők jobb érvényesülési lehetőségeket társítanak az egyetem elvégzésének lehetőségével és ezért tanítatják gyerekeiket. Negyedikként a technikum elvégzését említhetjük meg mindkét szülő esetében, az apa esetében az előzőhöz hasonlóan 15,7%, az anya esetében pedig 11,2%.

A szülők foglalkozását illetően az apák kétharmada (65,9%), és a anyák valamivel több, mint kétharmada (67%) teljes munkaidős állásban dolgozik. Az apák között (14,2%) kevéssel több a nyugdíjas, mint az anyák között (12,2%). Az anyák 5,6%-a háztartásbeli. Külföldön dolgozik az apák 4,9%-a, és az anyák 3,2%-a. Részmunkaidős állásban dolgozók, vagy alkalmi munkát végzők, vagy egyéb helyzetben a válaszadók szülei közül nagyon kevesen vannak.

2. sz. táblázat: A szülők foglalkozása (N=408, illetve N=409)

Pillanatnyi munkaerő-piaci helyzet	Apa	Anya
Teljes munkaidős állás	65,9	67,0
Nyugdíjas	14,2	12,2
Elhunyt	5,1	1,5
Külföldön dolgozik	4,9	3,2
Részmunkaidős állásban dolgozik	1,7	2,2
Alkalmi munkákat vállal itthon	1,5	0,2
Rokkantnyugdíjas, rokkantjáradékos	1,5	2,0
Munkanélküli (segélyezett)	1,5	2,0
Egyéb inaktív	1,2	0,5
Munkanélküli, segély nélkül	1,2	1,7
Munkakönyv nélkül dolgozik, itthon	0,5	0,5
Háztartásbeli	0,5	5,6
PhD hallgató	0,2	0,0
Egyetemi hallgató	0,0	0,7
Egyéb tanfolyamot végez	0,0	0,2
Közmunkát végez	0,0	0,2
Egyéb	0,0	0,2
Összesen	408	409

A kutatás során szeretnénk volna megismerni a felsőoktatásban való részvétel motivációs tényezőit, amelyre a következő válaszokat kaptuk:

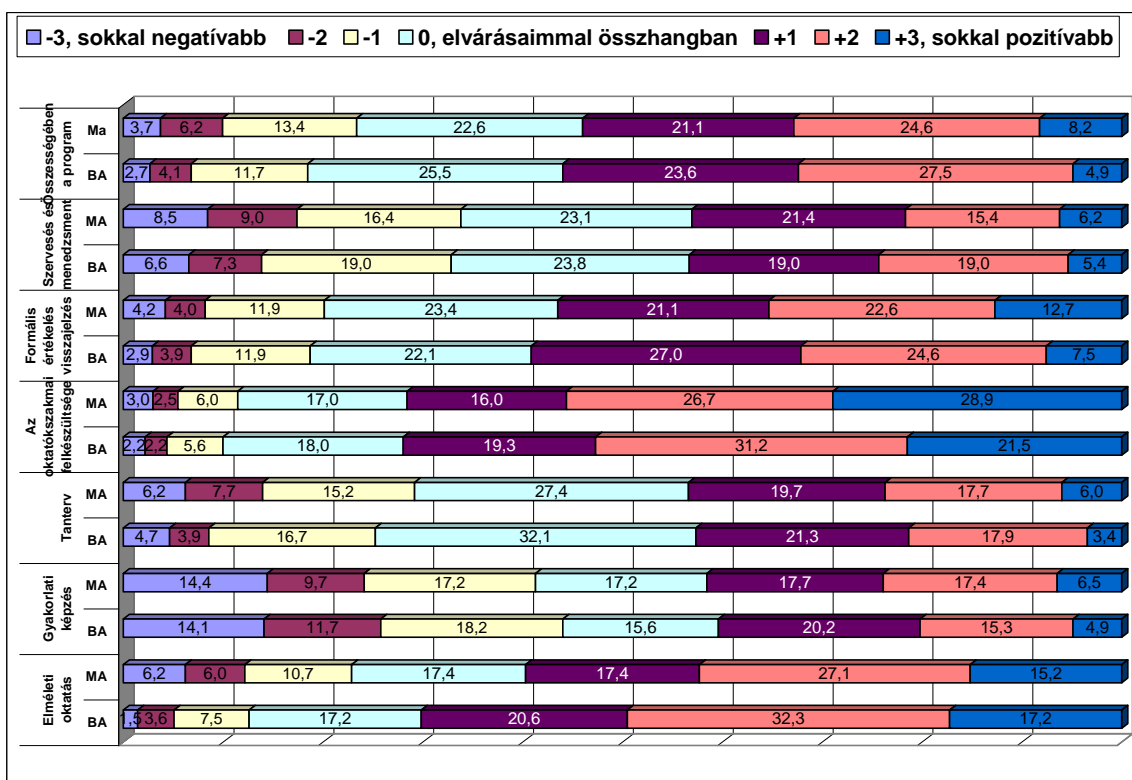


5. sz. ábra: Miért akart felsőoktatási intézményben tanulni, diplomát szerezni?

A felsőoktatásban való részvétel motivációs tényezőit tekintve igen érdekes válaszokat kaptunk. A hallgatók számára a karrierépítés lehetősége (68%), a vonzó szakma (58,7%) és a diploma megszerzése (48,5%) jelennek meg a legfontosabb motivációs tényezőkként. Fontos tényező volt megkérdezettek számára a vonzó szakma (34%), a vonzó diákélet (33,6%), a diploma megszerzése (27,3%), a szülők elvárása (24,6%), a munkanélküliség elkerülése (23%) és a karrierépítés lehetősége (21,5%).

A „karrier-” , és a „vonzó szakma”, (amelyek összefüggnek a diploma megszerzésével) válaszok egyértelmű elsőbbsége a válaszokban arra enged következtetni, hogy a hallgatók a felsőoktatásban való részvételt elsősorban saját szakmai fejlődésük érdekében választják. A más jellegű motivációs tényezők, mint pl. a vonzó diákélet, vagy a szülők elvárása, vagy éppen a munkanélküliség elkerülése csak másodlagosak.

Arra is rákérdeztünk, hogy az alapképzés, illetve a mesteri program, amelyben a hallgató részt vett, mennyire felelt meg az elvárásainak. Ebben a tekintetben tudjuk azt, hogy a felsőoktatási intézményekbe való bekerülés előtt a hallgatóknak csak nagyon kis része rendelkezik erről pontos információkkal, ezért az elvárásaik kevésbé vannak összhangban azzal, amit a felsőoktatási intézmény valójában tud nyújtani.



6. sz. ábra: Tapasztalata szerint mennyire felel(t) meg előzetes elvárásainak az alapképzés, valamint jelenlegi mesteri program a fenti szempontok alapján?

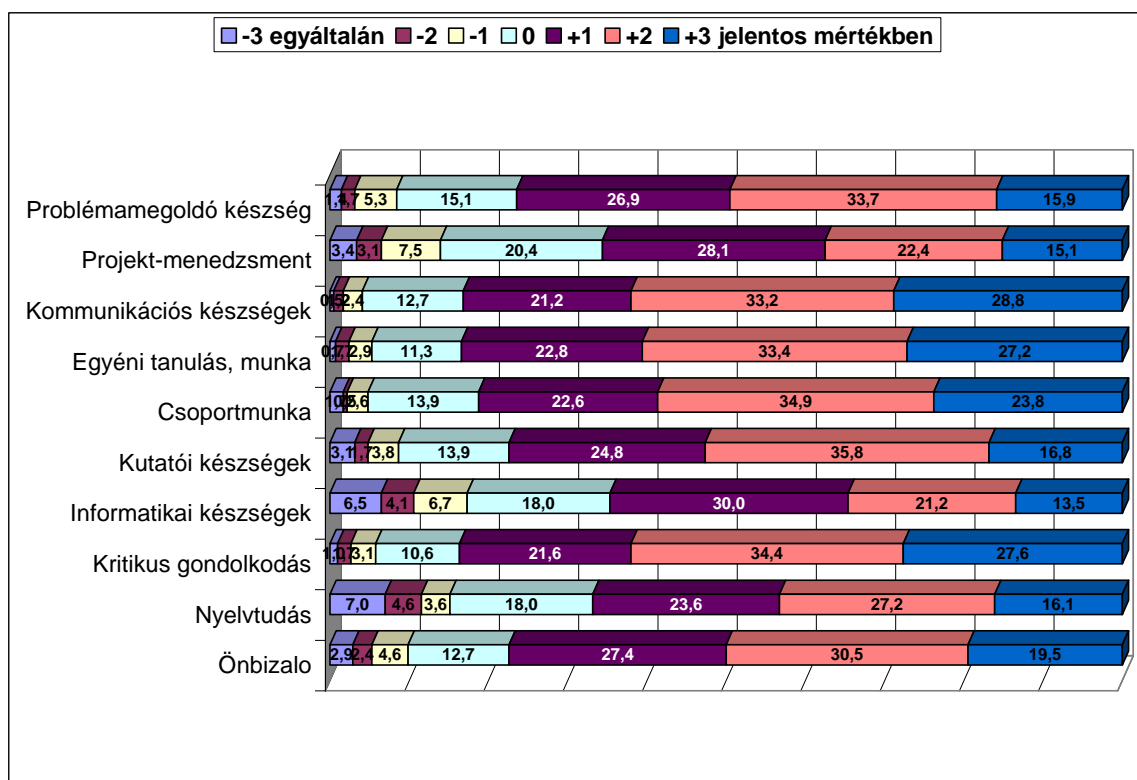
A hallgatói elégedettség értékelésére több szempontot adtunk meg. Kezdjük a mérleg pozitív oldalával, ugyanis ez van túlsúlyban a fenti ábra szerint. Hiszen a hallgatók magas arányban mondták azt, hogy az egyetemi és a magiszteri képzés - bármilyen szempontból – megfelelt elvárásaiknak, vagy pedig jobb, vagy sokkal jobb volt annál. Ez a leghangsúlyosabban az oktatók szakmai felkészültségét illetően jelenik meg, ahol a hallgatók 18%-a mondta, hogy elvárásaival összhangban volt, 19,3%-a mondta, hogy kevéssel jobb, 31,2% szerint jobb és 21,5% szerint sokkal jobb az oktatók szakmai felkészültsége az alapképzésben.

A magiszteri képzésben hasonló tendenciákat vehetünk észre, ugyanis a hallgatók 17%-a szerint elvárásainak megfelelt, 16% szerint kevéssel jobbnak, 26,7%-nak jobbnak, és 28,9% sokkal jobbnak gondolja az oktatók szakmai felkészültségét a mesterképzésben, mint amilyenek a hallgató előzetes elvárásai voltak. Ez egy pozitív tendenciát jelez, hiszen a hallgatók véleményéből kiderült, hogy oktatóikat szaktekintélynek tekintik az adott szakterületen, amelyen oktatnak, és ezért tisztelik őket.

A hallgatók a legelégedettebbek másodsorban az elméleti oktatással voltak mindkét képzési szinten. Ugyanis a megkérdezettek 17,2%-nak elvárásainak felelt meg alapképzésben az elméleti oktatás, a magiszteri képzésben pedig 17,4%-nak. 20,6%-a a hallgatóknak azt nyilatkozta, hogy ez

kevésbé jobb volt, mint az elvárásai alapképzésben, ugyanezt a magiszteri képzésben 17,4% mondta. Jobbnak ítélte meg ugyanezt a hallgatók 32,3%-a az alapképzést, és 27,1% a magiszteri képzést illetően. Sokkal jobbnak tartották a hallgatók az elméleti oktatást eredeti elvárásaikhoz képest 17,2%-ban az alapképzésben és 15,2%-ban a magiszteri képzést illetően.

A hallgatók a legelégedetlenebbek a gyakorlati oktatással voltak, mind az alapképzésben, mint a magiszteri képzésben, mint ahogyan ez a fenti táblázatból is kitűnik. Ennek az a magyarázata, hogy az egyetemek általában az elméleti képzésre fektetik a hangsúlyt, azt súlykolják a hallgatókba, a gyakorlati képzéssel pedig igen keveset foglalkoznak, míg ezeket az ismereteket a hallgatók a munkaerőpiacon rögtön hasznosítani tudnák, az elméleti ismereteket azonban - a munkahely típusától függően -, csak többé-kevésbé tudják azonnal hasznosítani.

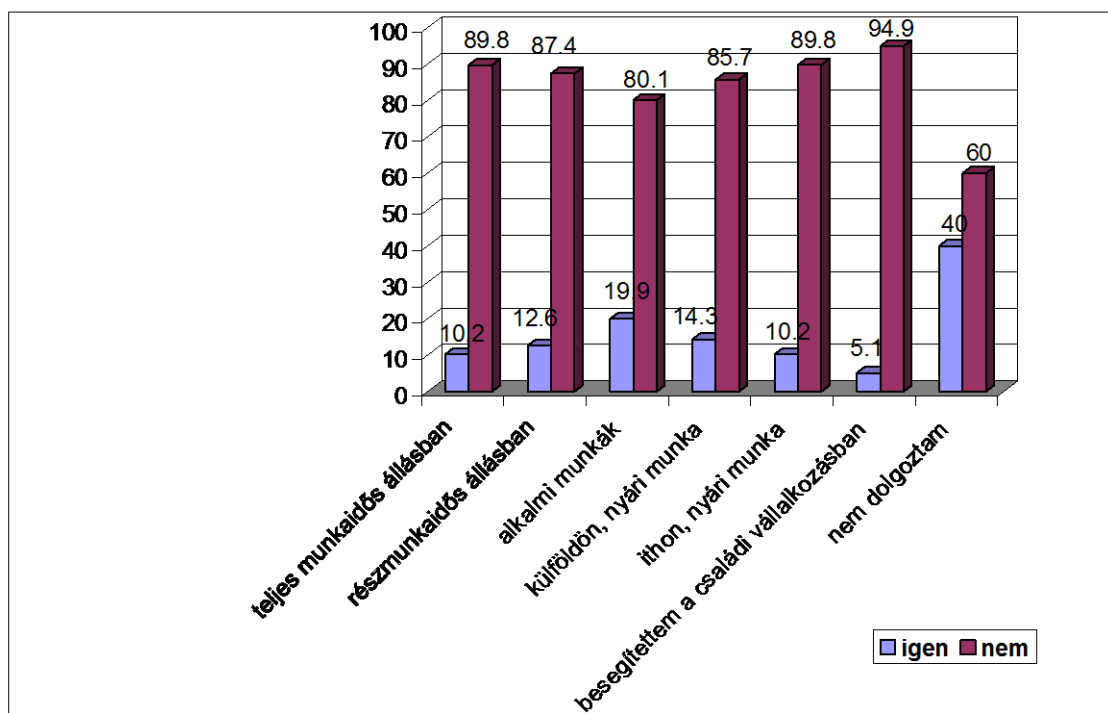


7. sz. ábra: Véleménye szerint az egyetemi évek általánosan mennyiben járultak hozzá, hogy az alábbi készségei, képességei fejlődjenek?

Arra vonatkozóan, hogy a hallgatók milyen készségeit fejlesztette az egyetem, a következő válaszokat kaptuk: legjelentősebb mértékben a kommunikációs képességeiket fejlesztette, a válaszadók 28,8%-a gondolja így. A kritikus gondolkodás is az egyetemi képzés egyik legjelentősebb hozadéka, a válaszadók 27,6% gondolja így. Az egyéni munka és tanulás fejlesztése hasonlóképpen egyik legfontosabb következménye az egyetemi oktatásnak: a hallgatók 27,2% ért egyet ezzel.

Amúgy pedig minden fennebb felsorolt készségről és képességről az a hallgatók általános véleménye, hogy az az egyetemi évek alatt fejlődött. Arra vonatkozóan azonban, hogy milyen mértékű volt a fejlődés, megoszlanak a vélemények.

A továbbiakban néhány olyan kutatási eredményt szeretnék ismertetni, amely a hallgatók munkaerő-piaci helyzetét hivatott bemutatni. Arányaiban ez kiemelkedik a kutatásban szereplő kérdések közül, lévén, hogy a felsőoktatás és a munkaerő-piaci elhelyezkedés a kutatás egyik kulcspontját képezi, és szoros összefüggésben áll, igaz, a kutatás központi kérdéseivel.



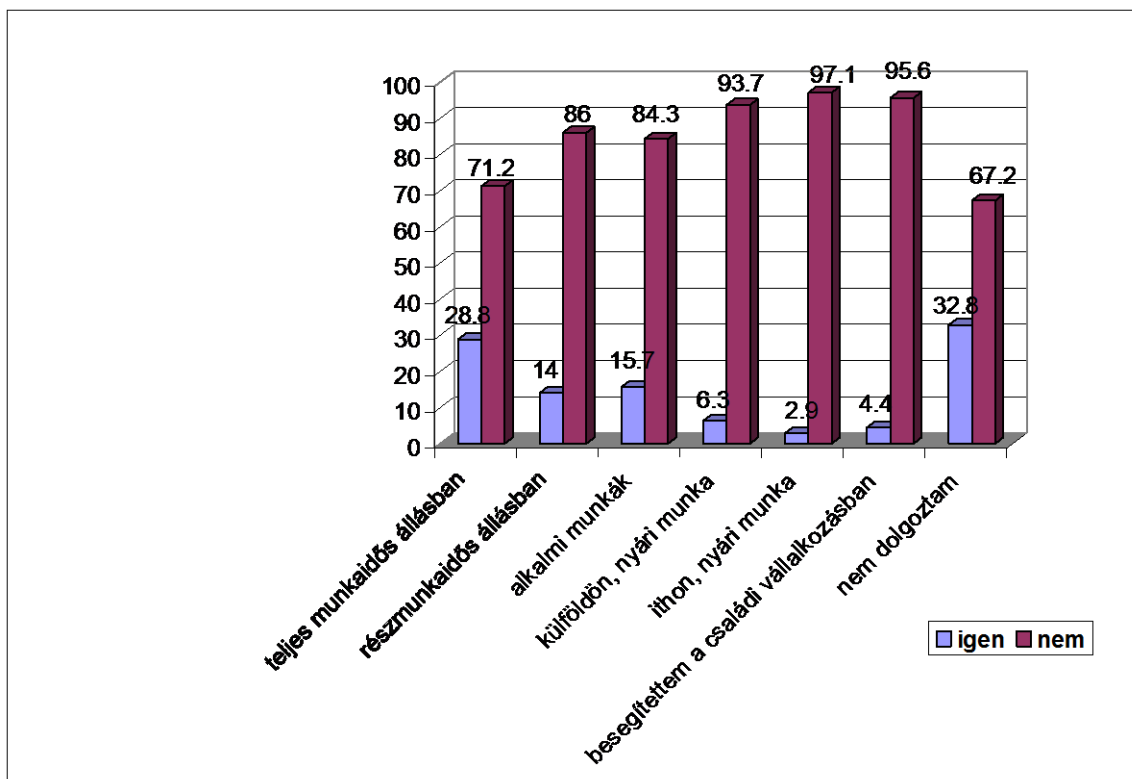
8. sz. ábra: Dolgozott az alapképzés alatt? N=412

Itt több válaszlehetőséget is be lehetett jelölni. Eredményeink a következők: alapképzésben a hallgatók egytizede (10,2%) dolgozott teljes munkaidős állásban, hasonló arányban, de valamivel többen (12,6%) dolgoztak részmunkaidős állásban. Alkalmi munkát a hallgatók 19 százaléka, külföldi nyári munkát 14,3%, itthoni nyári munkát újabb 10,2%-a végzett, 5,1% pedig besegített a családi vállalkozásban.

Ezek azonban valamelyest átfedik egymást, vagyis egy hallgató végezhetett munkát teljes munkaidős állásban és pl. külföldi nyári munkát együtt, kettő nem zárja ki egymást, de ugyanígy bármelyik választási lehetőség bármelyik választási lehetőséggel kombinálható.

A hallgatók meghatározó része (60%) végzett valamilyen munkát egyetemi tanulmányai idején. Azonban azon hallgatók aránya is jelentős, akik nem végeztek egyáltalán munkát az

alapképzés mellett: 40%. Ennek magyarázata az, hogy a romániai egyetemi hallgatók és családjaik körében az a modell jellemző, hogy az alapképzés elvégzését alapvetően támogatják a szülők. Ez valamennyire megváltozik a magiszteri képzés ideje alatt, amely időszakban több diák vállal munkát, mint az alapképzés ideje alatt. Ezt támasztja alá az alábbi ábra is.



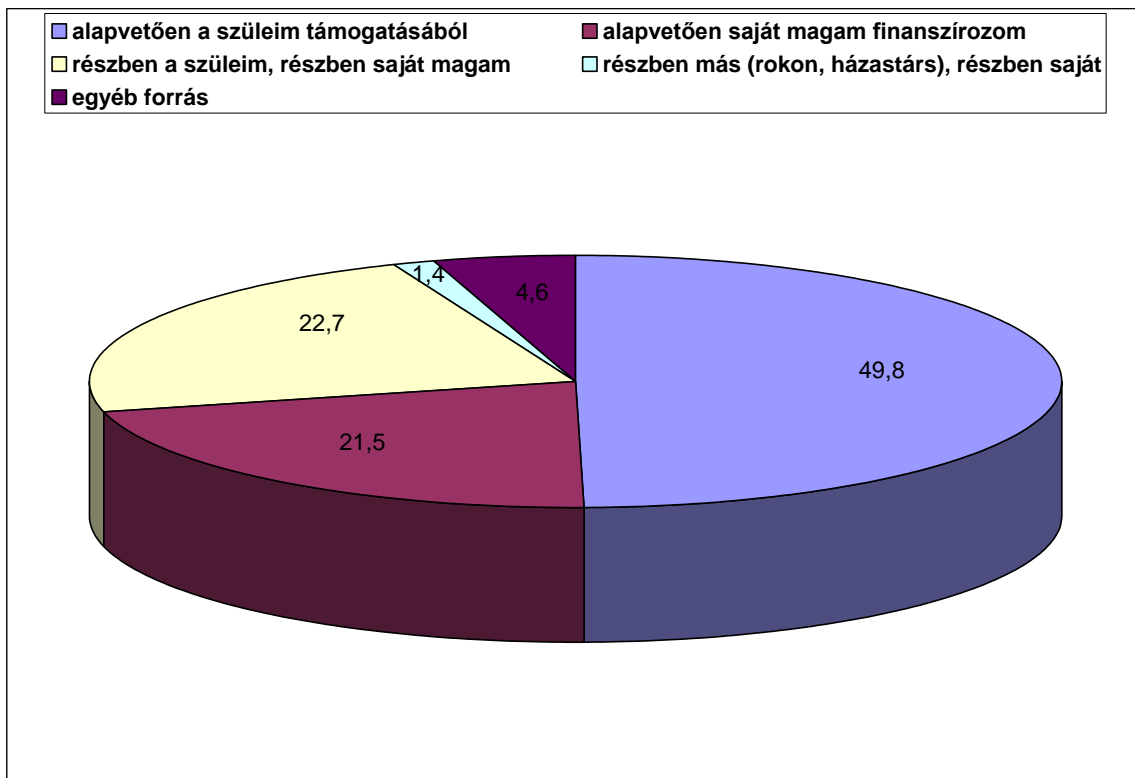
9. sz. ábra: Dolgozik a magiszteri tanulmányok mellett? N=413

Az ábrából kitűnik, hogy a magiszteri képzés ideje alatt a hallgatók majdnem 30%-a dolgozik teljes munkaidős állásban. Ez azt jelenti, hogy az arány az alapképzéshez képest majdnem háromszorosává nő, éppen annak a családi modellnek következtében, amely az alapképzés elvégzését messzemenőig támogatja teljes mértékben pénzügyileg, a magiszteri képzés elvégzését pedig már csak többé-kevésbé. A magiszteri képzés alatt a részmunkaidős állásban dolgozók aránya (14%) nem növekszik számottevően az előzőhöz képest. Alkalmi munkákat is hasonló arányban vállalnak a hallgatók, mint az alapképzés alatt. Külföldi nyári munkát magiszteri alatt kevesebben vállalnak, mint az alapképzés ideje alatt, gyakorlatilag megfeleződik az arány, itt már csak 6,3% vállal külföldi nyári munkát. Az itthoni nyári munkát illetően is jelentős aránycsökkenésről beszélhetünk, vagyis az előző 10,2%-hoz képest magiszteri ideje alatt a hallgatók mindössze 2,9%-a vállal itthon nyári munkát. A hallgatók hasonló arányban segítenek be a családi vállalkozásba az alapképzésben és a magiszteri képzésben is.

A magiszteri képzés ideje alatt a hallgatók 67,2%-a dolgozott valamilyen módon, 32,8% nem dolgozott egyáltalán. Vagyis a magiszteri képzés során a hallgatók több mint kétharmada végzett valamilyen munkát, összhangban az előbb említett modellel.

A vizsgálat alanyai arra vonatkozóan, hogy milyen eddigi munkakörben dolgoztak, a következő válaszokat adták: tanárként 23 személy, pénztárosként/eladóként 20 személy, informatikusként/programozóként 12 személy, pincérként pedig 3 személy dolgozott.

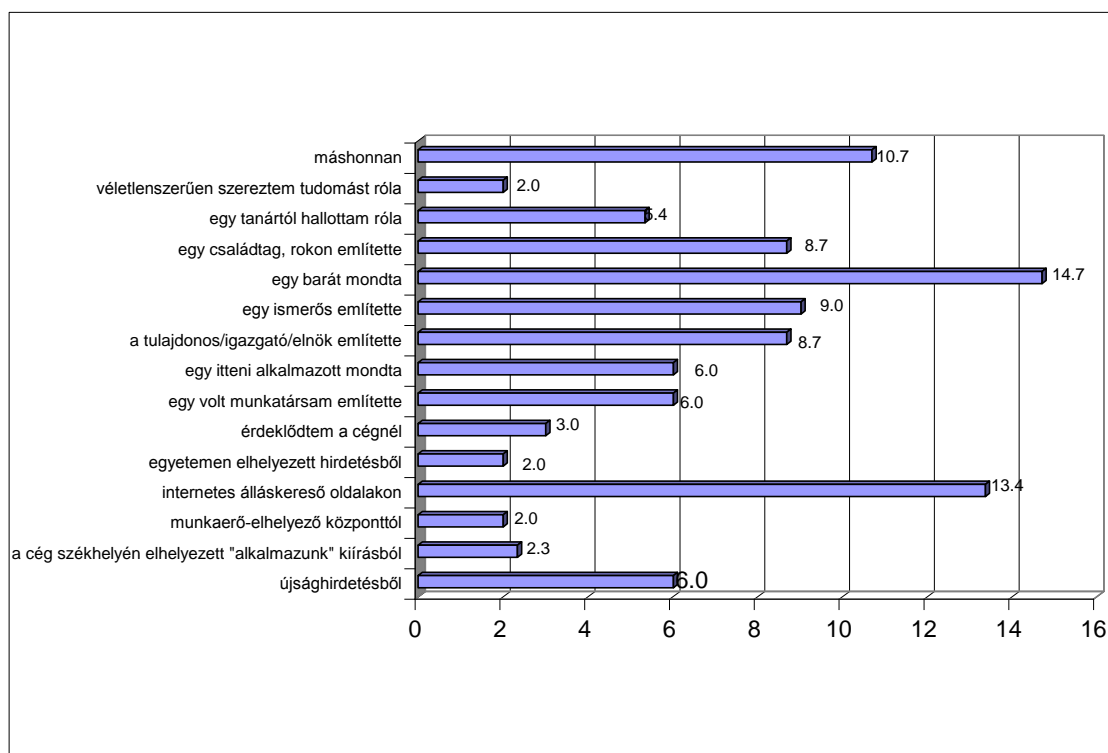
A hallgatók tanulmányaikat a következő pénzügyi forrásokból finanszírozzák:



10. sz. ábra: Miből finanszírozza jelenlegi tanulmányait? (N=414)

A megkérdezettek majdnem fele alapvetően szülei támogatásából finanszírozza jelenlegi tanulmányait, ami azt jelenti, hogy kb. ebben az arányban nem dolgoznak a magiszteri képzés mellett a hallgatók. Önállóan finanszírozza tanulmányait a megkérdezettek 21,5%-a, ők – valószínűsíthetően – akik teljes munkaidős állásban dolgoznak a tanulmányaik mellett. Ez gyakorlatilag a hallgatók egyötödét jelenti. Hasonló arányban – 22,7% - vannak jelen azok a hallgatók, akik részben a szüleik által, részben saját forrásból finanszírozzák tanulmányaikat. A hallgatók ezen egyötöde ilyen vagy olyan formában és időbeosztásban, vállal valamilyen munkát, de rendszeres „jövedelme” a szüleitől származik. A szülőkön kívül más rokon pénzügyi támogatása nagyon kis arányban van jelen, 1,4%-ban, és egyéb forrásból a hallgatók 4,6%-a él.

A magiszteri hallgatókat álláskeresési stratégiájukról is kérdeztük.



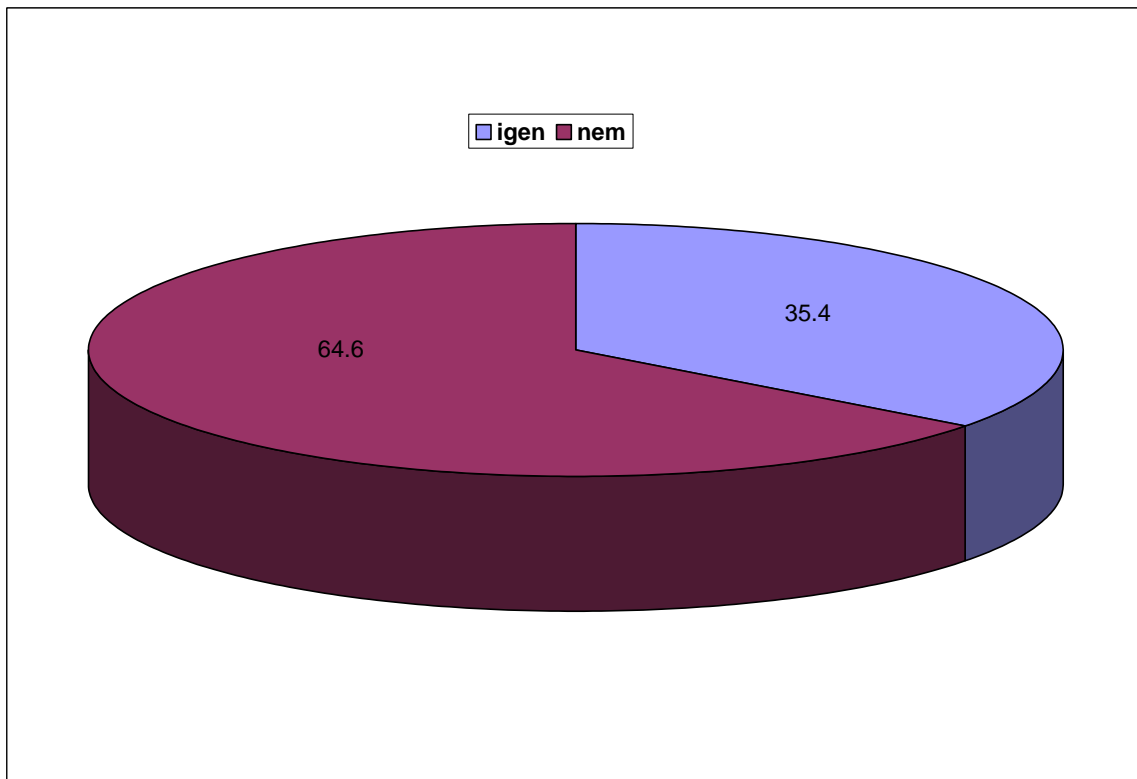
11. sz. ábra: Jelenlegi (legutolsó) állását hogyan találta? (N=299)

A hallgatók munkakeresési stratégiáját illetően azt mondhatjuk, hogy legtöbben (14,7%) egy baráttól hallottak az adott álláslehetőségről és úgy jelentkeztek az állásra, illetve internetes álláskereső oldalon (13,4%) találták a hirdetést és arra jelentkeztek. Láthatjuk, hogy az álláskeresés informális vagy formális úton is megvalósul. Az informális módon – vagyis a baráttól való értesülés – mechanizmusa a következő: az adott hallgató és barátja is hasonló felsőoktatási képzésben vett részt, így ismerik mind egymás képességeit, mind egymást karrierterveit, illetve a hasonló állások megjelenését figyelemmel követik, és ajánlják egymásnak. Az interneten való álláskeresés pedig a fiatal diplomás korosztálynak a sajátja leginkább, annál is inkább, mert ez a tevékenység napi rendszerességgel folytatható, illetve az álláslehetőségek beláthatatlan mennyiségben vannak jelen a különböző ilyen tematikájú oldalakon. Itt egyértelműen nagyobb a verseny egy állás elnyeréséért. Az, hogy egy ismerős, vagy a tulajdonos/igazgató vagy egy családtag/rokon említette az álláslehetőséget, nagyon hasonló arányban szerepel, 8% körül vannak ezek jelen mind. Ez már újra az informális úton való álláskeresést jelenti.

Meglepően alacsony azoknak az aránya, akik újsághirdetésből értesültek az állásról (6%), a cégnél érdeklődtek (3%) vagy a cégnél elhelyezett kiírásra (2,3%) esetleg egyetemen elhelyezett álláshirdetésre (2%) jelentkeztek, vagy munkaerő elhelyező központtól kapták az álláslehetőségről az információt, ez további 2%. Ez összesen is 15% körül van, az internetes állásportálokkal együtt

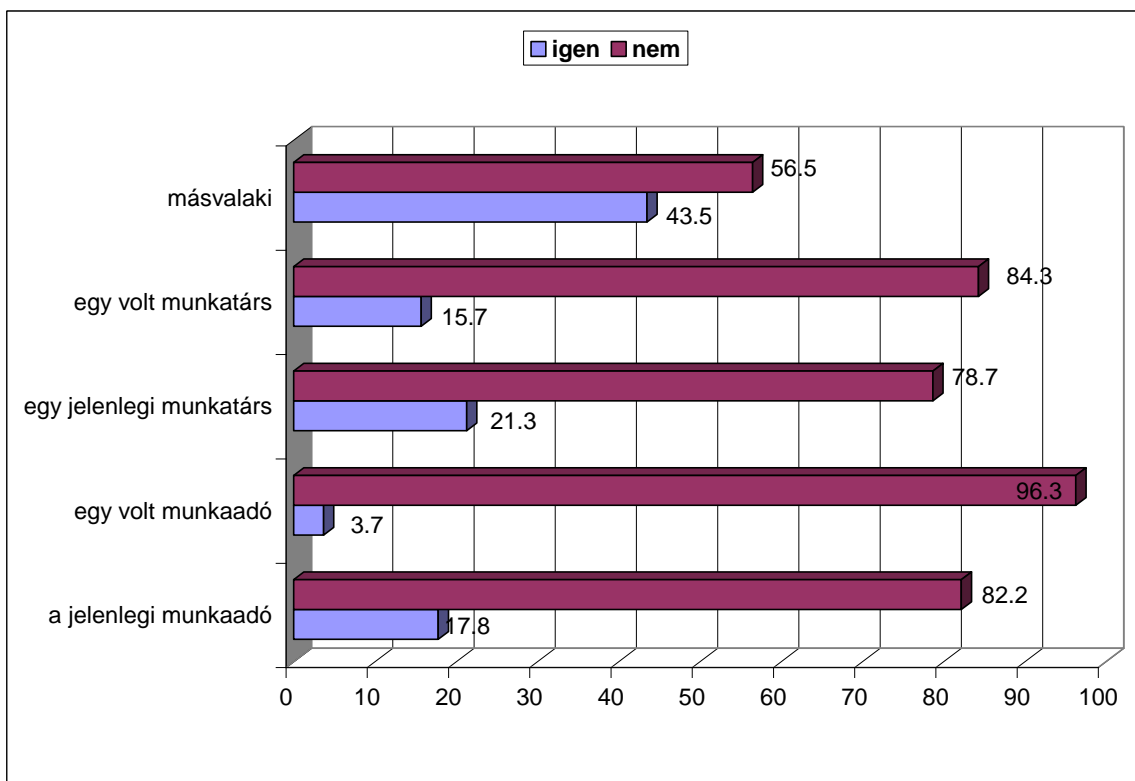
kb. 30%, ami azt jelenti, hogy továbbra is nehezebb formális úton állást találni, mint kevésbé formális úton, vagyis az egyén kapcsolati tőkéjétől függ a leginkább elhelyezkedésének sikeressége.

Az előző gondolatokhoz kapcsolódóan: bár a diákok az információt az álláslehetőségekről inkább informális úton szerzik, a barátok/család/ismerős segítsége néha ebben ki is merül.



12. sz. ábra: Segített valaki jelenlegi állása megszerzésében azzal, hogy szólt az érdekében?
(N=297)

A hallgatók véleménye szerint ugyanis majd kétharmaduk (64,6%) érdekében nem szólt senki az alkalmazásnál. Azonban valamivel több, mint egyharmad (35,4%) úgy véli, hogy szólt valaki az érdekében. Meg kell említenünk azt is, hogy erre a kérdésre a hallgatók egynegyede nem válaszolt. Az adatok ilyen módon csak a válaszolók vélekedését tükrözik.

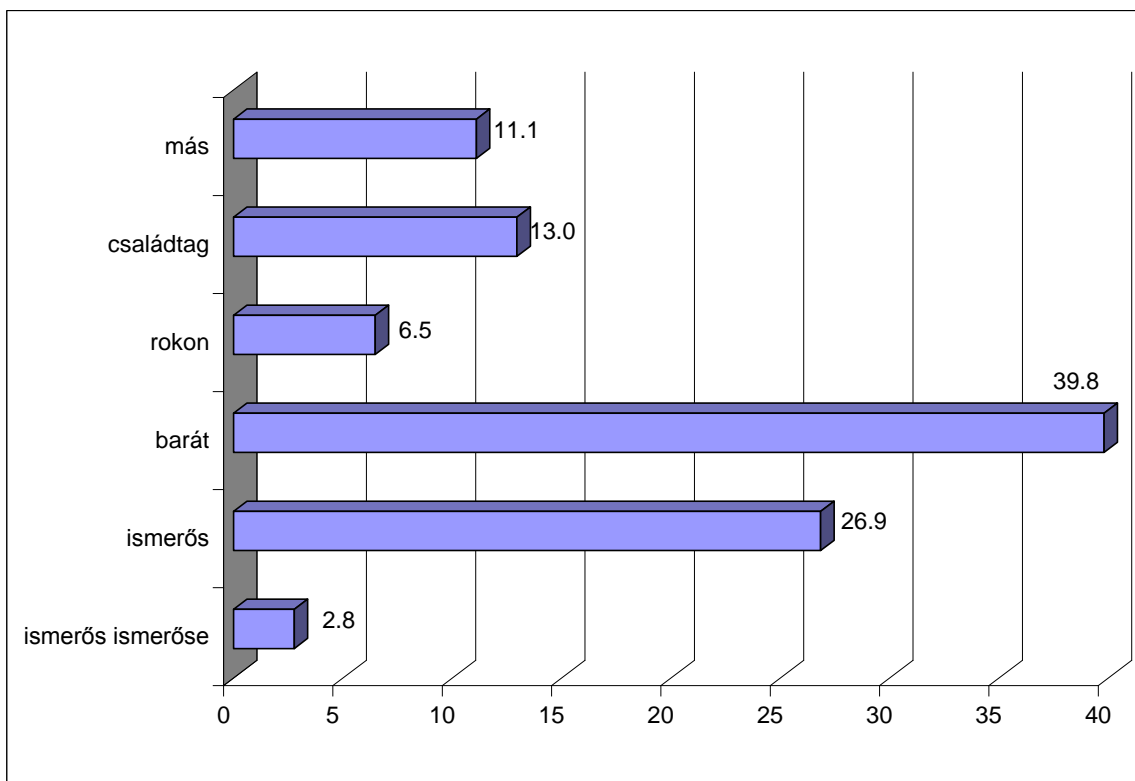


13. sz. ábra: Ki volt az a személy, aki segített a munkahelyre való bekerülésben? (N=108)

Erre a kérdésre csak a megkérdezett hallgatók egynegyede válaszolt, vagyis valószínűsíthetően azok a hallgatók, akiket értelem szerűen érint a dolog, vagyis dolgoznak.

Arra vonatkozóan, hogy ki segített a munkahelyre való bekerülésben a következő válaszokat kaptuk: leginkább egy jelenlegi munkatárs (21,3%), vagy a jelenlegi munkaadó (17,8%), vagy egy volt munkatárs (15,7%) segített.

A „másvalaki” kategória így oszlik el: barát (11 személy), volt tanár (10 személy), ismerős (9 személy), családtag (7 személy).

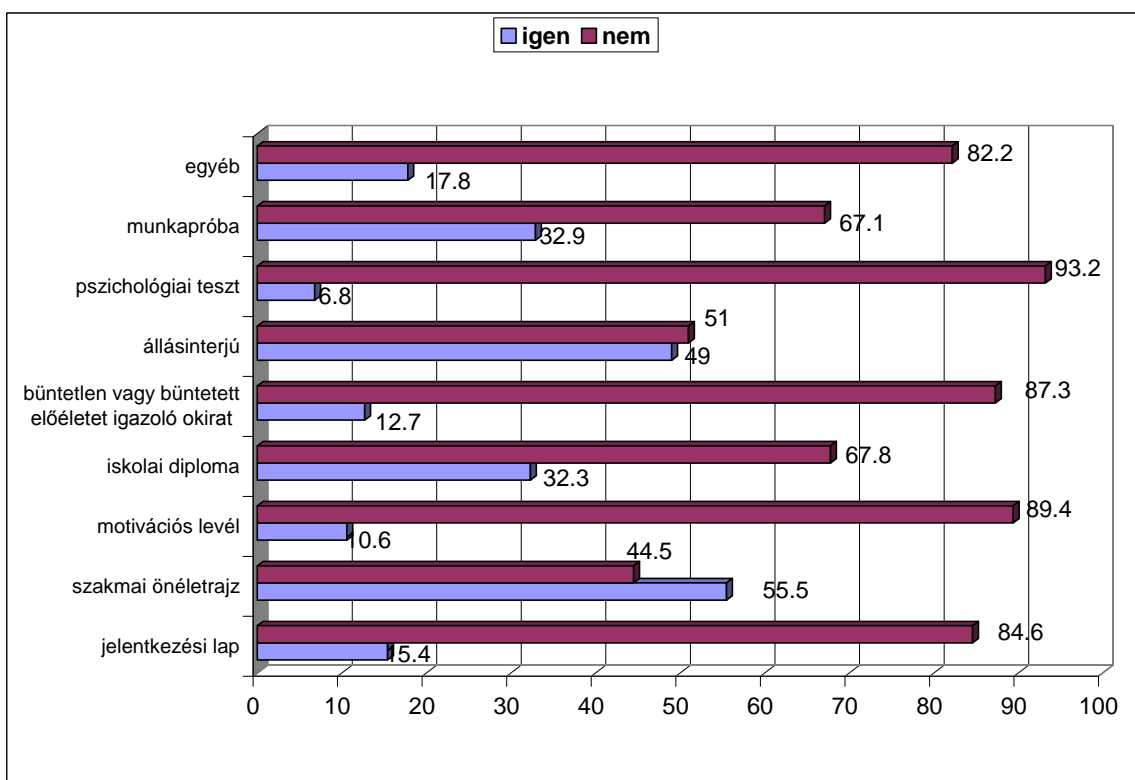


14. sz. ábra: Milyen kapcsolatban van/volt az illetővel? (N=108)

A megkérdezettek egynegyede válaszolt erre a kérdésre, ugyanazok, akik az előző kérdésre is. Az ok hasonló: azok tudnak ezekre a kérdésekre válaszolni, akik dolgoznak is, vagyis van tapasztalatuk ebben a tekintetben.

Arra vonatkozóan, hogy a hallgató milyen kapcsolatban volt azzal a személlyel, aki segített neki bekerülni munkahelyére a legnagyobb arányban azt a választ kaptuk, hogy egy barát (39,8%). Ezt követi az ismerős 26,9%-kal, majd a családtag 13%-kal, és a rokon 6,5%-kal.

Arra is rákérdeztünk, hogy hogyan zajlott az alkalmazás folyamata.

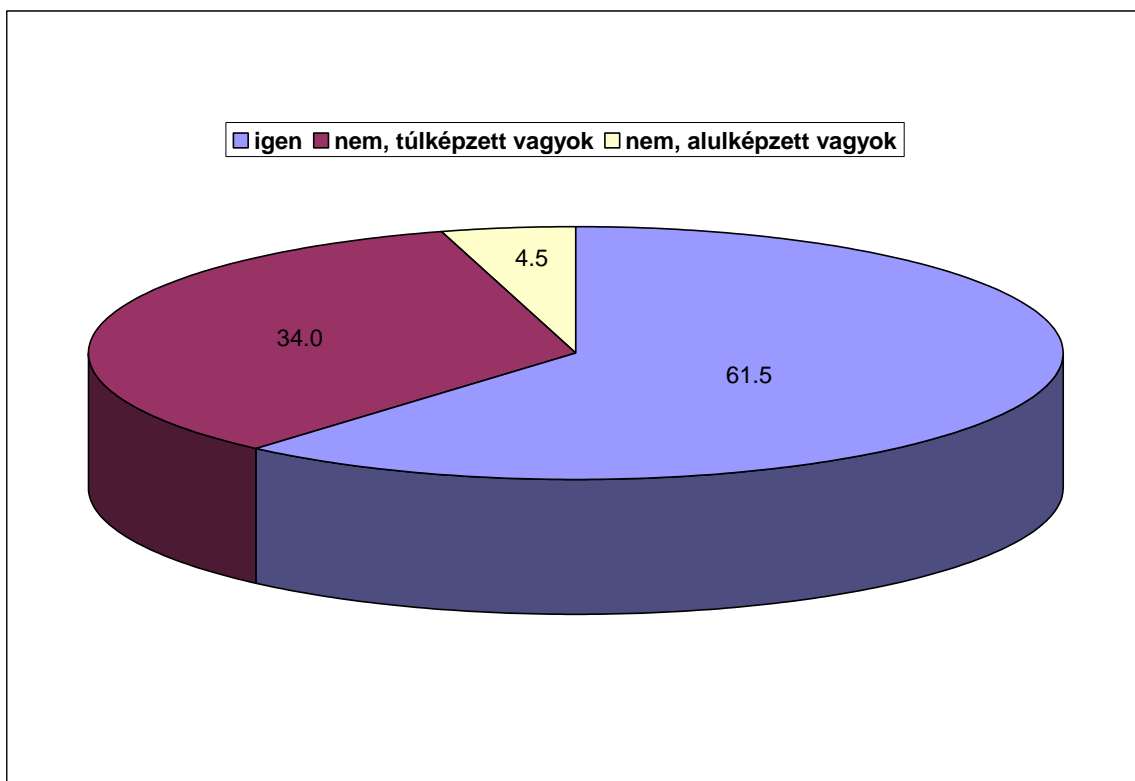


15. sz. ábra: Mielőtt alkalmazták volna, az alábbiak közül melyike(ke)t kérték a hallgatótól? (N=292)

Arra a kérdésre, hogy az állásadó a munkaerő keresők feltérképezésének időszakában milyen feladatok elé állította a munkavállalót, a következő válaszok születtek: Legtöbb esetben (55,5%) szakmai önéletrajzot kértek, illetve állásinterjút szerveztek (49%). Tudni kell, hogy itt a válaszok nem zárják ki egymást, egy munkaadó több „vizsgafázis”-t is kérhet a potenciális alkalmazottól. Munkapróba volt szükséges az álláslehetőségek egyharmadánál, az iskolai diplomára hasonló arányban volt szükség.

Erre a kérdésre a válaszadók háromnegyede válaszolt, feltételezhetően azok a személyek, akiknek volt ebben a tekintetben tapasztalatuk.

Arra a kérdésre, hogy a hallgató (szak)képzésének megfelelő munkakörben dolgozik-e, a következő eredményeket kaptuk:



16. sz. ábra: Képzettsége megfelel munkakörének? (N=288)

Arra a kérdésre, hogy képzettsége megfelelt-e munkakörének, a válaszadók majdnem kétharmada (61,5%) mondta azt, hogy igen. Túlképzett a hallgatók 34%-a, alulképzett pedig 4,5%-a volt. Ez azt jelenti, hogy gyakorlatilag a munkavállaló hallgatók majdnem kétharmada helyezkedett el képzésének megfelelő pozícióban. A hallgatók egyharmada pedig állásához képest túlképzett, vagyis azt jelenti, hogy nem talált végzettségének megfelelő állást. Ugyanez a helyzet azokkal a hallgatókkal is, akik alulképzettek. Ez utóbbi azonban nagyon csekély mértékben van jelen, és ez a hiányosság akár rövid távon is pótolható szakirányú képzésekkel, tréningekkel és gyakorlással.

A vizsgálat alanyaitól rákérdeztünk arra, hogy szerintük milyen tényezők voltak fontosak vagy játszottak szerepet abban, hogy elnyerték jelenlegi állásuk?

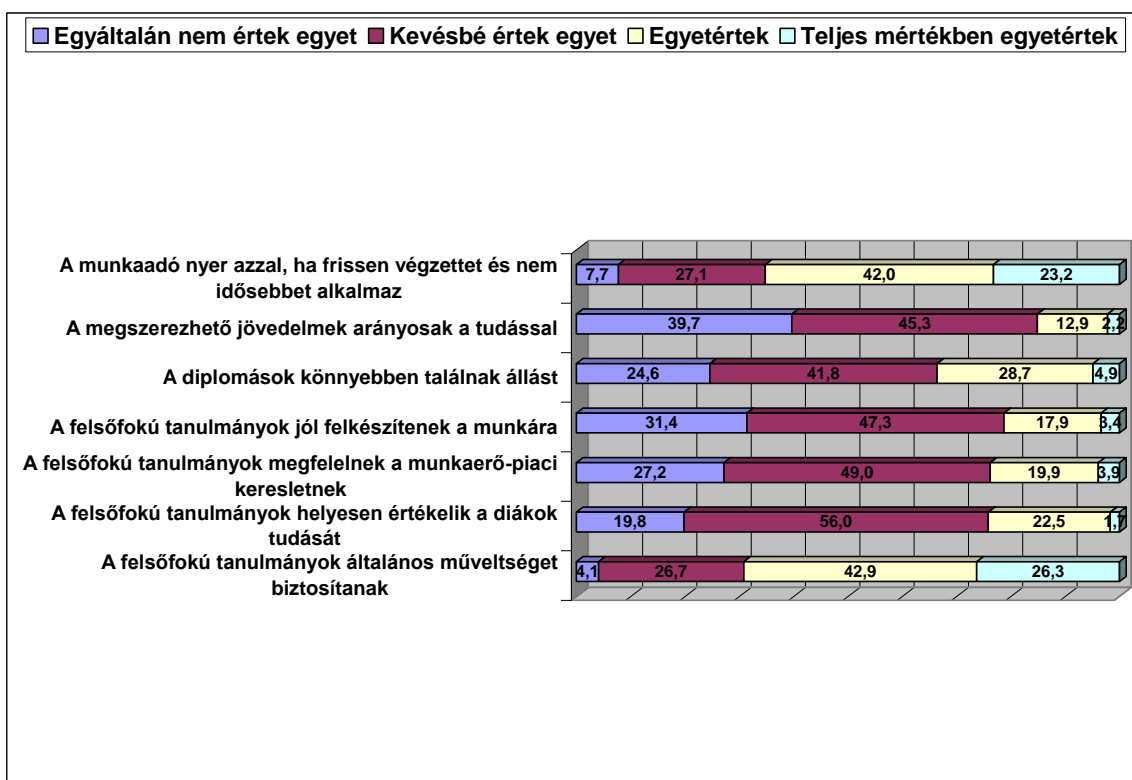
3. sz. táblázat: Ön szerint az alább felsoroltak mennyire voltak fontosak abban, hogy a jelenlegi állását elnyerje? (N=278)

	Egyáltalán nem fontos	Kevésbé fontos	Fontos	Nagyon fontos
valós tudás	11.5	19.7	38.0	30.8
<i>személyes ismeretségek, kapcsolatok</i>	30.8	27.5	26.1	15.6
diploma minősítése	52	27.4	15.2	5.4
az intézmény, ahol a diplomát szerezte	39.4	29.2	17.7	13.7
tényleges nyelvtudás	18.7	20.9	28.8	31.7
kommunikációs készség	7.9	12.6	37.4	42.1
Informatikai ismeretek	24.2	32.1	25.6	18.1
vonzó külső, jó megjelenés	37.5	36.8	18.4	7.2
önmenedzselés képessége	19.6	37	30.8	12.7
az őszinteség	11.6	19.1	36.8	32.5
Bizonyos fokú szemtelenség, rámenősség	38.3	33.6	19.1	9
<i>jó önéletrajz</i>	27.4	24.2	32.9	15.5
előzetes munkatapasztalat	37.8	26.3	22.3	13.7

Nagyon fontos tényezőként említik a kommunikációs készséget (42,1%), az őszinteséget (32,5%) a tényleges nyelvtudást (31,7%) és a valós tudást (30,8%). Fontos tényező még az önmenedzselés képessége (30,8%) és a személyes ismeretségek és a kapcsolatok (26,1%).

Látható, hogy a nagyon fontos tényezők között a szakmai tudás élvez elsőbbséget az alkalmazásnál. Azonban a fontos tényezőknél már megjelenik a kapcsolati háló fontossága is.

A hallgatókat a felsőoktatás és a munkaerőpiac közötti összefüggésekről is kérdeztük.



17. sz. ábra: Mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel?

A megkérdezettek úgy látják, hogy a felsőfokú tanulmányok általános műveltséget biztosítanak. Ezzel a kijelentéssel a hallgatók 42,9%-a ért egyet, és 26,3%-a ért teljesen egyet. Ez éppen azt jelenti, ami már előbbieken is megjelent vagyis, hogy az egyetemi tananyag túlságosan elméleti jellegű, és kevés gyakorlati ismeret társul hozzá általában. A felsőoktatási intézmények szempontjából ez azt jelenti, hogy a Bolognai folyamat által átalakított és az elitképzésből tömegképzéssé átalakuló tanulmányok gyakorlatilag elveszítették régi funkciójukat, amely elméletileg lehetővé tette az egyetem elvégzése utána a munkaerőpiacra való kilépést, és a mai alapképzés – pontosan általános műveltséget biztosító funkciója miatt – a régi oktatási rendszerek érettségi vizsgájának helyébe lépett. Ez utóbbi ugyanis ma már nem látja el eredeti feladatát. Emellett pedig azt is jelenti, hogy az alapképzés éppen általános ismereteket biztosító jellege miatt már nem látja el az eredeti célját, vagyis a specifikus szakmai képzés funkcióját nem tölti be, amelynek eredményeképpen a „diplomás munkanélküliség” jelenik meg.

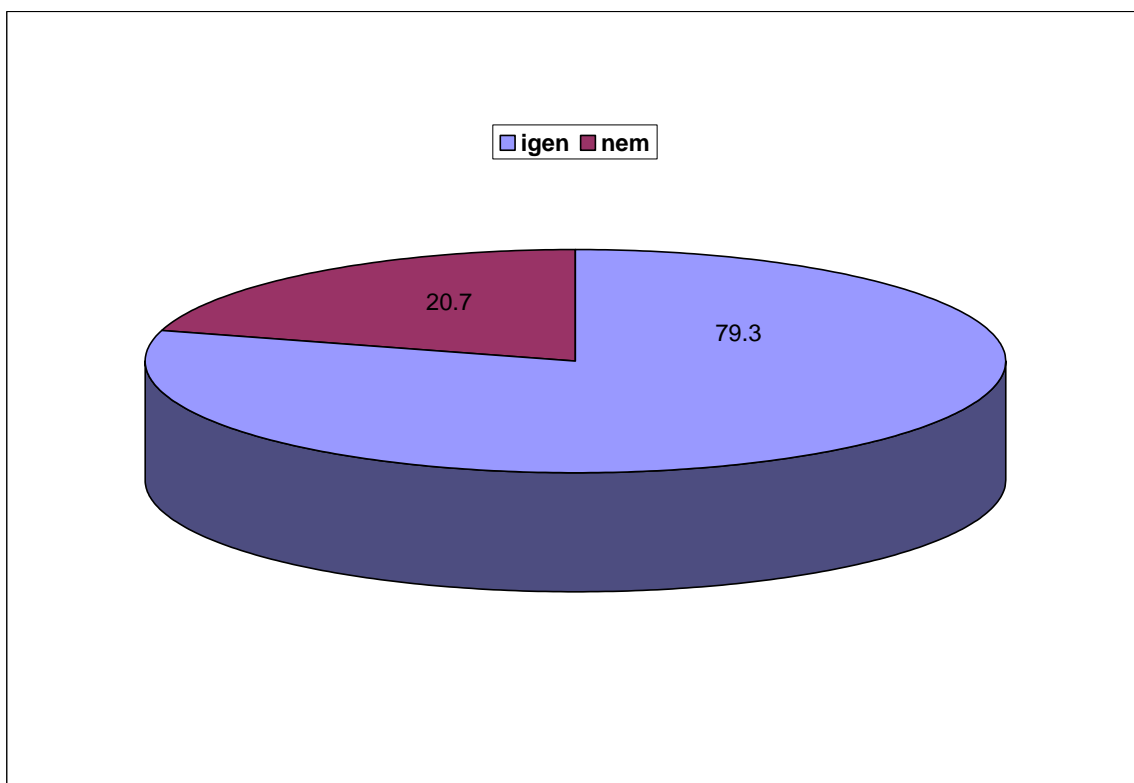
Azzal a kijelentéssel, hogy a munkaadó nyer azzal, hogy ha frissen végzetten alkalmaz, a hallgatók 42%-a értett egyet, és 23,2% értett teljes mértékben egyet. Ez a munkaerőpiacon való kedvező pozicionálást jelenti, illetve azt, hogy – elméleti szinten – a hallgatók jobb felkészültséggel bírnak az aktuális trendeket ismerve bármilyen területen, mint azok, akik régebb végezték el az egyetemet.

Azzal a kijelentéssel, hogy a megszerzhető jövedelem arányos a tudással, a hallgatók döntő többsége nem ért egyet. Ennek magyarázata részben a jelenlegi globális gazdasági válságban, másrészt pedig a romániai gazdasági helyzetben gyökerezik.

A hallgatók zöme azzal sem ért egyet, hogy a felsőfokú tanulmányok helyesen értékelik a diákok tudását. Emögött az egyetemi és magiszteri képzés alatt tapasztalt, vélt vagy valós igazságtalan osztályozásokat lehet sejteni.

A hallgatók többsége úgy gondolja, hogy a felsőfokú tanulmányok nem felelnek meg a munkaerő-piaci elvárásoknak. Ez két dolgot jelent: egyrészt a képzés túlzott elméleti jellegét, illetve azt is, hogy az egyetemek nem a munkaerőpiacra képeznek szakembereket, ez egyáltalán nem fontos szempont a felsőoktatás-szervezésben.

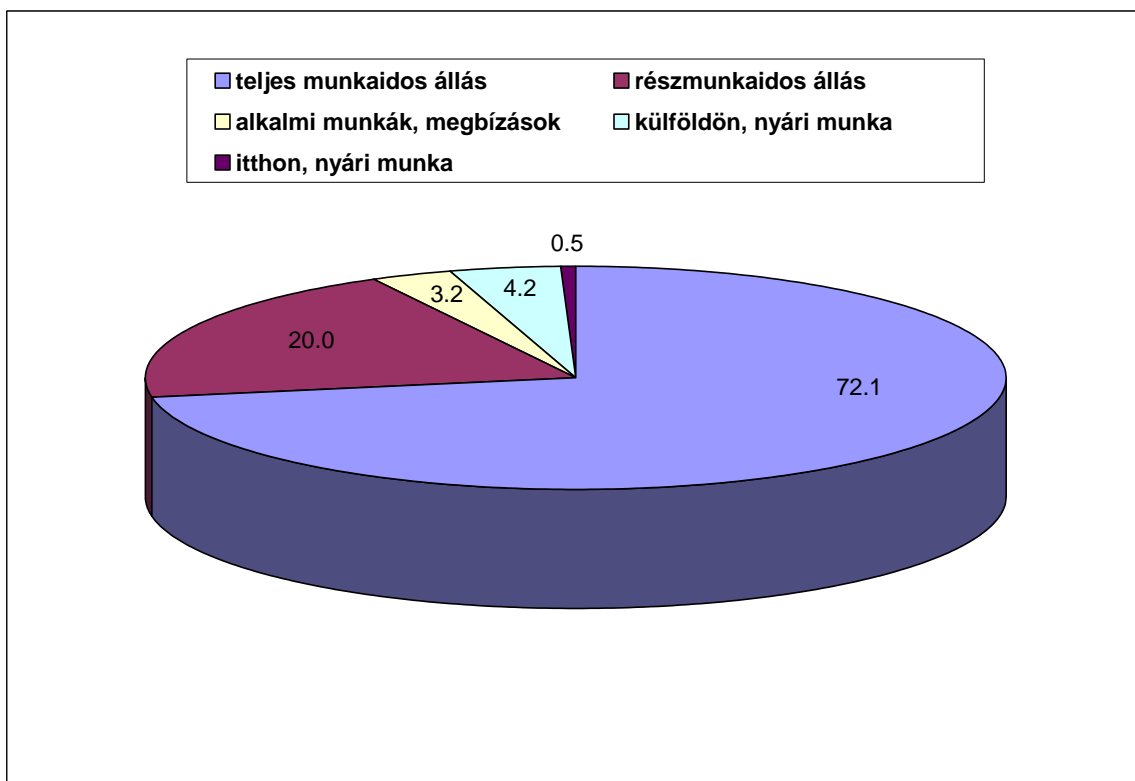
A hallgatók jövőbeni munkavállalási kedvére is rákérdeztünk.



18. sz. ábra: Tervez munkát vállalni? (N=242)

Arra a kérdésre, hogy a közeljövőben tervez-e munkát vállalni a hallgatók egyötöde (20,7%) mondta azt, hogy nem, a négyötöde igennel válaszolt, ami azt jelenti, hogy a hallgatók meghatározó része tervezi, hogy hamarosan a munkaerőpiacra lép. Ezeknél az adatokat is figyelembe kell venni, hogy a kérdést az összes válaszadó kb. kétharmada válaszolta meg.

A hallgatók által legszívesebben végzett munka jellegét is megtudakoltuk.

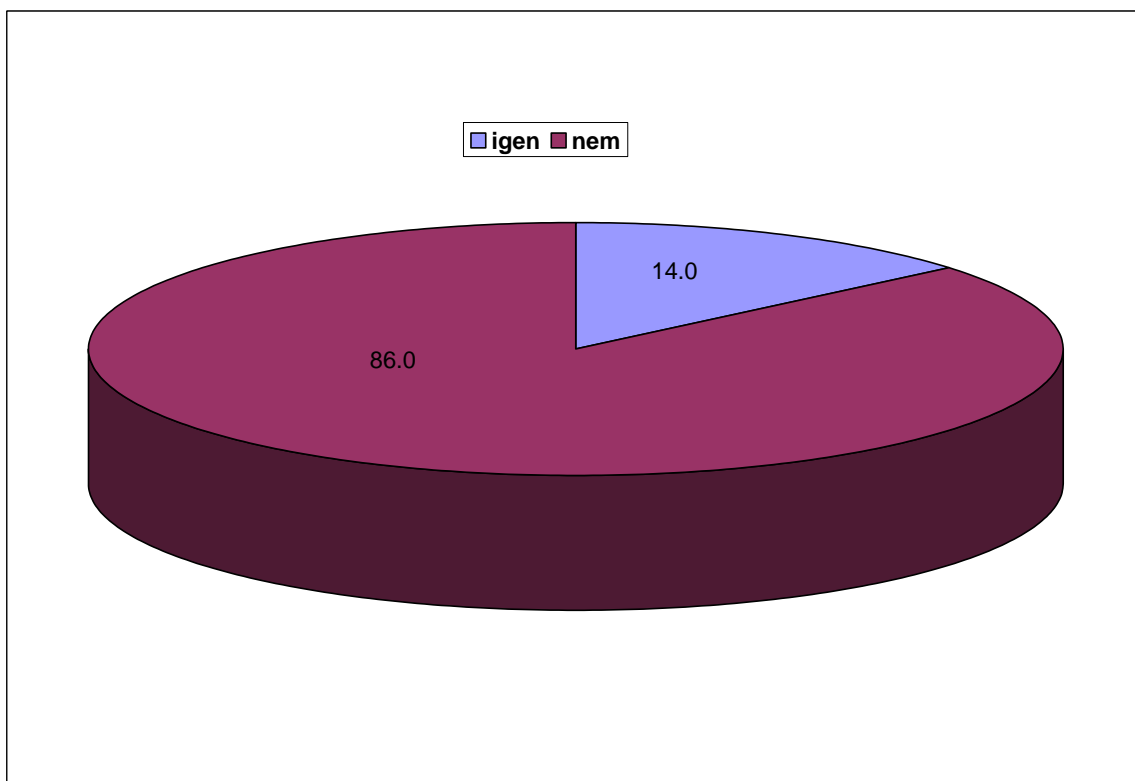


19. sz. ábra: Milyen típusú munkát végezne szívesen? (N=190)

Arra a kérdésre, hogy milyen jellegű munkát vállalnának a megkérdezettek, a következő válaszokat kaptuk: a hallgatók majdnem háromnegyede (72,1%) dolgozna teljes munkaidős állásban, 20% dolgozna részmunkaidőben, alkalmi munkákból, itthoni vagy külföldi nyári munkát pedig a hallgatók kevesebb, mint 10%-a végezne.

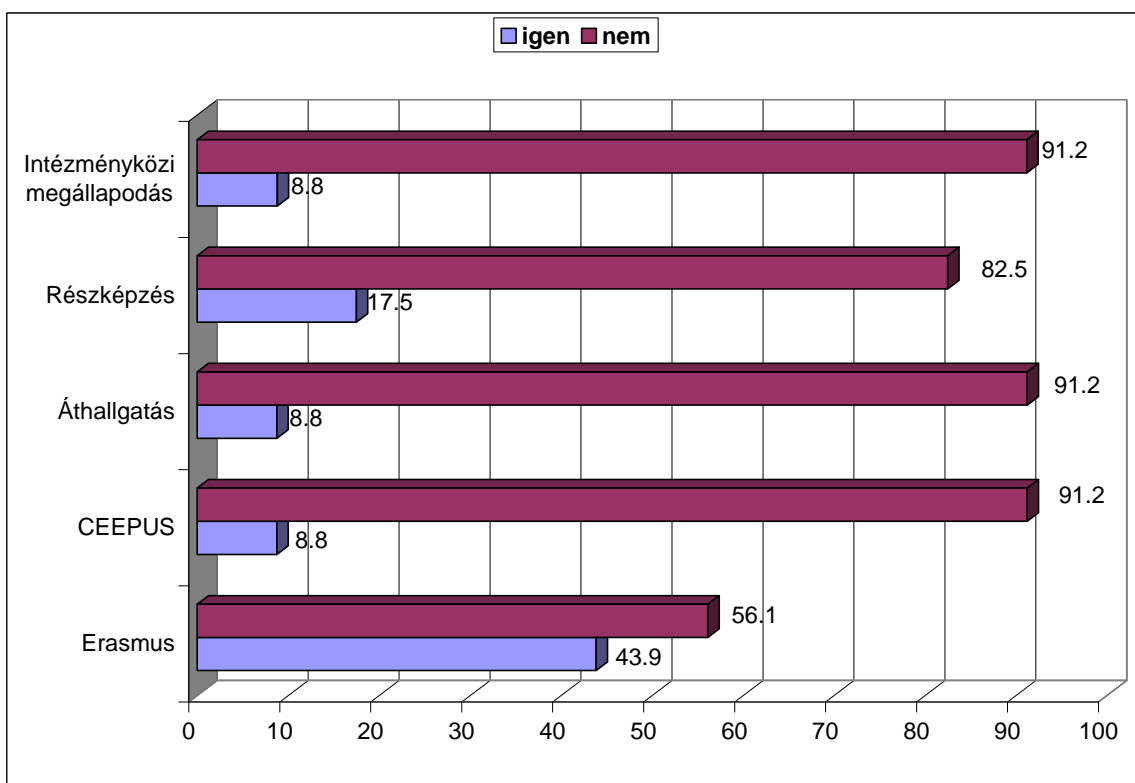
Itt meg kell jegyeznünk, hogy erre a kérdésre a válaszadók kevesebb, mint fele válaszolt. A hallgatók magas arányban vállalnának teljes munkaidős állást, amelynek magyarázata a teljes pénzügyi függetlenségre való törekvés.

A Bolognai folyamat célkitűzése a hallgatói és a munkaerő-piaci mobilitás. Előbbi tekintetében a hallgatókat tapasztalataikról és terveikről, utóbbi esetében terveikről kérdeztük.



20. sz. ábra: Volt eddigi tanulmányai során külföldön ösztöndíjjal? (N=407)

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók voltak-e külföldön ösztöndíjjal az alapképzés vagy a magiszteri képzés ideje alatt? A válaszokból kiderül, hogy a hallgatók nagyon kis százaléka volt külföldön tanulmányi ösztöndíjjal, összesen 14%, vagyis 57 személy. Ennek kényelmi okai is lehetnek, de ugyanúgy lehet az információhiány, vagy az adminisztratív ügyintézés egyes esetekre jellemző túlzott bürokratikus jellege is.



21. sz. ábra: Milyen típusú ösztöndíjjal volt külföldön? (N=57)

Ezekkel az adatokkal óvatosan kell bánni, hiszen itt mindössze 57 magiszteri hallgató adott erre a kérdésre választ.

Az 57 válaszoló majdnem fele (43,9%) Erasmus ösztöndíjjal tanult külföldön. Az Erasmus ilyen magas aránya meglepő, olyan értelemben, hogy bár ennek van a legnagyobb hálózata Európában, bonyolult a pályázati eljárás, kevésbé átlátható a diákok számára a pályázati folyamat, feltétel egy idegen nyelv közép- vagy felsőfokú ismerete, amelyet nyelvvizsgával kell bizonyítani, stb. A magyarázat ennek magas arányára az lehet, hogy az Erasmus a hallgatók számára végül is a legnagyobb változatosság lehetőségét jelenti, nagyon sok szakra/egyetemre/országba lehet menni Erasmus ösztöndíjjal.

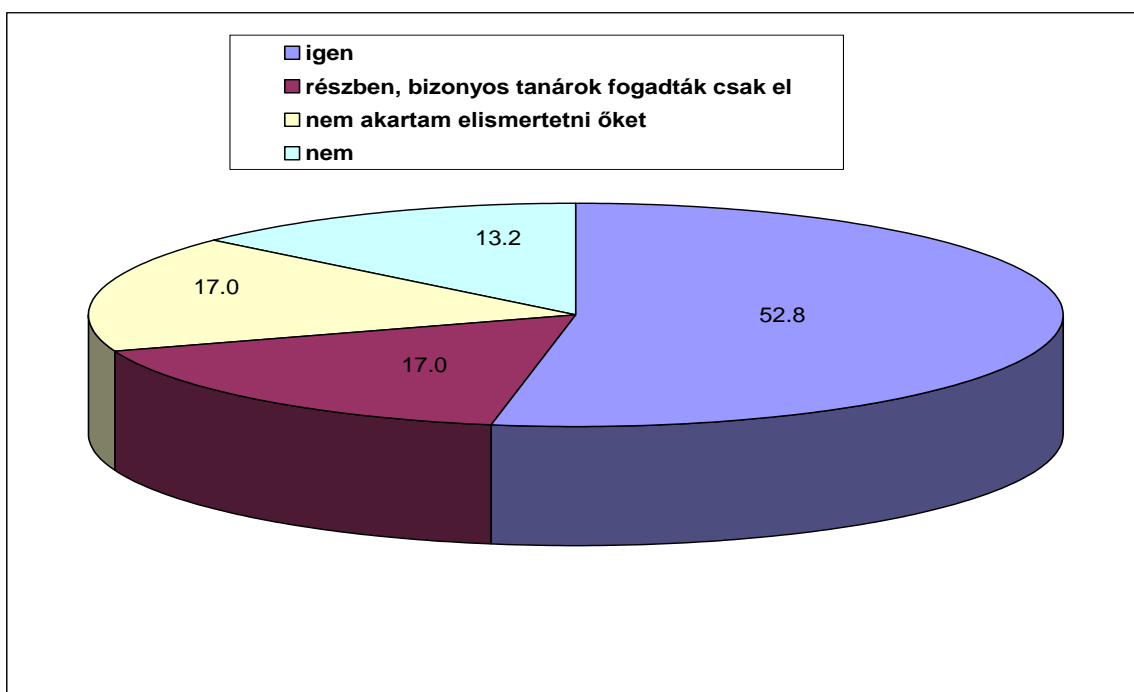
Számarányokban ezt követi a részképzésen való részvétel, amelyen a hallgatók 17,5%-a vett részt. Bár ez az egyik legkönnyebben megpályázható külföldi tanulmányi ösztöndíj, itt már nemzetiségi korlátok vannak: ezt ugyanis (kizárólag) magyar nemzetiségű hallgatók számára működteti a Magyar Köztársaság Oktatási és Kulturális Minisztériuma. Éppen ezért értelemszerűen Magyarország területén ad lehetőséget tanulmányi ösztöndíjra, kéri a magyar nemzetiség igazolását és a magyar nyelv felsőfokú ismeretét.

A CEEPUS programban való részvétel, az intézményközi megállapodás és az áthallgatás mind hasonló arányban szerepel a válaszok között, vagyis 8,8%.

A CEEPUS program az Erasmus programhoz hasonlóképpen működik. Hálózatos, Közép- és Kelet-Európa minden országába, több egyetemre és több szakra lehet menni tanulni. A nyelvvizsga itt is követelmény, és az adminisztráció és az ügyintézés szintén egyike a legbonyolultabbaknak.

Az intézményközi megállapodás két felsőoktatási intézmény között jön létre, kizárólag a saját hallgatóik számára. Ezzel magyarázható az igencsak alacsony arány.

Az áthallgatás az egyik legegyszerűbb pályázat, azonban csak nagyon kevés személy számára elérhető. Itt is nyelvi korlátok jelennek meg, és nemcsak. Áthallgatásra ugyanis csak a Babeş-Bolyai Tudományegyetem diákjai jelentkezhetnek, tehát a potenciális jelentkezők köre leszűkül az intézményközi megállapodáshoz hasonlóan, ugyanis ez is egyfajta intézményes megállapodás a Szegedi Tudományegyetem és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem között.

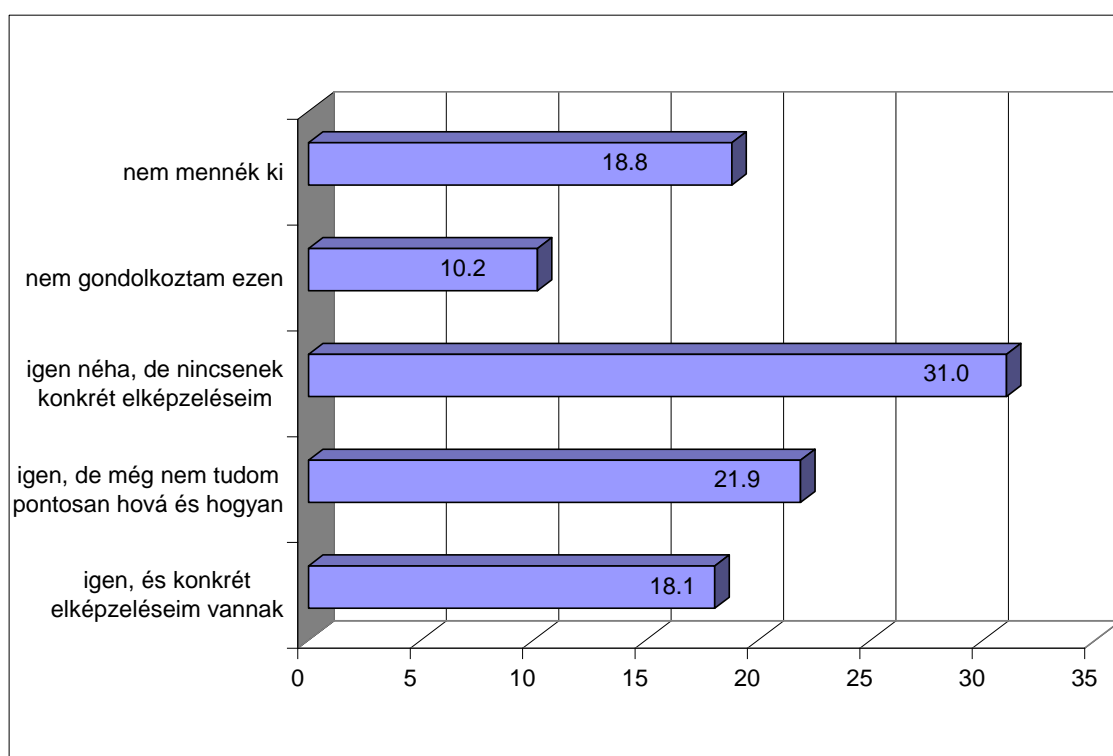


22. sz. ábra: Amennyiben volt külföldön, abban az esetben a külföldön letett vizsgáit sikerült elismertetnie? (N=53)

A külföldi tanulmányokat illetően fontosnak tartottuk megkérdezni azt, hogy a hallgatók külföldi tanulmányaikat el tudták-e ismertetni? Az Európai Átvihető Kreditrendszer (ECTS) miatt tartjuk fontosnak a kérdést. Az ECTS bevezetése a Bolognai oktatási reformmal függ össze, amelynek bevezetése Romániában már 2005-től megkezdődött, vagyis több mint 5 éve. A hallgatók kevéssel több, mint felének sikerült elfogadtatni a külföldön abszolvált vizsgákat és az ezzel megszerzett krediteket. További 17% részben tudta elismertetni külföldön letett vizsgáit, 17% nem akarta elismertetni és 13,2% nem tudta elismertetni. Vagyis összesen a hallgatók majdnem 70%-a el

tudta ismertetni külföldi vizsgáit kisebb vagy nagyobb mértékben. Ez egy nagyon jó aránya, de a hallgatók nem elhanyagolható részének azonban ezt nem sikerült elérnie, a Bolognai folyamat bevezetése ellenére sem. Ennek magyarázata csak az lehet, ha a diák olyan tárgyakat tanult, amely nem a curriculum része itthon, és így formálisan nincs lehetőség a letett vizsgák elismerésére. A másik lehetőség, amikor a tanárok úgy döntenek, hogy nem ismerik el a külföldön letett vizsgákat, és így a kötelező féléves kreditszerzés miatt le kell tenniük a saját egyetemen is a vizsgákat, annak ellenére, hogy a külföldi képzésben ezt már megtették, és a külföldi tartózkodás okán az adott félév alatt a hallgatók az órákon nem vettek részt.

A jövőre nézve is rákérdeztünk, hogy terveznek-e külföldön tanulni.



23. sz. ábra: Gondolt már arra, hogy kimenjen külföldre tanulni? (N=393)

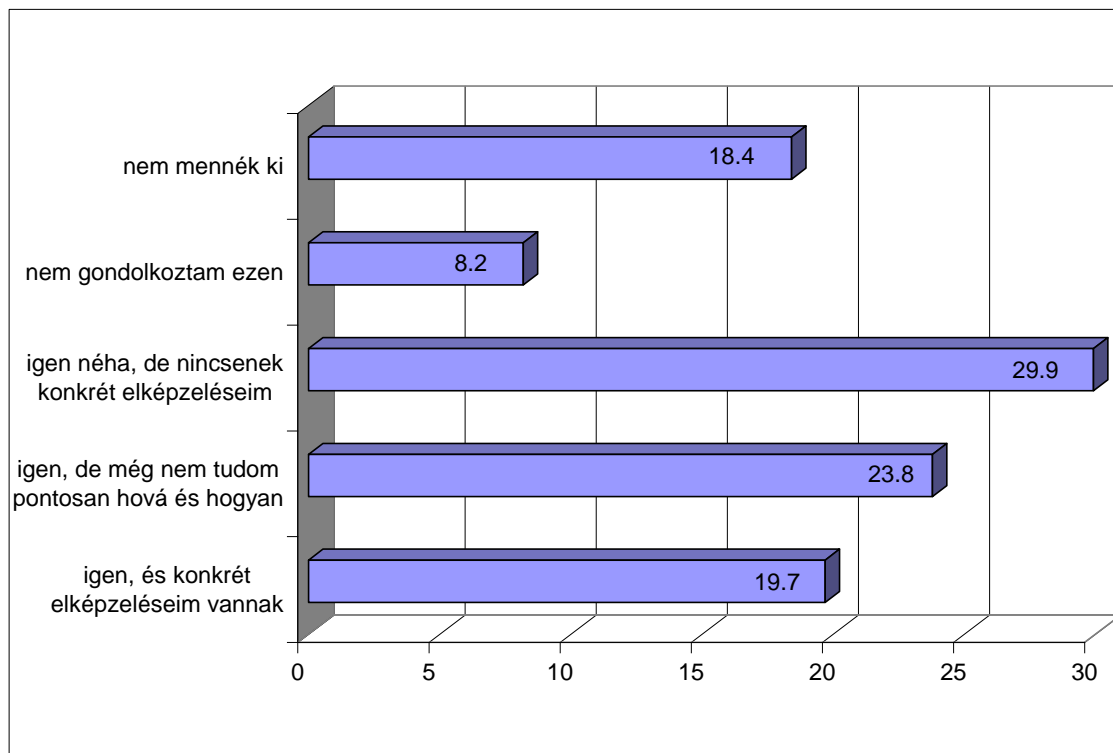
Arra a kérdésre, hogy gondolt-e már arra, hogy kimenjen külföldre tanulni, a következő válaszokat kaptuk: legnagyobb arányban szerepel, hogy igen, néha gondolt erre, de nincsenek konkrét elképzelései (31%). A hallgatók egyötöde (21,9%) gondolt rá, de még nem tudja pontosan, hogy hová és hogyan menne külföldre tanulni. A hallgatók további majdnem egyötöde nem menne ki külföldre tanulni (18,8%), és majdnem ugyanilyen arányban (18,1%) vannak jelen azok a hallgatók is, akik kimennének külföldre tanulni, és erről konkrét elképzeléseik is vannak. A hallgatók egytizede nem gondolkodott azon, hogy külföldön folytassa tanulmányait.

A következő magyarázatokat tartom elképzelhetőnek arra, hogy miért nem menne ki valaki külföldre tanulni: vagy teljes mértékben elégedett az oktatással itthon, vagy nem rendelkezik információkkal a külföldi ösztöndíj-lehetőségekre vonatkozóan, vagy ha mégis, akkor nem látja át az egész pályázattal kapcsolatos folyamatot, és nincs elég motivációja, bátorsága és türelme ahhoz, hogy így nekifogjon egy pályázati dosszié összeállításának.

Azokat a hallgatókat, akik már gondolkodtak külföldi tanulmányokon, de még nem léptek a tettek mezejére, az információhiány, vagy éppen a nehézkes pályázati folyamat kedvetlenítheti el.

Azok a hallgatók, akik gondolkodnak az időszakos tanulmányi migráción, és erről konkrét elképzelésekkel rendelkeznek, azt feltételezem, hogy ők azok, akiknek magasabbak az elvárásaik az itthoni egyetemmel szemben, mint amelyet az teljesíteni tud; rendelkeznek információkkal a külföldi tanulmányi ösztöndíj-lehetőségeket illetően, és rendelkeznek a szükséges idegen nyelv ismeretével is.

A tervezett munkaerő-piaci migrációra vonatkozóan a következő eredményeket kaptuk:



24. sz. ábra: Gondolt már arra, hogy kimenjen külföldre, dolgozni? (N=391)

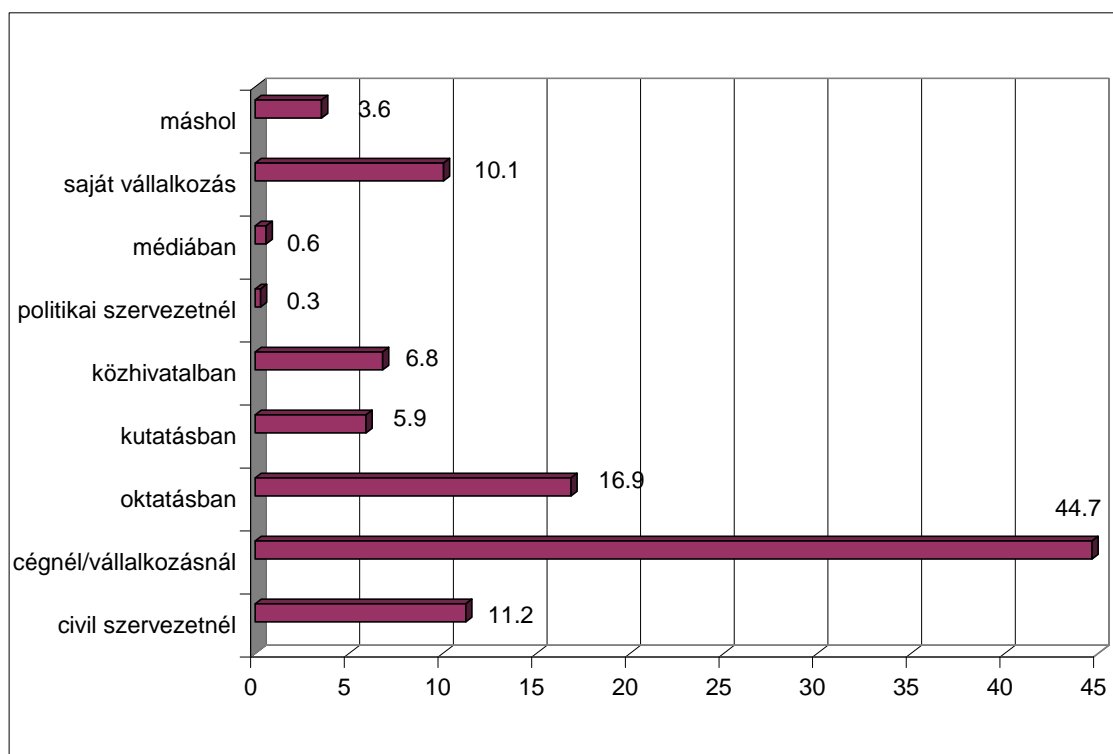
Ennél a kérdésnél is hasonló arányban szerepel az, hogy nem menne ki külföldre dolgozni (18,4%), mint az előbbi kérdés esetében, vagyis a diákok egyötöde nem tervez külföldön munkát vállalni. Ennek magyarázata az lehet, hogy ezek a hallgatók nincsenek meggyőződve arról, hogy

külföldön jobban lehet érvényesülni, mint itthon, és nem tervezik feladni az ismert utat az ismeretlenért, vagy pedig erősen kötődnek családjukhoz, és ezért nem vállalják a távollétet.

8,2%-a a válaszadóknak nem gondolkodott ezen a kérdésen. A hallgatók 29,9%-a gondolt néha arra, hogy külföldre menjen dolgozni, de konkrét elképzelései nincsenek. További 23,8% szintén gondolt erre, de még nem tudja, hogy hogyan és hová menne.

A hallgatók majdnem egyötöde tervez külföldön dolgozni és erről konkrét elképzelései vannak. Ők azok, akik úgy látják, hogy jelen pillanatban külföldön könnyebben lehet olyan álláshoz jutni, amelyet jobban fizetnek, mint amennyit itthon kereshetne. Számára az a fontos, hogy egyetemi diplomával a kezében ne legyen munkanélküli, és a havi fizetéséből tudjon nyugodtan megélni. Kérdés az, hogy ezek a mostani hallgatók, hamarosan munkavállalók, akik külföldre emigrálnak, a rövid- vagy hosszú távú vagy állandó munkaerő-piaci migrációt választják, vagyis a romániai értelmiség egy meghatározó része emigráns lesz-e vagy pedig valamikor hazatér és itthon (is) kamatoztatja tudását.

Megkérdeztük a hallgatóktól, hogy milyen területeken terveznek elhelyezkedni a magiszteri befejezése után.



25. sz. ábra: Hol szeretne elhelyezkedni a magiszteri elvégzése után? (N=338)

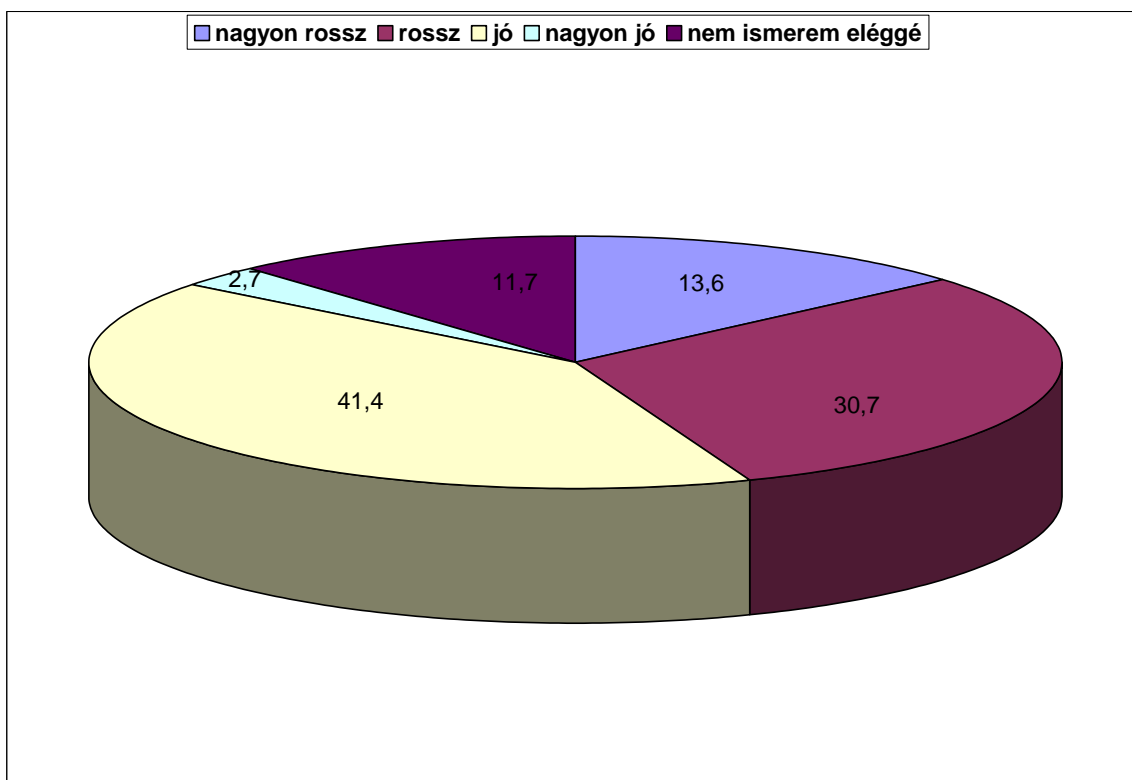
A hallgatók a következő területeken terveznek elhelyezkedni a magiszteri képzés befejezése után: legmagasabb arányban a gazdasági szférában, vagyis 44,7% cégnél vagy vállalkozásnál szeretne állást betölteni, és további 10% saját vállalkozást indítana. Mint látható, a hallgatók ebben látnak leginkább érvényesülési lehetőséget.

Oktatásban a megkérdezettek 16,9%, kutatásban 5,9% szeretne elhelyezkedni, ez a kettő együtt a hallgatók egyötödét jelenti. Az oktatás nem népszerű a hallgatók között, ennek magyarázata egyrészt szakma iránti társadalmi megbecsülés hiánya, másrészt pedig mellett az utóbbi évek oktatókra vonatkozó kedvezőtlen intézkedései lehetnek.

Civil szervezeteknél szeretne elhelyezkedni a hallgatók 11,2%-a. Ez sem tűnik népszerűnek, nem biztosít túlságosan jó megélhetést, azonban karrierépítésre kiváló terep a fiatalok számára.

Az állami szférában, vagyis közhivatalban a hallgatók meglehetősen csekély hányada szeretne dolgozni, csak 6,8%. Ezt az oktatáshoz hasonlóan a szakma iránti társadalmi megbecsülés hiánya jellemzi, illetve a közhivatalnokokra vonatkozó kedvezőtlen kormányzati intézkedések okozzák.

A kérdőív eredményei közül utoljára a hallgatók Bolognai folyamatra vonatkozó vélekedését ismertetem.



26. sz. ábra: Mi a véleménye a Bolognai oktatási reformról általában? (N=411)

A megkérdezettek véleménye a Bolognai oktatási reformról nagyon megoszlik. A hallgatók kb. fele gondolja azt, hogy az említett oktatási reform jó valamilyen mértékben. A megkérdezettek 41,4% szerint ez jó, további 2,7% szerint nagyon jó. Hasonló arányban gondolják a hallgatók rossznak a Bolognai oktatási reformot, vagyis 30,7% szerint rossz, további 13,6% szerint nagyon rossz a reform.

Ez a kettősség azzal magyarázható, hogy a hallgatók nagy többsége valószínűleg nem tudatosítja, hogy gyakorlatilag mit is tartalmaz a Bolognai oktatási reform, illetve, hogy ez, rá nézve milyen előnyökkel vagy éppen hátrányokkal jár, az előző oktatási policy-khoz képest. A fennmaradó 11,7% gondolja azt, hogy nem ismeri eléggé a reformot ahhoz, hogy véleményt nyilvánítson róla. Ennek oka lehet, hogy a Bolognai oktatási reformról keveset beszélnek mind maguk között, mind a tanáraikkal, és nem jellemző a hallgatók körében az önálló felderítése és tudatosítása a reform hatásainak, így gyakorlatilag a hallgatók úgy részesei és közvetlen alanyai a reformnak, hogy minderről alig tudnak bármit is.

V.2.: A fókuszcsoporthoz tartozók interjúk eredményeinek bemutatása¹⁴

2010 májusa folyamán hét fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés készült olyan, Kolozsváron, mesteri képzésben tanuló hallgatókkal, akiknek nagy része már az alapképzést is az új rendszerben végezte. A csoportok átlagosan 7-10 főből álltak. A hét beszélgetés közül egy román nyelven, a többi magyar nyelven folyt. A résztvevők rekrutációja során igyekeztünk minden kolozsvári egyetemre kiterjeszteni a figyelmünket, azzal a céllal, hogy a különféle intézmények és szakok egyedi helyzeteinek, sajátosságainak megjelenítésére lehetőség nyíljon. Ennek ellenére, a résztvevők zöme a Babeş-Bolyai Tudományegyetemet, a Protestáns Teológiai Intézetet, valamint a Műszaki Egyetemet képviselte – következtetéseink ebből kifolyólag tehát kisebb mértékben lesznek érvényesek a Zeneakadémiára, az Agrártudományi és Állatorvosi Egyetemre, valamint a Képzőművészeti Akadémiára. A csoportok nemi összetétele jól megközelítette a kolozsvári egyetemista populáció struktúráját: a résztvevőknek körülbelül kétharmada volt lány, egyharmada fiú.

A fókuszcsoporthoz tartozó vizsgálat a magszteri képzésben résztvevő hallgatóknak a véleményeit és percepcióit tervezte feltárni.

¹⁴ A szakdolgozat e fejezetében található elemzés és kutatási eredmények forrása Geambaşu Réka: "A Bolognai folyamat alulnézetből – Kolozsvári mesteris hallgatók véleménye a felsőoktatásban zajló változásokról" kézirat, 2010. A kézirat a közeljövőben kiadásra kerül.

A kutatás e fázisában az alapvető kutatási kérdés arra a társadalmi jelentésre vonatkozott, amelyet a hallgatók általánosan a mesterképzéshez kapcsolnak: mit jelent ez számukra, hogyan értelmezik, milyen elvárásokat támasztanak vele szemben, s ennek megfelelően hogyan értékelik azokat a programokat, amelyekben résztvesznek, s egyúttal mindenestül a felsőoktatás átalakulását.

Vannak hangosabb és kevésbé szembetűnő véleményáramlatok. A fókuszcsoportos interjú – minőségi módszerként, természeténél fogva – nem alkalmas annak eldöntésére, „melyik véleményt vallják többen”.

A fókuszcsoportos beszélgetések során első lépésként arra kértük a résztvevőket, hogy mondják el, mit tudnak, mi jut eszükbe – pozitív és negatív asszociációk egyaránt – a Bolognai Rendszerről.

Az ezt követő kérdésblokkban az alapképzésre vonatkozó tapasztalatokra fektettük a hangsúlyt, majd a legfontosabb, harmadik tömbben a mesterképzésről alkotott véleményeket próbáltuk meg feltérképezni. Az utóbbi két részben az első véleménykifejtést követően a beszélgetés irányítója adta meg az értékelési szempontokat. A vizsgálat egyik módszertani, de főként konceptuális korlátjaként az mindenképpen megemlítendő, hogy jóllehet a kutatási kérdés voltaképpen a Bolognai folyamat felsőoktatásra gyakorolt hatása, illetve ennek értékelése, a hallgatók nem mindig tudták a különféle fejleményeket a helyes oknak tulajdonítani, különösen azok nem, akiknek semmiféle tapasztalatuk nem volt az átalakulás előtti rendszerre vonatkozóan (itt példaként említeném meg azt a téves vélekedést, miszerint a Bolognai folyamat tette lehetővé mesteri szinten a tandíjmentes oktatást).

A Bolognai folyamat a nyugati felzárkózás és európai integráció jelentéseit hordozza nagyon sok hallgató számára. Akárcsak az Európai Uniónak általában, ehhez a rendszerhez való csatlakozásnak van modernizációs konnotációja. Bár legtöbbször számos diszfunkcionalitását emelik ki a rendszernek, azzal egyetértenek, hogy a közép- és kelet-európai felsőoktatás számára a „nyugathoz” való közeledés eszköze és mozgatórugója. Vagy fordítva, hiányában elkerülhetetlen lenne az elszigetelődés és alacsony színvonal. A legtöbb asszociáció tartalmazta azokat az elemeket, amelyek az egységesítési koncepció alapját is képezik: a Bolognai folyamat ugyanis megkönnyíti a hallgatók és oktatók európai szintű áramlását, a diplomák kölcsönös elismerését. Más szóval: a Bolognai folyamat lényegében nyitás. Ez pedig korántsem elhanyagolható eleme annak a hallgatói képzetrendszernek, ami erről a rendszerről kialakult.

A pozitívumok és negatívumok felsorolásakor azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a pozitívumok minősített keret, intézményi felzárkózási lehetőségről a diákok azt gondolják, elszűnt, átgondolatlan tartalommal töltött meg. Vélekedéseik közös nevezője leginkább az lehetne, hogy

az Európához való felzárkózás nem történhet meg a helyi társadalmi és gazdasági adottságok figyelmen kívül hagyásával.

Az inkompatibilitás, az alkalmazás elmulasztása visszatérő elem volt vélekedéseikben: adott egy pozitívan értékelhető lehetőség, amely bekapcsolná a kelet-európai egyetemeket az európai körforgásba, de amelynek az alkalmazása hiányosnak vagy akár elrontottnak mondható. Ezek oka kettős: 1) összeegyeztethetlenség a romániai viszonyokkal, valamint 2) eltévesztett gyakorlatba ültetés.

A Bolognai folyamat romániai felsőoktatásban való gyakorlatba ültetésének egyik nagyon fontos akadályát a diákok abban látták, hogy a munkaerőpiacot gyakorlatilag felkészületlenül érte a képzés áttagolása. A 3 éves képzést követően szerzett egyetemi diploma értékvesztésen megy keresztül, elsősorban a munkaadók szemében, ami viszont a diákokat akár akaratlanul is arra készíti, hogy továbbtanuljanak. A munkaadók által alkalmazott értelmezés nincs összhangban azokkal a reprezentációkkal, amelyeket maguk a hallgatók dolgoztak ki és tartanak fenn. Szerintük ugyanis teljes értékű a lerövidített alapképzés is, a mesteri pedig csak további anyagi megterheléseket jelent. Ez az össze-nem-illés pedig számtalan feszültséget kelt.

Az alkalmazás további kiemelendő hiányossága az érdemi tartalmi változások elmaradása. Szinte teljes volt a konszenzus arra nézvést, hogy bár a tanterv átalakításának koncepciója adott volt, mégsem ezt követte a valós átstrukturálás: a tanárok legtöbbször ad-hoc, esetleges és átgondolatlan módon sűrítenek, iktatnak ki vagy épp ellenkezőleg, növelik meg a követelt anyagot, és főleg, nem követhető nyomon a kínált anyagban az alapképzés és mesteri közötti különbség.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések hozzásegítettek ahhoz, hogy elkészíthessük azt a tipológiát, hogy a magiszteri képzés milyen konnotációkkal rendelkezik magiszteri hallgatók szempontjából, és hogyan értelmezik, melyek a magiszteri képzés funkciói.¹⁵

A magiszteri hallgatók az alábbi konnotációkkal ruházták fel a magiszteri képzési programokat: a magiszteri képzés, mint felnőttképzés; időnyerés a munkaerőpiacra való sikeres belépés előtt – vagy helyett – pályaváltoztatási lehetőség, humántőkébe való beruházók. Ezeket a fogalmakat az alábbiakban bővebben kifejtem.

A mesteri, mint felnőttképzés él azoknak a hallgatóknak az értelmezésében, akik egy többnyire főállású vagy mindenképpen nem csak alkalmi munkavégzés mellett vállalják. Ezek a diákok elsősorban a fizetett munkával összeegyeztethető órarendet és oktatást várnak el, ezt viszont nem kizárólag pusztán formalitásként képzelik el, hanem tartalmi elvárásokat is fűznek hozzá. Az ide

¹⁵ A magiszteri hallgatók típusait e kutatás keretében, a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések anyaga alapján Geambaşu Réka alkotta meg, a *“A Bolognai folyamat alulnézetből – Kolozsvári mesteris hallgatók véleménye a felsőoktatásban zajló változásokról”* kéziratában.

sorolható fiatalok számára az megkérdőjelezhetetlen, hogy a sikeres munkaerő-piaci helykereséshez elengedhetetlen a posztgraduális végzettség, de ezt ők csak munkavégzés mellett vállalják. Hogy ez a stratégia mennyire beágyazott a tágabb társadalmi-oktatáspolitikai környezetbe, az is mutatja, ahogyan maguk az egyetemek az egyetemi diplomát kezelik/értelmezik. Azáltal, ahogyan „kedvezményesen” lehet párhuzamosan vagy egymást követően újabb alapképzési szakokat elvégezni, nemcsak egy létező igényt elégítenek ki, hanem óhatatlanul hozzájárulnak és megerősítik az „egy diploma” csökkenő értékének (mert pl. könnyen megszerezhető) képzetét.

Időnyerés a munkaerőpiacra való sikeres belépés előtt – vagy helyett. Ez elsősorban kényszeres körülmények között vállalt státus. Kevés a tartalmi elvárás, a befektetett energia is kevés. Tény, hogy ennek a stratégiának a kialakulása és fennmaradása elválaszthatatlan attól a tágabb gazdasági-társadalmi környezettől, amelyben a frissen végzettek számára nehezen megvalósítható a munka világába való átlépés.

A mesteri pályaváltoztatási lehetőség sokak számára, s ide leginkább azokat soroljuk, akik alapszakjukhoz képest némileg vagy radikálisan eltérő szakon tanulnak tovább. Ezt a Bolognai reform bevezetése előtti rendszerben valószínűleg egy második egyetemmel valósították meg, így viszont, a bizonytalanul és esetlegesen (de semmiképpen sem a valódi elmélyült szakosodást lehetővé tevő) meghatározott mesteris tantervek lehetővé teszik azt számukra, hogy előzetes ismeretek nélkül is „új szakmát” szerezhessenek.

A humántökébe való beruházók csoportja fogalmazza meg talán a legmagasabb szintű elvárásokat a mesteris képzéssel szemben – így az sem véletlen, hogy körükben legerősebb az elégedetlenség és hiányérzet. Ezek a diákok rendszerint a tananyagban észlelhető redundanciára, a meg nem tartott órákra, oktatói következetlenségre, és leggyakrabban a túlságosan „szellős és szabad” órarendre és iskolai tevékenységekre panaszkodnak.

A tipológia valószínűleg tovább bővíthető és finomítható, ennek megvalósítására a közeljövőben sor kerül.

V.3.: A magszteri program vezetőivel/koordinátoraival (oktatókkal) készített interjúk eredményeinek bemutatása

Az eredetileg kitűzött célunkat, amely azt jelentette, hogy minden Kolozsváron működő állami egyetemen készülnek interjúk a magszteri képzést vezető oktatókkal, nem sikerült teljes mértékben megvalósítani. Ugyanis jelen pillanatig sem sikerült a kapcsolatfelvétel a Kolozsvári

Állatorvosi- és Agrártudományi Egyetem, illetve a Kolozsvári „Iuliu Hașeganu” Orvosi és Gyógyszerészeti Egyetem oktatóival.

A Babeș-Bolyai Tudományegyetemről dr. Bakk Miklós egyetemi docenssel, a Politika kommunikáció és marketing mesteri program vezetőjével; dr. Veres Valér egyetemi docenssel, a Szociológia és Szociális Munkás Kar egyik mesteri programjának koordinátorával, dr. Rüszt-Fogarasi Enikő egyetemi docenssel, a Történelem és Filozófia Kar egyik magiszteri programjának koordinátorával; dr. Markó Bálint egyetemi adjunktussal, a Szárazföldi és vízi ökológia magiszteri képzés nem hivatalos koordinátorával; dr. Juhász Jácint egyetemi adjunktussal, a Vállalati pénzügyi menedzsment mesterképzés koordinátorával; dr. Keszeg Vilmos professzor úrral, a Társadalom, kultúra, hagyomány és modernitás magiszteri program vezetőjével; dr. Péter István egyetemi tanársegéddel, a Pasztorálpszichológia magiszteri szak koordinátorával készülték interjűk.

A Kolozsvári Műszaki Egyetemen dr. Köllő Gábor professzor úrral készítettem interjút, aki az Építőmérnöki Kar mesteri programját vezeti.

A Gheorghe Dima Zeneakadémián dr. Pavel Pușcaș professzor úrral, a Muzikológia mesteri program vezetőjével készítettem interjút, illetve dr. Angi István professzor úrral, óraadó tanárral, aki annak idején oktatásszervezőként is részt vett a Zenekadémián a különböző képzési szintek Bolognai reform szerinti átalakításában.

A Képzőművészeti és Design Egyetemen dr. Radu Solovăstru professzor úrral, az intézmény rektorával készítettem interjút.

A szerkezeti átalakításra vonatkozóan három típusú stratégiával találkozhatunk az interjúkban. Az első az, amely szerint arra törekedtek az oktatók, hogy a hároméves képzés is teljes értékű képzés legyen.¹⁶ A második meggyőződés az az, hogy általánosabb tárgyakat, szélesebb spektrumon kell oktatni az első 3 évben.¹⁷ A harmadik esetben nem a tárgyak szempontjából zajlott az átalakítás, hanem valamilyen teljesen más elven. Pl. a Képzőművészeti és Design Egyetemen a

¹⁶ Interjú Péter Istvánnal (BBTE): „Rádöbentünk arra, hogy nagyon sok diáknak majd a három éves alapképzéssel kell majd beérni, és ezért az történt, hogy a korábbi négy év anyagát próbáltuk bezsűfolni három évbe.”, 3., illetve Interjú Keszeg Vilmostal (BBTE): „[...] a 3 év alapképzés túl kevés idő, egy tudományterületen három év alatt nem lehet elmélyülni. Látom az, hogy a harmadév végére nehéz, a néprajz szak olyan, hogy elméleti képzést nyújt, miközben gyakorlati tárgyakkól kutatást vezetnek le ezek a diákok. Eddig negyedév végén a szakdolgozatok azt tükrözték, hogy szakemberré értek, tudták, hogyan kell egy problémát felvetni, egy kutatást elvégezni, hogyan kell egy adatbázist értelmezni. A három év alatt nem történik meg, a szakdolgozatok szintje jelzi azt, hogy ez túl kevés idő ahhoz, hogy szakemberré váljanak. Egyfelől túl rövid ez a három év, a másfelől, hogy az alapképzésre ráépülő két év mesteri képzés nem kapcsolódik össze.”, 3.

¹⁷ Interjú Bakk Miklóssal (BBTE): „[Az alapképzés átalakításában] egy kizárési logika érvényesült. Tehát próbáltuk megnézni melyek azok a tárgyak - amelyekre egy ilyen három éves politológus oktatás, amelynek ezért értelemszerűen alapozóbb és általánosabb jellege kell legyen - hiányozhatnak egyrészt. Másrészt - szélesebb társadalomtudományi bázisstudást akartunk biztosítani. Tehát megjelentek az olyan alaptantárgyak is, amelyek túlmutatnak ezen a szakon, például a közgazdaságtan alapjaira nézve két tárgy, és mostmár három is van a tantervünkben. A közigazgatásra vonatkozóan is egy vagy két tárgy alapozónak tekinthető tárgy került be a tantervbe. A jog irányába mutatott az alkotmányjog tárgyunk.”, 4-5.

szervezési elv az volt, hogy a magiszteri képzésben csak professzor vagy egyetemi docens taníthat.¹⁸ Ilyen módon az alapképzéshez képest a magiszteri képzésben az oktatás színvonala emelkedik.

Az oktatók egybehangzó véleménye szerint a magiszteri képzés funkciója a tudományos pályára való felkészülés.¹⁹ Azonban ennek is lehetnek különböző akadályai, mint ahogyan a Keszeg Vilmos professzor úrral készített interjúból is kiderül.²⁰

E cél elérését azonban megnehezíti az, hogy amellet, hogy az egyetemi képzés ideje is lerövidült, a hallgatók is felkészületlenül kerülnek be az egyetemre.²¹

Emellet a hallgatók másképp látják a magiszteri képzés funkcióit. A hallgatók elvárása a magiszteri képzéstől, meg talán a teljes egyetemi képzéstől az, hogy gyakorlati ismereteket szerezhessenek. Mint már a kérdőívek feldolgozásából kiderült, a gyakorlati jellegű képzést tartják az egyetemi oktatás legnagyobb hiányosságának.

A diákok ezen elvárását az oktatók dilemmaként értelmezik, hiszen nem minden esetben értenek egyet vele, de vannak olyanok is az interjúalanyok közül, akik ezzel egyetértenek.

A magiszteri képzésben néhány interjúalany ugyanis leginkább a képzés gyakorlati jellegét hangsúlyozza. A Babeş-Bolyai Tudományegyetem esetében Keszeg Vilmos említette ezt, de Pavel Puşcaş és Angi István, a Gheorghe Zeneakadémia professzorai, Radu Solovăstru, Képzőművészeti és Design Egyetem rektora, illetve Köllő Gábor, a Kolozsvári Műszaki Egyetem professzora szintén ezt hangsúlyozták.

Ebben a tekintetben a kérdőív eredményei, amely a hallgatók véleményét jelenítik meg erről a kérdésről, és éppen a gyakorlati jellegű képzést hiányolják, ellentmondanak némileg az oktatók ezen állításának.

¹⁸ Interjú Radu Solovăstru-val, (KDE).

¹⁹ Interjú Bakk Miklóssal (BBTE): „[...] a diákok részéről egyértelműen érezhető ez az elvárás, hogy nagyon konkrét, majdhogynem »know how« jellegű tudást kapjanak, amit azonnal effektív módon tudnak alkalmazni. Másrészt viszont a magiszteri képzésnek a klasszikus funkciója, hogy [...] tulajdonképpen egyfajta előkészítője legyen egy magasabb fokú képesítés, egy doktori képesítés - diploma megszerzésének is. Ami viszont ennek az oktatási szintnek a teoretikusabb jellegét erősíti, [ezt a típusú] követelést.”, 9. Ugyanő jelenti ki az interjú során, hogy: „[...] [a magiszteri képzés] jelenleg sokkal inkább az alapfokú oktatásnak a színvonala nyomja rá a bélyegét. Tehát az alapfokú oktatásnak valamiféle meghosszabbítása, de nem ez kéne legyen.” Keszeg Vilmos (BBTE) hasonlóképpen gondolkodik: „a tanszékünk a tudás javát a magiszteri képzésen átnyújtja a diákoknak”, 4.

²⁰ Interjú Keszeg Vilmossal (BBTE) „[...] ebben az életkorban már kevesen tudják megengedni azt, hogy két évet úgy töltenek Kolozsváron, hogy a szakjuknak éljenek. Így vagy munkába állnak, vagy otthonról ingáznak és akár munkát vállalnak a megélhetőségükért, akár otthon maradnak, hogy szülői támogatást kapjanak még a mesterképzés alatt, általában a könyvtártól távol töltik az idejüket, valójában nem tudják kihasználni a két év kínálta lehetőséget.”, 3.

²¹ Interjú Péter Istvánnal (BBTE): „[...] az első éves diák legtöbb esetben nem megfelelő képzettségi szinttel kerül be az egyetemre, emiatt igazából nem is tudományalapozással foglalkozunk itt, vagy tudományág alapozással legtöbbször, hanem inkább megpróbáljuk pótolni a líceumból hiányzó ismereteket” 4.

A Bolognai folyamattal járó átalakulást tekintve néhányan ennek pozitív oldalát hangsúlyozzák a magiszteri képzést illetően azért, mert több időt ad a tudományos munkában, kutatásban való elmélyülésre.²²

Egyes szakokon (BBTE, Közgazdaságtudományi Kar) egyértelműen pozitívnak látják a Bolognai folyamat által okozott változásokat, ugyanis szükségesnek ítélték meg a Bolognai folyamat következményeként megvalósult tantervi reformot,²³ illetve úgy ítélik meg, hogy a mesteri esetében, amiért ez két évesre bővült,²⁴ javult az oktatás színvonala.²⁵

Néhányan azon a véleményen vannak, hogy a Bolognai folyamat nem érte el eredetileg kitűzött célját, ugyanis pl. nem valósult meg a tervezett nagyfokú mobilitás a különböző szakok között,²⁶ vagy az, hogy maga a reform nem volt eléggé átgondolva, és így aztán alkalmazása problematikus volt.²⁷

A mérleg negatív oldalát erősíti az a további probléma, hogy a Bolognai rendszer bevezetése óta lecsökkentek a mesterin az államilag támogatott helyek.²⁸

A Bolognai folyamat egyik kulcsfogalma a hallgatói és oktatói mobilitás. A különböző magiszteri programokon az átjárhatóság a nagyon gyengétől (pl. Zeneakadémia vagy a Képzőművészeti és Design Egyetem, de a BBTE reáltudományi szakjain is²⁹), a nagyon erősig váltakozik (általában a BBTE társadalom- vagy humántudományi szakjai esetében).

²² Interjú Péter Istvánnal (BBTE): „[...] a mesteri terén, a két éves oktatással, azért csak több lehetőséget ad arra, hogy valaki mesterré érjen két év alatt, sokkal inkább el tud mélyülni egy-egy tudományterületen, szakterületen és hasznosabb, alaposabb munkát tud végezni akár kutatás, akár tanulmányozás terén.”, 3., illetve Interjú Markó Bálinttal (BBTE): „[...] a jó oldala talán az, hogy visszajött az öt éves képzés. Ezt én jónak tartom. Jónak tartom azt is, hogy a két év most már akkor deklaratív is elvileg kutatásra, specializálódásra van szánva.”, 4.

²³ Interjú Juhász Jácinttal (BBTE): „Olyan tantárgyak kerültek ki melyeknek már nem volt létjogosultságuk, illetve olyan új tantárgyak kerültek be, melyeket sokkal jobban használtak a képzésre.”, 2; illetve Interjú Markó Bálinttal (BBTE): „Az kétségtelenül pozitív dolog volt, hogy újra kellett gondolni az egész tanrendet”, 5.

²⁴ Erre a mesteri programra specifikus egyébként, hogy a magiszteri képzés első évében az órák délelőtt vannak, és mivel az a tapasztalat, hogy ez után kezdenek el általában dolgozni a hallgatók, a második képzési évben az órák viszont mindig délután vannak, hogy munka után tudjanak eljönni a hallgatók.

²⁵ Interjú Juhász Jácinttal (BBTE): „Eddig inkább kiegészítő képzés volt (studii aprofundate), most, hogy két éves ez azt jelenti, hogy szakmailag sokkal magasabb, követelményeiben sokkal szigorúbb, így egy jóval magasabb szintű képzést tudunk biztosítani, mint azelőtt volt.”, 2.

²⁶ Uő: „Ha az eredeti cél az volt, hogy biztosítson nagyfokú átjárhatóságok különböző kar és szakirányok között, akkor azt kell mondjam, biztosan, hogy nem, mivel amint mondtam, diákjaink nagy százaléka azonos szakról jöttek. Amit meg kell említenem, most csak arról beszélek, ami engem érint, hogy szerintem a képzés minősége javult.”, 7.

²⁷ Interjú Markó Bálinttal (BBTE): „[...] az rossz volt, hogy nem volt megfelelően előkészítve, tehát hiába mondták, hogy ez hogy kéne kinézzen, valójában ez arról szólt ez a dolog, hogy mindenki megpróbálta a saját tantárgyát, ha nem egyéb zanzásítva is, de viszontlátni a programban [...]”, 3.

²⁸ Uő: „[...] a mesteri szinten messzemenően csökkentek az államilag támogatott helyek száma.”, 3.

²⁹ Pl. a Közgazdaságtudományi Karon jellemző ez. Interjú Juhász Jácinttal (BBTE): „A diákok 70-80%-a pénzügyi szakterületről jön, mivel erősen alapoz a három év során elsajátított anyagokra, ezért van egy belépési korlát.”, Emellett a Biológia és Geológia Karon is jellemző ez. Interjú Markó Bálinttal (BBTE): „Többnyire biológia vagy ökológia (BA diplomával rendelkező hallgatók jönnek erre a mesteri képzésre, vagyis azok, [akik] a Karon végeztek, de néha jönnek külsősök is.)”, 9.

Az elkészített interjúkat (begépelte formában, amennyiben rendelkezésre állnak) és a hanganyagokat csatolom az államvizsga-dolgozathoz.

VI. Következtetések

A fejezet elején szeretném elismételni a kutatási kérdéseket, amelyekre a kutatás során kerestük a válaszokat. Ugyanitt szeretném ismertetni eredeti hipotéziseimet is.

K1: A Bolognában kidolgozott reform elérte-e a céljait?

K2: A Bolognai folyamat által előírt és az egyetemek által megvalósított szerkezeti változás hatással van-e a magszteri képzésre és annak minőségére? Ha igen, akkor milyen hatással?

K3: Milyen új problémák jelentek meg a felsőoktatásban – főként a magszteri képzésben – a Bolognai reform bevezetése után? Milyen megoldások lehetnek erre?

A kutatási kérdésekre a hipotéziseim a következők:

H1: A Bolognában kidolgozott felsőoktatási reform céljai részben valósultak meg.

H2: Mint a fentiekből is kitűnik, azt feltételezem, hogy a Bolognai folyamat által bevezetett szerkezeti változás hatással van a magszteri képzés tartalmi vonatkozásaira. A hipotézisem az, hogy a Bolognai folyamat szerkezeti változásai felsőoktatás minőségét negatívan befolyásolták.

H3: Új problémák jelentek meg a felsőoktatásban a Bolognai folyamat bevezetését követően.

Hipotéziseim a kutatás során beigazolódtak.

A Bolognai Nyilatkozatban lefektetett célok közül a hallgatói mobilitás növekedését emelném ki. A hallgatói mobilitás aránya 2020-ra el kell érje a 20%-ot. A megkérdezettek 14%-a volt jelen pillanatig külföldön tanulmányi ösztöndíjjal, amely arány alacsonyabb a betervezettnél. A hallgatói mobilitás akadályának a bürokratikus ügyintézésre való alacsony hajlandóságot, az információhiányt említhetjük meg, illetve azt, hogy a hallgatók majdnem egyharmada nem tudja vagy nem tudja elismertetni a külföldön megszerzett tanulmányi krediteket a Bolognaifolyamat életbe lépése óta sem.

A mobilitási programok közül az ERASMUS program a legközkedveltebb a hallgatók között, hiszen a hallgatók majdnem fele ezzel a programmal volt külföldön.

Az oktatókkal készített interjúk során gyakran elhangzott, hogy az egyes egyetemeken léteznek oktatói mobilitás programok is, bár ezek intézményesülési szintje nagyon változó.

Sikertelennek tekinthető a Bolognai reform megvalósítása azt az elvárást véve figyelembe, hogy a felsőoktatási rendszerek olyan végzősöket bocsásson ki, amelyeknek szaktudására szükség

van az Európai Unió vagy az egyes tagállamok munkaerő-piacán. Ennek két oka van: a munkaadói oldalról az alkalmazók nem tudnak mit kezdeni a Bolognai rendszerben végzett alapképzős diplomával rendelkezőkkel, nem tudják, hogy mi lenne az alapképzés és a magiszteri képzés funkciója, éppen ezért nem tudják alkalmazni a végzős diákokat.

Hallgatói oldalról ennek az a következménye, hogy a végzős hallgatók egyharmada olyan állásban dolgozik, amelyhez túlképzett.

A magiszteri képzés, bár eredeti célja a Bolognai reform alapján való átalakítás után a tudósképzés volt, kevésbé valósul meg, hiszen a hallgatók nagyon kis aránya vesz részt a magiszteri képzésben azzal a céllal, hogy belépjen a harmadik képzési szakaszba, vagyis doktori tanulmányokat folytasson. A magiszteri képzés ugyanis a különböző hallgatók számára más-más dolgot jelent. Egyes hallgatók a magiszteri képzési programokat felnőttképzésként értelmezik; mások időnyerésnek fogják fel a munkaerőpiacra való sikeres belépés előtt – vagy helyett; megint mások számára ez pályaváltoztatási lehetőség; és a többiek számára pedig a humántőkébe való beruházás.

A Bolognai folyamat következményeképpen említhetjük meg problémaként a felsőoktatásban szerzett diplomák elértéktelenedését.

Ennek oka egyrészt az, hogy a Bolognai folyamat által átalakított és az elitképzésből tömegképzéssé átalakuló tanulmányok gyakorlatilag elveszítették régi funkciójukat, amely elméletileg lehetővé tette az egyetem elvégzése utána a munkaerőpiacra való kilépést, és a mai alapképzés – pontosan általános műveltséget biztosító funkciója miatt – a régi oktatási rendszerek érettségi vizsgájának helyébe lépett. Ez utóbbi ugyanis ma már nem látja el eredeti feladatát, vagyis emellett azt is jelenti, hogy az alapképzés éppen általános ismereteket biztosító jellege miatt már nem látja el az eredeti célját, vagyis a specifikus szakmai képzés funkcióját nem tölti be, amelynek eredményeképpen a „diplomás munkanélküliség” jelenik meg.

Ez a jelenség közvetlen kapcsolatban áll a bekövetkezett szerkezeti változásokkal a felsőoktatásban, azzal, hogy erre a gazdasági szféra nem volt kellőképpen felkészítve, illetve azzal, hogy mondjuk a magiszteri képzés – lévén, hogy sok esetben munka mellett kerül rá sor – így nem biztosítja a megfelelő tudásanyagot, vagyis a diploma nem a valós tudást jeleníti meg.

A második probléma az, hogy csak a reform bevezetése után szembesültünk azzal, hogy fel kell számolnunk azt az illúziót, hogy az Európai Unió szintjén lehetséges olyan felsőoktatás-szervezés, ahol a képzés megfelel a piac/gazdasági szféra elvárásainak, abban az értelemben, hogy olyan szakembereket képezünk, akikre 3 vagy 5 év múlva szükség lesz az Európai Unió gazdasági szférájában. Az ilyen típusú előrejelzések az egyes államokon belül sem működnek általában, így nem kellene meglepődni azon, hogy ezt nem lehet megvalósítani az Európai Unió szintjén sem.

A jelzett problémákkal kapcsolatosan a következő javaslatokat fogalmazhatjuk meg: Először is el kell dönteni mindenki (itt a hallgatókra, oktatókra és az alkalmazókra gondolunk) számára egyértelműen hogy mi a célja az alapkézésnek és a magiszteri kézésnek.

Másodsorban minden líceumot vagy gimnáziumot végző hallgató számára tudatosítani kell, hogy a szakkézés vagy az egyetemi kézés kiválasztásakor figyelembe kell vennie, hogy milyen szaktudással bíró munkaerőre lesz szükség 3 vagy 5 év múlva az Európai Unióban vagy a tagállamban, ahol tanul.

Az egyetemi tanulmányok ideje alatt meg kell oldani azt, hogy a külföldön folytatott tanulmányok alatt megszerzett kreditek összességét elismerje az egyetem, ezzel ösztönözve a hallgatói mobilitást.

Felhasznált szakirodalom

Elsődleges szakirodalom

BÁLINT Juliánna – POLÓNYI István – SIKLÓS Balázs

2006. *A felsőoktatás minősége*. Budapest - Felsőoktatási Kutatóintézet.

BARAKONYI Károly

2004. *Rendszerváltás a felsőoktatásban*, Budapest – Akadémiai Kiadó.

GEAMBAŞU Réka

2010. *A Bolognai folyamat alulnézetből – Kolozsvári mesteris hallgatók véleménye a felsőoktatásban zajló változásokról*, megjelenés előtt.

HRUBOS Ildikó

2006. *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása. Válogatott tanulmányok*. Budapest – Aula Kiadó.

MANDEL Kinga.

2006. A román felsőoktatás-politika és az EU-csatlakozás. In: Kovács Nóra-Szarka László: *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből II*. Budapest – Akadémiai Kiadó.

Forrás:

http://www.mtaki.hu/docs/ter_es_terep_02/t_es_t_02_mandel_kinga_roman_elsookt.pdf
#search=%22mandel%20kinga%20bologna%22. (2008.02.08.)

MUREŞAN, Carmen Nicoleta

2008. *The effects of the Bologna Process on the European Higher Education Systems. An analysis regarding the status of the degree structure implementation in the higher education systems from Romania and Germany*.

Source: http://7163.ro/emahe/upload/effects_bologna_process_muresan.pdf (2011.05.27.)

POLÓNYI István

2003. *Oktatás-gazdaságtan és politika*. Budapest – Zsigmond Király Főiskola.

SZABÓ Júlia – SZÉKELY Tünde – KISS Zita

2010. *Gyorsjelentés – Magiszteri hallgatói tapasztalatok, vélemények – Kolozsvár, 2010*”- megjelenés előtt.

SZÉKELY Tünde

2011. *Elemzés az oktatási törvényről*. Kolozsvár. Forrás: A Romániai Magyar Doktorandusok és Fiatal Kutatók Szövetségének hivatalos honlapja, http://www.rodosz.ro/index.php?option=com_content&view=article&id=806&Itemid=122. (2011.03.15.)

Dokumentumok

Comission of the European Communities

2008. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training, Indicators and benchmarks, working document*,

Source:http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/higher_en.pdf,

(2011.04.17.)

Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior

1999. *Declarația de la Bologna*, Forrás: Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior, <http://www.cnfis.ro/fd/bologna/bologna.html>, (2011.06.15.)

European Comission

2010. *Focus on Higher Education in Europe 2010: The Impact of the Bologna Process*, EURYDICE.

Source:http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf

(2010.03.23.)

European Ministers in charge of Higher Education.

1999. *The Bologna Declaration*.

Forrás: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (2008.02.10.)

Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului.

2011. *Legea Educației Naționale*. Forrás: Site-ul oficial al Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, <http://www.edu.ro/index.php>. (2011.01.05.)

Organization for Economic Co-operation and Development.

2007. *Education at Glance 2007. Highlights*. Source: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/5/39290975.pdf>, 2007, 58. (2008.02.10.)

The World Bank

2007. *Romania. Education Policy Note*, Source: <http://siteresources.worldbank.org/INTROMANIA/Resources/EducationPolicyNote.pdf>. (2008.02.10.)

Internetes források

A Transindex erdélyi közéleti hírportál honlapja: www.transindex.ro

Az Oktatási, Kutatási, Ifjúsági és Sportminisztérium hivatalos honlapja: www.edu.ro

Másodlagos szakirodalom

CROSIER, David – PURSER, Lewis – SMIDT, Hanne

2007. *Trends V. Universitites Shaping the European Higher Education Area. An EUA report*. Source: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report__May_10.pdf. (2008.02.10.)

DECA, Ligia

2011. *Evoluții privind politicile de mobilitate in Sistemul European de Învățământ Superior*. Forrás: The Official Bologna Process website 2010-2012 (European Higher Education Area), www.ehea.info/.../ANPCDEFP_Evolutii%20ale%20politicilor%20de%20mobilitate_LD.ppt. (2011.06.15.)

JOIȚA, Elena

2010. Metodologia educației. Schimbări de paradigme. Iași – Institutul European.

LÁSZLÓ, Béla

2007. A bolognai folyamat hatása a szlovákiai és szlovákiai magyar felsőoktatásra, In: *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 2007/2., Somorja – Fórum Kisebbségkutató Intézet.

TUDORICĂ, Roxana

2007. *Managementul educației în context european*. București – Editura Meronia.

Dokumentumok

European Ministers in charge of Higher Education.

1998. *Sorbonne Joint Declaration*.

Forrás: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf (2011.05.15.)

European Ministers in charge of Higher Education.

2001. *Prague Communiqué*.

Forrás: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF (2011.05.15.)

European Ministers in charge of Higher Education.

2003. *Berlin Communiqué*.

Forrás: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF (2011.05.15.)

European Ministers in charge of Higher Education.

2005. *Bergen Communiqué*.

Forrás: http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (2011.05.15.)

European Ministers in charge of Higher Education.

2007. *London Communiqué*.

Forrás:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf (2011.05.15.)

European Ministers in charge of Higher Education.

2009. *Leuven Communiqué*.

Forrás:

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communicu%C3%A9_april_2009.pdf (2011.05.15.)

European Ministers in charge of Higher Education.

2010. *Budapest-Vienna Declaration*.

Forrás:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (2011.05.15.)

Follow-up Group of the Bologna Process.

2003. *Bologna Process between Prague and Berlin*.

Source:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/GRP_for_MC/Zgaga-Report-from-PraguetoBerlin-Sept2003.pdf (2011.06.10.)

Follow-up Group of the Bologna Process.

2005. *From Bergen to Berlin*.

Source:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/GRP_for_MC/TheBFUG-Report-from-BerlintoBergen-May-2005.pdf (2011.06.10.)

Follow-up Group of the Bologna Process.

2007. *Bergen to London 2007*.

Source:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/GRP_for_MC/BolognaSecretariatReport_May07.pdf (2011.06.10.)

Follow-up Group of the Bologna Process.

2009. *From London to Leuven/Louvain-la-Neuve*

Source:http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Bologna_Work_Programme_2007_2009_Report.pdf (2011.06.10.)

Follow-up Group of the Bologna Process.

2009. *From Leuven/Louvain-La-Neuve to Budapest and Wien: The Contribution of the Council of Europe to the Bologna Process.*

Source:<http://www.ehea.info/Uploads/Related%20EU%20activities/Freom%20Leuven%20Louvain-la-Neuve%20to%20Budapest.pdf> (2011.06.10.)

Folyóiratok:

Higher Education Policy (2006-2010)

International Journal of Teaching and Learning in Higher Education (2006-2009)

Quality Assurance Review for Higher Education Romania (2008-2010)

Research in Higher Education Journal (2000-2011)

Mellékletek