

A romániai és magyarországi felsőfokú pedagógusképzés összehasonlító elemzése – különös tekintettel a bölcsődepedagógusok, óvodapedagógusok és tanítók képzésére

Számos szakirodalmi tétel bizonyítja, hogy a pedagógusképzés szerkezete és minősége alapvetően meghatározza a köznevelés eredményességét és az európai normákhoz való igazodást. Kevésbé kutatott azonban, hogy Romániában és Magyarországon miként viszonyul egymáshoz a bölcsődei nevelők, óvodapedagógusok és tanítók képzése történeti fejlődésük, tantervi struktúrájuk és felvételi mechanizmusaik szempontjából. A tanulmány e képzési rendszerek hasonlóságait és különbségeit elemzi, különös tekintettel az európai keretrendszerekre (Bologna-folyamat, ECTS, ESCO, ISCED). A kutatás komparatív dokumentumelemzésen alapul Bereday modellje szerint, 2014–2025 közötti adatok felhasználásával. Az eredmények szerint mindkét ország bolognai rendszerben, kompetenciaalapú képzést működtet, ugyanakkor a vizsgált években Magyarországon elkülönült alapszakok, Romániában pedig integrált, kettős képesítést nyújtó modell érvényesül. Az elemzés hozzájárul a pedagógusképzés szerkezeti sajátosságainak átfogóbb megértéséhez.

Kulcsszavak: összehasonlító pedagógia, pedagógusképzés, koragyermekkorai nevelés, bölcsődepedagógus képzés, óvodapedagógus képzés, tanítóképzés

Comparative Analysis of Higher Education Teacher Training in Romania and Hungary, with Special Reference to the Education of Nursery, Preschool and Primary School Teachers

The literature emphasizes that the structure and quality of teacher education fundamentally influence the effectiveness of public education and alignment with European standards. However, limited attention has been paid to how the training pathways of nursery educators, preschool teachers and primary teachers compare in Romania and Hungary in terms of historical development, curricular structures and admission mechanisms. This study analyses similarities and differences between the two systems, with particular reference to European frameworks (the Bologna Process, ECTS, ESCO and ISCED). The research is based on comparative document analysis following Bereday's model, using legislation, curricula and higher education data from 2014–2025. The findings show that both countries operate competence-based, Bologna-structured programmes; however, Hungary applies separate bachelor programmes, while Romania follows an integrated model providing dual qualification. The analysis contributes to a broader understanding of the structural characteristics of teacher education.

Keywords: comparative education, teacher education, early childhood education, early childhood educator training, preschool teacher training, primary teacher training

1. Bevezetés

A tanulmány célja a romániai és a magyarországi bölcsődei nevelők, óvodapedagógusok és tanítók felsőfokú képzési rendszerének összehasonlítása, különös tekintettel a hasonlóságokra és különbségekre. A téma aktualitását a romániai pedagógusképzést érintő közelmúltbeli jogszabályi változások adják, amelyek az óvodapedagógus- és tanítóképzés átalakulását, valamint a magyarországi, illetve európai modellekhez való közeledést vetítik előre, így indokolják a jelenlegi helyzet vizsgálatát.

A kutatás alapját az oktatási jogszabályok, tantervi dokumentumok és szakirodalmi források összehasonlító elemzése képezi, Bereday (1964) összehasonlító pedagógiai modelljének alkalmazásával. A tanulmány ismerteti a módszertani és elméleti keretet, elemzi a két ország képzési rendszereit, majd összegzi a főbb eredményeket.

2. Elméleti háttér

2.1. *A pedagógusképzés helyzete*

A pedagógusképzés a neveléstudomány egyik legfontosabb alkalmazási területe, amelyben az elmélet és a gyakorlat találkozik. A neveléstudomány történeti és elméleti tudásanyaga elengedhetetlen a pedagógusok megfelelő felkészítésében, és tetten érhető a pedagógusok szakmai felkészültségében, attitűdjeiben, gondolkodásmódjukban (Hunyady, 1993).

Gerner (2022) a pedagógusképzést funkciója által határozza meg, ami nem más, mint a köznevelés személyi feltételeinek biztosítása a pedagógusjelöltek felkészítése révén. A képzés során a jelöltek megszerzik azokat a képességeket, amelyek képessé teszik őket arra, hogy eltérő tudású, képességű, más motivációval rendelkező és különböző szociális háttérből érkező gyerekeket tanítsanak, neveljenek (Gerner, 2022).

2.2. *Nemzetközi standardok, trendek, fogalmak*

A pedagógusképzés kutatási területének megértéséhez elengedhetetlen a nemzetközi kontextus áttekintése. Az elmúlt évtizedek egyik legjelentősebb európai reformja a Bologna-folyamat, amely 1999-ben indult azzal a céllal, hogy létrehozza az Európai Felsőoktatási Térséget (EHEA), növelve a hallgatói mobilitást, a képesítések átláthatóságát és az európai felsőoktatási intézmények összehasonlíthatóságát (European Commission, 2024).

A Bologna-folyamat egyik eszköze a kreditrendszer, az ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System), amely lehetővé teszi a hallgatói tanulmányi teljesítmények átlátható és standardizált értékelését. Az ECTS-kreditek

a hallgatói tanulmányi idő és az elvégzett tanulmányi feladatok mennyiségét reprezentálják, elősegítve a tanulmányi mobilitást és a tanulmányok elismerését az európai intézmények között (European Commission, 2015).

A nemzetközi trendek hatása a pedagógusképzésre nem csupán a szerkezeti átalakulásban, hanem a képzési tartalom és módszertan egységesítésében is megmutatkozik. Az ECTS és a BA/MA ciklusok révén a pedagógusképzés egységes keretrendszerben képes mérni és fejleszteni a hallgatók kompetenciáit, a gyakorlati tapasztalatok, a tanári reflektív gyakorlat és a pedagógiai rugalmasság hangsúlyozásával (Crosier & Parveva, 2013).

Az Európai Bizottság által létrehozott ESCO osztályozási rendszer (European Skills, Competences, Qualifications and Occupations, azaz Készségek/kompetenciák, képesítések és foglalkozások európai osztályozása) egységesen határozza meg az oktatási foglalkozásokat, valamint az azokhoz kapcsolódó készségeket és kompetenciákat, elősegítve az európai munkaerőpiaci mobilitást (European Parliament and Council, 2016). A jelenleg érvényben lévő ESCO osztályozási rendszer az oktatási foglalkozásokon belül (23-as kód) megnevezi az általános iskolai tanárok és az óvodapedagógusok¹ (Primary school and early childhood teachers) kategóriát (324), ezen belül megkülönböztet általános iskolai tanárokat (Primary school teachers – 2341) és óvodapedagógusokat (Early childhood educators – 2342). Az ESCO az óvodapedagógusok feladatköreit is meghatározza, majd megemlíti, hogy ez a foglalkozás szétválasztható például koragyermekkorai nevelőre (Early childhood educator) és óvodapedagógusra (pre-school teacher). Az általános iskolai tanárookra vonatkozó rész meghatározza a fogalmat, megadja az alapvető készségeket, kompetenciákat, az alapvető ismereteket, amelyekkel rendelkezniük kell, majd felsorol opcionális készségeket, kompetenciákat, opcionális ismereteket (European Commission, é.n.)

Ezt a struktúrát Magyarországon a Foglalkozások Egységes Osztályozási Rendszere (FEOR), Romániában pedig az Országos Képesítési Jegyzék (Registrul Național al Calificărilor) képezi le, mindkét ország az ESCO-hoz igazodó besorolást alkalmazva (Központi Statisztikai Hivatal, é.n.a; Központi Statisztikai Hivatal, é.n.b; Autoritatea Națională pentru Calificări, é.n.)

Az oktatási programok nemzetközi összehasonlíthatóságát az UNESCO által létrehozott ISCED rendszer biztosítja, amely egységes keretben osztályozza az oktatási szinteket és szakterületeket. A tanulmányban vizsgált alapképzési szakok az ISCED 01 – Education szakterülethez tartoznak (UNESCO Institute for Statistics, 2014).

1 Itt kell megjegyeznünk, hogy a magyar nyelvű fordítás összefoglalóan az óvodapedagógus kifejezést használja az iskolánál kisebb gyerekeket nevelő pedagógusokra és ennek alkategóriájára, az óvodai korosztályt nevelő pedagógusok csoportjára is.

Romániában a jelenlegi tanügyi törvény szerint a bölcsődékben és óvodákban az oktatási tevékenységet a koragyermekkorai nevelők, óvónők végzik, általános iskola első öt osztályában (előkészítő osztály és 1-4. osztály) pedig tanítók és általános iskolai tanárok tanítanak (Ministerul Educației, 2023). Magyarországon a bölcsődékben csecsemő- és kisgyermeknevelők, az óvodákban óvodapedagógusok, az általános iskolákban pedig tanítók dolgoznak (Oktatási Hivatal, é.n.). A tanulmány további részében tanítóknak nevezzük azokat a pedagógusokat, akik általános iskolában negyedik osztályig tanítanak, óvodapedagógusoknak azokat, akik óvodában végeznek oktató-nevelő tevékenységet, bölcsődei nevelőknek pedig azokat a pedagógusokat, akik bölcsődében dolgoznak.

2.3. Nemzetközi összehasonlító vizsgálatok a pedagógusképzési rendszerekkel kapcsolatosan

Az OECD 2023-as tanulmánya arra mutatott rá, hogy Európa- és világszerte nagyon nagy különbségek vannak a bölcsődei nevelők képzésében, sőt esetenként országon belül is lehetnek különbségek. Néhány országban középfokú, máshol felsőfokú végzettséghez kötik a munkavállalást a bölcsődei nevelést biztosító intézményekben. A képzések viszont tartalmukban hasonlóságot mutatnak, legtöbb esetben tartalmazznak a gyermek fejlődésére, a játék támogatására, valamint a problémamegoldás, a kreativitás fejlesztésére vonatkozó tantárgyakat (OECD, 2023).

Egy korábbi tanulmány (Melnik, 2016) rámutatott, hogy a nyugat-európai óvodapedagógus-képzés magasan standardizált, az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR, EQF) szerint szervezett, és általában legalább három évig tart. A hatékony képzéshez magas belépési követelmények, erős szaktárgyi és pedagógiai felkészítés szükséges. A kutatás kiemelte az Európai Bizottság ajánlásait is, amelyek az óvodapedagógusok képzésének fejlesztését célozzák, például európai minőségi keretrendszer kialakítása, irányelvek kidolgozása a tagállamok támogatására, valamint a jó gyakorlatok terjesztése.

Melnik és munkatársai (2021) tanulmányukban a nyugat-európai óvodapedagógus-képzés fejlődési tendenciáit vizsgálták. A kutatás szerint a szakmai képzés folyamatosan modernizálódik, hangsúlyt kap a gyakorlati képzés, a kompetenciaalapú megközelítés és az élethosszig tartó tanulás, valamint a szakmai standardok és képesítési követelmények fejlesztése.

Két kínai kutató öt szempontból elemezte az európai óvodai nevelés jelenlegi helyzetét: a politikai támogatás, a hozzáférés, a szervezés és irányítás, a személyzet és a tanterv szempontjából. Ezt követően releváns javaslatokat fogalmaz meg az óvodai nevelés reformjára és fejlődési irányaira Kínában (Xiang & Zeng, 2023).

A tanítóképzés világszerte jellemzően felsőfokú intézményekben zajlik. Az általános iskola alsó tagozatán dolgozó tanítók többsége (a TALIS-kutatás szerint

87%-a) rendelkezik BA-s diplomával. Néhány országban a tanítók nagy százaléka MA-s diplomát szerez (OECD, 2021).

2.4. A romániai és magyarországi pedagógusképzés összehasonlítása - kutatási előzmények

Keller (2004) a határon túli magyar nyelvű pedagógusképzést régióként (Erdély, Felvidék, Vajdaság, Kárpátalja) hasonlította össze, bemutatva a rendszer-váltás utáni változásokat, a képzés problémáit (pl. hármas képesítés, elmélet–gyakorlat aránya, intézményi keretek) és az anyaországi rendszerrel való párhuzamokat.

Egy 2016-os kutatás a magyarországi és a romániai felsőfokú óvodapedagógusképzését vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy habár a belépcsési követelmények hasonlóak, Magyarországon a készségfelmérések kötelezőek, Romániában viszont ezek opcionálisak. Mindkét országban a gyakorlati tapasztalatok a képzés végén hangsúlyosak, de eltérések vannak a gyakorlat lebonyolításában és értékelésében (Catalano & Chis, 2016).

Barabási Tünde (2006) a tanítóképzés elméleti és gyakorlati integrációját elemezte: a romániai 3 éves képzés a gyakorlati készségek rováására megy a magyarországi 4 évhez képest. Az elmélet–gyakorlat összekapcsolása mindkét országban főként deduktív, a gyakorlatvezetők szerepe eltér. Ehhez a témakörhöz kapcsolódik Demény 2022-es írása, aki tanulmányában a romániai pedagógusképzést mutatja be (kiemelten az óvó-tanítóképzést), majd egy gyakorlatközpontú felkészítést biztosító képzési modellt tár az olvasó elé (Demény, 2022).

Egy 2018-as ukrán tanulmány (Yashchuk és mtsai., 2018) összehasonlította az általános iskolai tanítóképzést Magyarországon és Romániában, kiemelve a pszichológiai–pedagógiai tantárgyak szerepét, a Bolognai-folyamat szerinti struktúrát, valamint a képzési idő, specializációk és modellek különbségeit, ami az ukrán tanítóképzés fejlesztéséhez adhat tanulságot.

Szabó-Thalmeiner (2005) az erdélyi tanítóképzés tanterveit és hallgatói véleményét elemezte, feltárva a képzés minőségét, problémáit és lehetséges változtatásait.

Az előzőekben bemutatott kutatások a pedagógusképzésre, de főképpen a tanítóképzésre vagy annak egy-egy aspektusára irányulnak a két országban. Jelen tanulmány ezt a palettát kísérli meg kiegészíteni, hogy az olvasó egy átfogó képet kaphasson a romániai és a magyarországi pedagógusképzésről, különösen a bölcsődei nevelők, óvodapedagógusok és tanítók képzésére koncentrálva.

3. A kutatás módszertana

A kutatás módszere komparatív dokumentumelemzés, amely hivatalos dokumentumok és szakirodalmi források feldolgozására épül, a romániai és magyarországi kisgyermeknevelő-, óvodapedagógus- és tanítóképzés összehasonlítása céljából. Az elemzés alapját a vonatkozó jogszabályok, tantervek és a képzési rendszereket bemutató tanulmányok képezik.

Ahhoz, hogy az összehasonlítás releváns legyen, Bereday négylépéses összehasonlító rendszerét követjük. A lépések a következők: leírás, értelmezés, összevetés, összegző összehasonlítás (Bereday, 1964; Madureira és mtsai., 2021).

A vizsgálat során először bemutatjuk mindkét országban a bölcsődei nevelők, óvodapedagógusok és tanítók képzési rendszerét, majd elemezzük azok történeti, társadalmi és oktatáspolitikai meghatározottságát. Ezt követően párhuzamba állítjuk a két ország gyakorlatát, feltárva a hasonlóságokat és eltéréseket. Az elemzés zárásaként összegző következtetéseket fogalmazunk meg az adaptálható elemekről és a fejlesztési lehetőségekről.

4. Elemzés

4.1. *Leíró szakasz*

4.1.1. Általános áttekintés

Romániában a pedagógus fogalma több kategóriát foglal magába: középiskolai tanárokat, az általános iskola alsó- és felső tagozatán tanító pedagógusokat, tanítókat, óvodapedagógusokat, valamint 2021 óta a bölcsődei nevelőket is (Stark & Barabási, 2024; Stark & Zoller, 2014). Ennek megfelelően a romániai pedagógusképzés négy szinten működik: líceumi képzésben pedagógiai szaklíceumokban, egyetemi alapszakon az „Óvodai és elemi oktatás pedagógiája” szakon, valamint a tanárképzés I. és II. moduljában alapszakon és mesteri képzésben. A különböző képzési szintekhez eltérő megnevezésű képesítések kapcsolódnak (Bordás, 2017).

A bölcsődék oktatási rendszerbe történő integrálásával párhuzamosan a pedagógiai líceumokban bölcsődepedagógus osztályok indultak, ugyanakkor a felsőfokú, célzott bölcsődepedagógus-képzés a gyakorlatban továbbra sem különült el egyértelműen, habár törvényi előírás már van rá 2023 óta. Az „Óvodai és elemi oktatás pedagógiája” alapszak elsősorban óvodapedagógusok és tanítók képzését szolgálja, bár a tanterv tartalmaz korai neveléshez kapcsolódó tantárgyakat is.

A jelenlegi jogszabályi környezet több képzési útvonalat tesz lehetővé a bölcsődei nevelői munkakör betöltésére. A pedagógiai líceumban vagy felsőoktatásban végzetek különböző képesítésekkel és kiegészítő képzések teljesítésével jogosultak a pozíció betöltésére, míg a már alkalmazásban állók számára átképzési lehetőségeket biztosítanak (Stark & Barabási, 2024).

A 830/2021. Kormányrendelet szerint Magyarországon a pedagógusképzéshez a következő alapképzési szakok tartoznak: Csecsemő- és kisgyermeknevelő, Gyógy-pedagógia, Konduktor, Óvodapedagógus, Szakoktató, Tanító (830/2021. Korm. rendelet, 2021). 2009-től önálló alapszak keretében zajlik a csecsemő- és kisgyermeknevelők képzése, amely a 0–3 éves korosztállyal foglalkozó, pedagógiai módszereket alkalmazó szakemberek felkészítését célozza (Dávid, 2020). Az óvodapedagógusok és tanítók BA szintű diplomával rendelkeznek. A tanítók emellett egy választott műveltségi területen az 1-6. évfolyamon is taníthatnak. A tanítóképzés négyéves, gyakorlatorientált, és kettős szakképzettséget biztosít (Vargáné Nagy és mtsai., 2022).

Az általános iskolai tanítóképzés nyolc, míg a középiskolai tanárképzés tíz szemeszteres. Az alsó tagozatos tanítók alapképzésben (BA) szereznek diplomát. A képzés során nemzetiségi oktatásra (horvát, német, román, szerb, szlovák, szlovén) és roma nevelésre irányuló szakosodási lehetőségek is elérhetők. A diplomához 240 kredit teljesítése szükséges (Vargáné Nagy és mtsai., 2022). A tanítóképzés célja, hogy a hallgatókat egyszerre készítse fel a tanítói hivatásra és egy általuk választott műveltségi terület oktatására. Ennek következtében a hallgatók négy év alatt két szakképzettséget szereznek. A tanítóképzésben részt vevők tizenegy műveltségi terület közül választhatnak: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, természetismeret, ének-zene, vizuális nevelés, informatika, technika, családi–háztartási–gazdasági ismeretek, valamint testnevelés és sport (Barabási, 2006).

4.1.2. A tantervek jellemzői

Romániában az ARACIS (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior – Román Felsőoktatási Minőségbiztosítási Ügynökség) az alapképzési és mesterképzési szakok tudományterületeihez tartozó tanulmányi programok külső akadémiai minőségértékelésére standardokat fogalmaz meg (ARACIS, 2016), amiben meghatározza a különböző képesítések során megszerzhető krediteket, a képzés tartalmát, a kötelező, szakterületi és kiegészítő tantárgyak arányát, a kötelező tantárgyak listáját, példákat ad választható tantárgyakra. Az egyetemek az előbb említett dokumentum alapján elkészítik az adott alap- vagy mesterképzés kompetenciáit. Itt ismeretek, képességek, majd a kompetencia értékelésének minimális szabványai jelennek meg.

Magyarországon a tantervek intézményi autonómiával készülnek, a jogi kereteket a képzési és kimeneti követelmények rögzítik, amelyek leírják az egyes szakok képzési célját, a megszerzhető kompetenciákat, a kimeneteli követelményeket, a végzettségi szintet, a képzési időt és a szakképzettséghez vezető tudományágak, szakterületek rendszerét, amelyekre a szak felépül (63/2021. ITM Rendelet a Pedagógusképzés Képzési Terület Egyes Szakjainak Képzési és Kimeneti Követelményeiről).

A romániai felsőoktatásban tehát a tanterv bizonyos részei az Oktatási Minisztérium által előre meghatározottak, és erre a keretre építve dolgozzák ki az egyetemek az egyes szakok tantervét. Ahhoz, hogy a két országban a jelenleg érvényben

lévő tantervek tartalmát összehasonlíthassuk a nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakjainak tantervét vettük alapul. A képzés 6 szemeszterből áll, azaz 3 éves. A diploma megszerzéséhez 180 kreditpont szükséges. A tanterv felsorolja a fő kompetenciákat, amelyekkel a hallgatóknak rendelkezniük kell, majd tartalmazza a tantárgyak listáját a hozzájuk tartozó kreditpontokkal, a tantárgyak képzési időtartamával, az értékelési formákkal. A tantárgyakat 3 kategóriába sorolják: Szakmai tantárgyak (Discipline în domeniul), Szakterületi tantárgyak (Discipline de specialitate), Kiegészítő tantárgyak (Discipline complementare). Ezek aránya és a kötelező tantárgyak listája tehát adott (az ARACIS standardokban), az egyetemek viszont eldönthetik, hogy melyiket mikor tanítják, valamint megválaszthatják és kidolgozhatják az opcionális és fakultatív tantárgyak listáját, tartalmát. A tantárgyak kínálata változatos, hiszen óvodapedagógusokat és tanítókat is képeznek. Megjelennek pszichológiai, pedagógiai, elméleti alapozó tantárgyak, emellett, módszertani ismereteket átadását célzó tantárgy-pedagógiai kurzusok és a szakmai gyakorlat.

A magyar felsőoktatási rendszer több szabadságot ad az egyetemeknek a mintatanterv kidolgozásában. Minisztériumi rendeletek szabályozzák a képzések keretét (a kreditek számát, a fontosabb szervezési, működési szabályokat) és egy ún. törzsanyagot adnak meg előre meghatározott kreditpontban, ami kategóriákat jelent egy-egy területre vonatkozóan. Ezen belül példákat ad, de az egyetemek döntésén múlik, hogy a kategórián belül melyek azok a tantárgyak, területek, amelyeknek az oktatására hangsúlyt fektetnek. A Debreceni Egyetem Tanító, Óvodapedagógus, illetve Csecsemő- és kisgyermeknevelő szakjainak mintatantervét vizsgálva azt mondhatjuk, hogy a mindhárom alapképzés programjában megjelennek pszichológiai és pedagógiai jellegű általános tárgyak, valamint tantárgy-specifikus, módszertani tárgyak. A képzési idő a tanító szak esetén 4 év, az óvodapedagógus és a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak esetén 3 év.

4.1.3. A felvételi vizsga/ alkalmassági vizsga jellemzői

Romániában az egyetemeknek az „egyetemi autonómia” részeként joguk van saját szabályokat kialakítani a felvételi vizsga tekintetében. Ez állhat az érettségi jegy és egy választott tantárgy érettségi jegyének összetételéből vagy az intézmény által rendezett felvételi vizsga eredményéből.

A vizsgálat során összefoglaltuk 24 romániai felsőoktatási szintű tanító- és óvóképző intézmény felvételi követelményeit, különös tekintettel arra, hogy az egyes egyetemek alkalmaznak-e felvételi/alkalmassági vizsgát. A vizsgálatba bevont intézményeket a szerint csoportosítottuk, hogy milyen nyelven, nyelveken érhető el az intézményben Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak (lásd 1. táblázat).

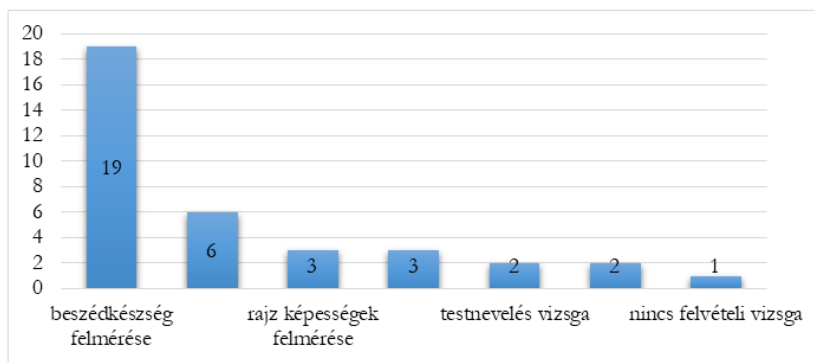
1. táblázat: *A vizsgálatba bevont felsőfokú óvodapedagógus- és tanítóképzést biztosító szakok képzési nyelve Romániában*

	A képzés nyelve		
	román	magyar	német
Az intézmények száma	23	3	2

Forrás: saját szerkesztés

A vizsgálatba mindhárom intézményt bevontuk, ahol magyar nyelvű tanító- és óvóképzés folyik. A magyar tagozatot is működtető intézmények (a Babeş-Bolyai Tudományegyetem, a Partiumi Keresztény Egyetem és a Nagyváradi Egyetem) mind élnek a felvételi vizsga lehetőségével, amelyet rendszerint kizáró jelleggel szerveznek meg annak érdekében, hogy megfelelő szelektációs mechanizmust biztosítsanak a jelentkezők körében.

A felvételi pontszám meghatározása intézményenként jelentősen eltér. Van olyan egyetemek, ahol a pontszám kizárólag az érettségi átlagra épül (10 intézmény), míg mások több tényezőt is figyelembe vesznek. Előfordul, hogy az érettségi átlag mellett a középiskolai tanulmányok átlaga (4 intézmény), egy adott tantárgy középiskolai átlaga (2 intézmény), egy adott tantárgy érettségi jegye (4 intézmény) vagy a felvételin szerzett írásbeli és/vagy szóbeli pontszám (5 intézmény) is szerepel a végső eredményben. Ezzel párhuzamosan három intézmény minimális érettségi átlagot is előír (például 7,00), ami szűrőfunkciót lát el.

1. ábra: *A kizáró jellegű felvételi képességvizsgák típusainak gyakorisága az intézmények körében (Románia)*

Forrás: saját szerkesztés

A vizsgatípusok eloszlását az 1. számú ábra szemlélteti. Az intézmények túlnyomó többsége a beszédképesség felmérését alkalmazza felvételi vizsgaként (19 intézmény), ami egyrészt arra utal, hogy a kommunikációs kompetenciákat a pedagóguspályára való alkalmasság egyik legfontosabb előfeltételének tekintik, másrészt azt jelzi, hogy szigorúan ragaszkodnak az ARACIS módszertani szabályozásában előírt minimális követelményhez. A második leggyakrabban előforduló vizsgatípus a zenei képességek felmérése (6 intézmény), hiszen a gyermekekkel való mindennapi tevékenységek fontos eleme a zene, az ének és a ritmus. Néhány intézmény ezen túlmenően rajzkészégi vizsgát (3 intézmény) vagy motivációs levelet, illetve interjút (3 intézmény) is alkalmaz, amelyek a hallgatók kreatív, illetve személyes alkalmasságára fókuszálnak. Ritkábban fordul elő a testneveléshez kapcsolódó gyakorlati vizsga vagy valamely tantárgyból tett írásbeli felvételi vizsga (2-2 intézmény). Egyes intézmények több típusú felvételi vizsgát is tartanak a jelentkezőknek.

A magyar oktatási rendszer a pedagógusképzés általunk vizsgált három alapképzési szakján háromféle alkalmassági vizsgát különböztet meg, amelyeken a jelentkezők kötelesek részt venni. A csecsemő- és kisgyermeknevelő szakra jelentkezőknek az 1. típusú alkalmassági vizsgát kell teljesíteni, amely felméri az egészségügyi állapotukat és a beszédalkalmasságukat. Amennyiben a jelentkező beszédhibás vagy a bizottság úgy ítéli meg, hogy nem alkalmas a beszéde arra, hogy megfelelő beszédmintát nyújtson a gyerekeknek, pszichés vagy mentális zavara van vagy az egészségi állapota nem megfelelő ahhoz, hogy a tanulmányait eredményesen teljesíteni tudja, „nem alkalmas” minősítést kap, így nem vehet részt a képzésen. A 2. típusú vizsgát azoknak kell teljesíteni, akik konduktor, tanító és óvodapedagógus alapképzési szakokra jelentkeznek. Ez ének-zenei alkalmassági vizsgából, a beszédalkalmassági és fizikai alkalmassági vizsgából áll. Itt a megfelelő beszédképességen kívül az is fontos, hogy a jelentkezőknek legyen megfelelő szintű zenei hallása, zenei emlékezete és alapvető kottaismerete, illetve hogy a motoros képességei megfeleljenek ahhoz, hogy elsajátítsa és tanítsa az általános iskolai, óvodai testnevelés gyakorlati tananyagát. Azoknak, akik nemzetiségi tanító és nemzetiségi óvodapedagógus képesítést szeretnének megszerezni, a választott nyelvből is alkalmassági vizsgát kell teljesíteniük (3. típusú vizsga) (Oktatási Hivatal, 2024.)

4.2. Értelmező szakasz

4.2.1. Történeti háttér, oktatáspolitikai tényezők Romániában

Az 1990-es évek elejétől a romániai tanítóképzés jelentős tartalmi, intézményi és szervezeti átalakulásokon ment keresztül. 1990 előtt a képzés kizárólag négyéves pedagógiai líceumokban zajlott, majd az 1988-as reform hatására öt évre bővült, lehetővé téve a tananyag mélyebb elsajátítását és a pályakezdők életkorának emelését. A rendszerváltást követően átmeneti megoldásként megjelentek a

két–három éves posztliceális tanítóképzők, amelyek érettségizett fiatalok számára biztosítottak képesítést, hozzájárulva a szakképzett tanítók számának növekedéséhez, különösen a magyar tannyelvű iskolákban. Ezzel párhuzamosan bővült a pedagógiai líceumok hálózata, valamint módosultak a szakirányok: a kezdeti külön óvodapedagógus- és tanítóképző osztályokat később egységes, kettős képesítést nyújtó képzés váltotta fel (Szabó-Thalmeiner, 2005).

Romániában az óvó- és tanítóképzésben az igény, hogy az európai mintákhoz igazodjon csak 1998-ban jelentkezik, amikor megteremtődnek a főiskolai tanítóképzés feltételei és magyar román nyelvterületen egyaránt elindul az óvó-tanítóképzés a főiskolákban (Péter, 2004). 1999-ben ideiglenesen megszüntették a középiskolai szintű képzést, helyét a hároméves főiskolai rendszer vette át, amely hármas képesítést is lehetővé tett. A pedagógiai líceumokban azonban a 2001-2002-es tanévtől újraindult a négyéves képzés, párhuzamosan a felsőfokú óvó-tanítóképzéssel (Szabó, 2006).

A 2005-2006-os tanévtől a romániai felsőoktatás a bolognai rendszer szerint működik, elősegítve a minőségbiztosítást, az átjárhatóságot, a kreditrendszer általános alkalmazását és a hallgatói mobilitást (Szolár, 2014). Ez után a felsőfokú tanítóképzés hároméves alapképzés formájában valósul meg, amit kiegészíthet egy kétéves mesterképzés (Márton, 2015).

A 2011-ben elfogadott, 1. számú Oktatási Törvény új didaktikai besorolást vezetett be: a tanítói és óvodapedagógusi munkakör az „általános iskolai tanár (profesor pentru învățământul primar)” megnevezést kapta. A jogszabály értelmében e beosztás betöltéséhez egyetemi alapképzés elvégzése vált kötelezővé, mégpedig a „Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája” szak keretében. A képzés időtartamát három évben határozták meg. Ennek a törvényi rendelkezésnek következtében a következő években a tanítók és óvodapedagógusok képzése fokozatosan átkerült az egyetemek hatáskörébe, megszüntetve a középfokú tanítóképző intézmények működését (Prodan, 2025).

A 49/2014-es sürgősségi kormányrendelet ugyanakkor részben visszalépést jelentett, mivel ismét lehetővé tette az óvodapedagógus- és tanítóképzés felső középfokon történő megszervezését, eltérő munkaköri besorolással. A rendelet kimondta, hogy ezen pedagógusok esetében nem kötelező a didaktikai mesterképzés, valamint a pedagógiai modul második szintje, míg az egyetemi alapképzés a pedagógiai modul I. szintjével egyenértékű (Bordás, 2015).

Romániában 1949-ben hoztak létre először bölcsődét (Magyarországon korábban, már 1852-ben létesítettek kisgyermeknevelő intézményt) abból az indítatásból, hogy a dolgozó anyák gyermekeinek felügyeletet biztosítsanak (Stark & Barabási, 2024). Az 1970-es, 1980-as években már 902 bölcsőde működött Románia területén, ahol 90.000 3 év alatti gyerek felügyeletét vállalták. Ekkor ezek az intézmények az egészségügyi szektorhoz tartoztak, majd 2001-ben átkerültek a szociális ágazatba (Nistor, 2019).

2011 előtt a bölcsődében dolgozó gondozók bármilyen szakirányú érettségi oklevéllel gyakorolhatták hivatásukat. Az oktatási rendszerbe való besorolását 2021-ben a 100/2021-es Minisztériumi Rendelet alapján kapta meg, majd a 6310/2022-es Minisztériumi Rendelet bölcsődei nevelő/kisgyermeknevelő funkció didaktikai személyzeti besorolást ad a bölcsődei nevelőknek. Ez után a bölcsődei nevelők képzése egyrészt pedagógiai líceumokban, másrészt felsőoktatási intézményekben zajlik, a szabad pedagógusi helyek elfoglalásához szakirányú képzettség szükséges. Jelenleg is zajlik azoknak az átképzése, akik eddig is bölcsődékben dolgoztak, de szakirányú képzettség nélkül (Stark & Barabási, 2024).

4.2.2. Történeti háttér, oktatáspolitikai tényezők Magyarországon

Magyarországon 1959-ig középfokú tanítóképzés működött négy- vagy ötéves képzési idővel. Az 1958. évi 26. számú törvényerejű rendelet megszüntette ezt a formát, és bevezette az érettségire épülő, hároméves tanítóképző intézeteket. A döntés háttérében elsősorban politikai megfontolások álltak: a nevelő-oktató munka szocialista irányultságának megerősítése, valamint a tanítóság világnézeti és politikai nevelésének hatékonyabbá tétele. Az új képzési rendszer kialakítása több évet vett igénybe, amelynek során meghatározták a szaktudományi, pedagógiai-pszichológiai és módszertani tartalmak arányait, valamint megszilárdították a gyakorlati képzés rendszerét. A tantervek és tananyagok kidolgozása jelentős szakmai teljesítményt igényelt, miközben az esti és levelező képzés bevezetése, a tanítóhiány enyhítése érdekében, további terheket rótt az intézményekre (Kelemen, 2019).

A hatvanas évek végén megjelent az egységes általános iskolai nevelőképzés koncepciója. Az 1970. évi 25., majd az 1974. évi 13. számú törvényerejű rendeletek lehetővé tették a tanító- és óvónőképzés tanárképző főiskolákon történő megszervezését, illetve a tanítóképző intézetek főiskolává alakítását. Az átalakulás rövid időn belül lezajlott, kialakult a főiskolai struktúra, és a hetvenes évek végére a felsőfokú tanítóképzés rendszere megszilárdult. A hangsúly a tanítóhiány csökkentésére és a képesítés nélküli pedagógusok kiváltására helyeződött, új képzőhelyek és kihelyezett tagozatok létrehozásával, valamint a levelező képzés bővítésével (Gombos, 2025). Az óvodapedagógus-képzést az 1986-ban emelték főiskolai szintűre (Kelemen, 2007).

A rendszerváltozás lehetővé tette, hogy a magyar felsőoktatás ismét az európai értékekhez igazodjon, hangsúlyozva az autonómiát, a tudományos szabadságot és a nemzetközi nyitottságot. Ennek fontos mérföldköve volt az 1993-ban elfogadott első önálló Felsőoktatási törvény, amely megeremtetten a megújuló felsőoktatás jogi és szervezeti alapjait (Kardos József és mtsai., 2000). Ekkor jelentek meg az egyházi és az alapítványi intézmények, megfogalmazták a felsőoktatási intézmények elvégzésével megszerezhető végzettség képesítési követelményeit és a tanító szak képzési idejét háromról négy évre emelték (Kelemen, 2007). Egy másik jelentős változás, ami az előbbieken említett oktatási törvényhez kötődik a választott „műveltségi

terület” megjelenése a tanítóképzésben, ami feljogosítja a tanítót az adott tantárgy 5-6. osztályban való tanítására (Kelemen, 2019).

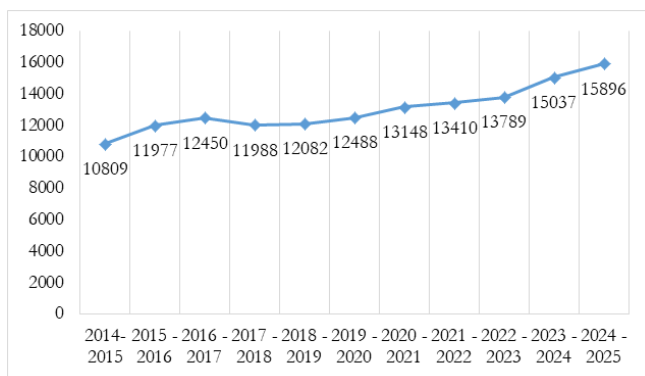
A többciklusú, lineáris felsőoktatási rendszer bevezetését a 252/2004. (VIII. 30.) kormányrendelet szabályozta. Ennek nyomán 2005-től egységes mintatantervek készültek, amelyek a gyakorlatorientált képzésre, valamint a hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztésére helyezték a hangsúlyt. A rendszer lehetővé tette a tanítók mesterképzésben való továbbtanulását (Serfőző, 2019).

A bölcsődei gondozók képzése hagyományosan az egészségtudományi területhez kapcsolódott, és 1992-től vált érettségihez kötötté. Ezt követően a pályára lépés feltétele két-három éves szakképzés lett (Nyitrai, 2020). A csecsemő- és kisgyermeknevelő alapszak a felsőoktatás rendszerébe való beemelése 2009-ben valósult meg (Dávid, 2020).

4.3. Összevetés statisztikai adatok alapján

Az előző alfejezetekben bemutattuk a romániai és magyarországi óvó-, tanító- és bölcsődei nevelőképzés történeti alakulását, valamint azokat az oktatáspolitikai tényezőket, amelyek e rendszerek fejlődését meghatározták. Az alábbiakban a két ország képzési rendszerének főbb közös vonásait és eltéréseit vetjük össze, különös tekintettel a tantervi struktúrákra, majd az elérhető statisztikai adatokat is elemezzük.

2. ábra: Beiratkozott hallgatók száma a Neveléstudományok alapképzés (BA) szakokra 2014 és 2025 között (Románia)



Forrás: (TEMPO Online, 2025)

A 2. ábrán a beiratkozott hallgatók számának alakulása látható a Neveléstudományok (ISCED-F: Ştiinţele educaţiei) alapképzési szakjain 2014 és 2024 között Romániában. A Neveléstudományok képzési terület több szakot foglal ma-

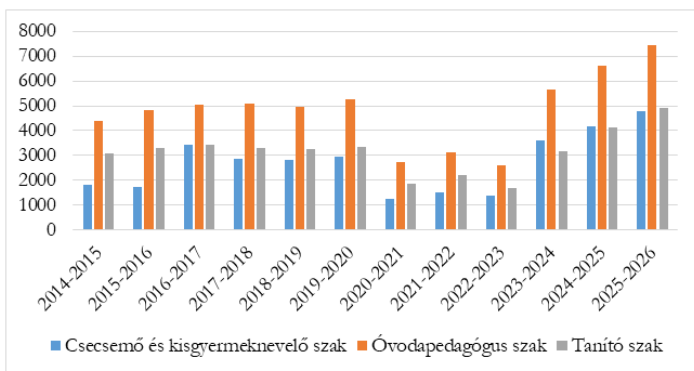
gában: az Óvodai és elemi oktatás pedagógiája (Pedagogia învățământului primar și preșcolar) mellett ide tartozik a Gyógypedagógia (Psihopedagogie specială), a Pedagógia (Pedagogie) és a Szociálpedagógia (Pedagogia socială) szak is. Mivel az Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakra vonatkozóan külön beiratkozási statisztika nem érhető el, az ábra a teljes képzési terület összesített hallgatói létszámát mutatja be.

A vizsgált időszakban a beiratkozott hallgatók száma folyamatos növekedést mutat: a 2014/2015-ös tanév 10 809 fős létszámához képest a 2024/2025-ös tanévre az érték 15 896 főre emelkedett. A trend összességében stabilan felfelé ível, mindössze egy kisebb visszaesés figyelhető meg a 2017/2018-as tanévben, ezt követően azonban a hallgatói létszám ismét növekedni kezd. Az adatok összességében a neveléstudományi képzések iránti érdeklődés erősödésére, valamint a pedagóguspálya iránti fokozatosan növekvő társadalmi keresletre utalnak.

A 3. ábra a csecsemő- és kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus, valamint a tanító alapszakokra jelentkezők számának alakulását mutatja be a 2014 és 2025 közötti időszakban. A bemutatott értékek az általános felvételi, a pótfelvételi és a keresztfél-éves felvételi eljárások során regisztrált jelentkezők összesített adatait tartalmazzák.

A 2014 és 2025 közötti időszak jelentkezőszámainak vizsgálata alapján jól kirajzolódik a pedagógusképzések iránti érdeklődés tendenciái. A három vizsgált alapszak (csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító) közül az óvoda pedagógus szak minden évben a legnépszerűbb, jelentkezőszámai tartósan meghaladják a másik két képzését. A tanító szak a teljes időszakban stabil középső pozíciót foglal el, míg a csecsemő- és kisgyermeknevelő szakon következetesen alacsonyabb jelentkezőszám figyelhető meg.

3. ábra: Az általunk vizsgált alapszakokra való jelentkezők száma (általános felvételi, pótfelvételi, keresztfél-éves felvételi eljárás) - Magyarország



Forrás: (Oktatási Hivatal, 2025)

A trendeket tekintve a 2014/2015 és 2019/2020 közötti évek relatív stabilitást mutatnak, enyhén emelkedő vagy stagnáló jelentkezőszámokkal. A 2020/2021-es tanévtől ugyanakkor jelentős visszaesés tapasztalható mindhárom képzés esetében, ami az adott időszak társadalmi és felsőoktatási környezetének hatásaival magyarázható. Ezt követően a jelentkezők száma fokozatosan ismét növekedni kezd, majd a 2023/2024-es tanévtől meredek felfutás figyelhető meg.

A legújabb, 2025/2026-os adatok alapján mindhárom szak eléri, illetve meghaladja a korábbi évek csúcserőit, ami a pedagógusképzések iránti érdeklődés erősödésére utal. Ez a növekedés különösen az óvodapedagógus és a tanító szakokon látványos, de a csecsemő- és kisgyermeknevelő szak is jelentős bővülést mutat a vizsgált időszak végére.

Összességében az adatok arra engednek következtetni, hogy a pedagóguspálya iránti érdeklődés a pandémiás hullámot követő visszaesésből kilábalva erőteljes növekedési pályára állt, és a közelmúltban újra jelentős vonzerőt gyakorol a felsőoktatásba készülő fiatalokra.

4.4. Összegző összehasonlítás

A romániai és magyarországi tanítóképzés fejlődése több ponton párhuzamosan alakult, ugyanakkor eltérő időbeli ütemezéssel és intézményi megoldásokkal. Mindkét országban közös, hogy a tanítóképzés fokozatosan a felsőoktatás szintjére emelkedett, és a bolognai rendszerhez igazodva szerveződött újjá.

Magyarországon a tanítóképzés felsőfokra emelése már az 1970-es évekre lezárult, míg Romániában ez a folyamat a rendszerváltozást követően indult meg, és a felsőfokú képzés teljes integrációja csak a 2010-es évekre valósult meg. Romániában hosszabb ideig párhuzamosan működtek középfokú és felsőfokú képzési formák.

A képzési struktúrák eltérőek: Romániában az óvodai és elemi oktatás pedagógiája alapszak integrált, kettős képesítést biztosít, míg Magyarországon elkülönült alapszakokon zajlik a csecsemő- és kisgyermeknevelők, óvodapedagógusok és tanítók képzése.

A tantervi tartalmak mindkét országban hangsúlyozzák a pedagógiai, pszichológiai és módszertani felkészítést, valamint a gyakorlati képzést. Romániában a képzési struktúrát és tantárgyi arányokat országos standardok szabályozzák, míg Magyarországon az intézmények nagyobb autonómiával rendelkeznek a tantervek kialakításában.

A felvételi rendszerek szintén eltérnek: Magyarországon egységes, központi-lag szabályozott alkalmassági vizsgarendszer működik, Romániában pedig intézményenként változó, decentralizált felvételi gyakorlat jellemző.

A hallgatói létszámadatok alapján mindkét országban növekvő tendencia figyelhető meg a neveléstudományi képzések iránti érdeklődésben az elmúlt évtizedben.

5. Következtetések

A romániai és magyarországi bölcsődei nevelők, óvodapedagógusok és tanítók képzési rendszerének összehasonlítása azt mutatja, hogy a két ország eltérő történeti és intézményi háttérből kiindulva napjainkra egyaránt az európai oktatáspolitikai irányelvekhez igazodó, kompetenciaalapú és felsőoktatási szakmai standardokra épülő rendszert alakított ki. A Bereday-modell szerinti elemzés rámutatott, hogy a pedagógusképzés átalakulását mindkét országban hasonló célok vezérik: a szakmai minőség erősítése, az elméleti és gyakorlati képzés összehangolása, valamint a mobilitás és a képesítések nemzetközi összehasonlíthatóságának biztosítása.

A rendszerek között ugyanakkor markáns strukturális különbségek figyelhetők meg. Magyarországon a képzési utak egyértelműen elkülönülnek, míg Romániában az integrált, kettős képesítést biztosító képzési modell dominál. A magyar rendszer nagyobb mértékű specializációt, a román rendszer nagyobb átjárhatóságot és rugalmasságot kínál. A tantervek mindkét országban kiemelt szerepet tulajdonítanak a neveléstudományi és módszertani tárgyaknak, ugyanakkor a hosszabb magyar képzési idő lehetőséget teremt az elmélyültebb szakmai felkészülésre és a differenciáltabb gyakorlati tapasztalatszerzésre.

A felvételi rendszerek közötti különbségek jól tükrözik a két ország oktatáspolitikai logikáját. Magyarországon egységes, központilag szabályozott alkalmassági vizsgarendszer működik, míg Romániában decentralizált, intézményenként eltérő felvételi gyakorlat jellemző. Mindkét megközelítés sajátos előnyökkel és kihívásokkal jár: az előbbi országos egységességet, az utóbbi nagyobb intézményi rugalmasságot biztosít.

A statisztikai adatok elemzése alapján mindkét országban megfigyelhető a pedagóguspálya iránti érdeklődés lassú erősödése, ami a képzési rendszerek stabilizálódására és a pálya társadalmi presztízsének fennmaradására utal. A jelentkezők számának növekedése hozzájárulhat a pedagógushiány mérsékléséhez, ugyanakkor a hosszú távú fenntarthatóság továbbra is a képzések minőségén, a gyakorlati felkészítés hatékonyságán és a pálya vonzerején múlik.

Összességében megállapítható, hogy a két ország rendszerei kölcsönösen tanulhatnak egymástól. Míg a magyarországi alkalmassági vizsgák standardizáltsága és a képzési utak egyértelmű differenciálódása a romániai rendszer minőségbiztosítását erősíthetné, addig a romániai képzési utak integráltsága és átjárhatósága a magyarországi rendszerben támogathatná a pályák közötti átjárhatóságot és a képesítési utak bővítését.

A 2026–2027-es tanévtől Romániában életbe lépő jogszabályi változások, amelyek elkülönítik a koragyermekkorai nevelők és a tanítók képzési útjait, várhatóan a szakterületekhez illeszkedő, mélyebb elméleti és módszertana-

ni felkészítést teszik lehetővé. A tanulmány eredményei megerősítik e reform időszerűségét és indokoltságát, valamint indokolttá teszik a későbbi összehasonlító vizsgálatokat a képzési struktúrák és hangsúlyok alakulásának nyomon követésére.

Felhasznált irodalom

- ***63/2021. *ITM Rendelet a Pedagógusképzés Képzési Terület Egyes Szakjainak Képzési és Kimeneti Követelményeiről*. Innovációs és Technológiai Minisztérium. (XII.29.) Nemzeti Jogszabálytár. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a2100063.itm>, Utolsó elérés: 2025. november 24.
- ***830/2021. *Kormányrendelet a felsőoktatásban szerezhető egyes pedagógusképzések jegyzékéről és egyes, a felsőoktatást érintő kormányrendeletek módosításáról* (XII.29.) Nemzeti Jogszabálytár. <https://njt.hu/jogszabaly/2021-830-20-22>, Utolsó elérés: 2025. november 24.
- Agencia Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior [ARACIS]. (2016). *Standardele privind evaluarea externă a calității academice a programelor de studii din domeniile de licență și master aferente*. <https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2022/10/5.-Standard-C5-28.09.2022.pdf>, Utolsó elérés: 2025. november 20.
- Autoritatea Națională pentru Calificări. (é.n.). *Competente ESCO*. <https://rnc/competente-esco>, Utolsó elérés: 2025. november 24.
- Barabási T. (2006). *Az elmélet és a gyakorlat integrációja a magyarországi és a romániai magyar tanítóképzési rendszerben* [PhD thesis]. Debreceni Egyetem.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bordás A. (2015). Megtölteni a formát tartalommal – avagy: Hogyan fordíthatóak át a romániai tanári munkaközösségek kötelezettségei lehetőségekké? In Pusztai G. & Morvai L. (Szerk.), *Pálya-modell: Igények és lehetőségek a pedagógus-továbbképzés változó rendszerében* (pp. 207–222). Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Kiadó.
- Bordás, A. (2017). *Romániai magyar pedagógusok szakmai fejlődése – narratívák a rendszeren belülről* [PhD thesis]. Debreceni Egyetem.
- Catalano, C., & Chis, O. (2016). *Comparative Study Between Students' Teaching Practice Activities in Hungary and Romania*. In V. Chis, & I. Albulescu (Eds.), *Education, Reflection, Development - ERD 2016*, vol 18. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (pp. 74–78). Future Academy. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.10>
- Crosier, D., & Parveva, T. (2013). *The Bologna process: Its impact in Europe and beyond*. UNESCO, International Institute for Educational Planning.

- Dávid, M. (2020). A csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szak létesítésének előzményei, háttere és tízéves jubileumi konferenciája. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 138–148. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.138.148>
- Demény, P. (2022). Az erdélyi magyar tanítóképzés pedagógiai gyakorlatának 21. századi korszerűsítési kísérletei. In R. A. Dezső, A. Orsós, M. Ács, & Z. Huszár (Szerk.), *A kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei* (pp. 27–32). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- European Commission. (é.n.). *European Skills, Competences, Qualifications and Occupations (ESCO)*. https://esco.ec.europa.eu/en/classification/occupation_main, Utolsó elérés 2025. november 30.
- European Commission. Directorate General for Education and Culture. (2015). *ECTS users' guide 2015*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/87592>
- European Commission / EACEA / Eurydice, 2024. The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the
- European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/351309>
- European Parliament and Council (2016). *Regulation (EU) 2016/589 of the European Parliament and of the Council of 13 April 2016 on a European network of employment services (EURES), workers' access to mobility services and the further integration of labour markets, and amending Regulations (EU) No 492/2011 and (EU) No 1296/2013*. <http://data.europa.eu/eli/reg/2016/589/oj>, Utolsó elérés: 2025. november 22.
- Gerner, Z. (2022). A magyarországi pedagógusképzés aktuális kihívásai. In Dezső R., Orsós A., Ács M, Huszár Zs. (Szerk.), *A Kárpát-medencei magyar tannyelvű pedagógusképzés és neveléstudományi kutatás aktuális és történeti tárházának értékei*, (pp. 9–16). Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet.
- Gombos, N. (2025). A felsőfokú tanítóképzés kezdetei Magyarországon. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 13(2), 356–376. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2025.2.356.376>
- Hunyady, G. (1993). A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 93(3–4), 161–171.
- Kardos J., Kelemen E., & Szögi L. (2000). *A magyar felsőoktatás évszázadai*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből*. Iskolakultúra
- Kelemen, E. (2019). Az állami tanítóképzés történetének fordulópontjai. *Pedagógusképzés*,

- 18(KSZ), 7–20. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.ksz.01>
- Keller, M. (2004). Magyar nyelvű pedagógusképzés a határokon túl. *Educatio*, 13(3), 441–462.
- Központi Statisztikai Hivatal. (é.n.)a. FEOR-08: 2431 Általános iskolai tanár, tanító. <https://www.ksh.hu/docs/szolgáltatások/hun/feor08/2/2431.html>, Utolsó elérés: 2025. november 24.
- Központi Statisztikai Hivatal. (é.n.)b. FEOR-08: 2432 Csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus. <https://www.ksh.hu/docs/szolgáltatások/hun/feor08/2/2432.html>, Utolsó elérés: 2025. november 24.
- Madureira, M. D. L. A., Brandão, C. D. F., & Laham, S. A. D. (2021). Panorama histórico da educação comparada: As contribuições de George Bereday. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1881–1897. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25iesp.4.15930>
- Márton, J. (2015). Kik, miért és hogyan? Tanító-és óvodapedagógus-képzés Erdélyben: Ahogyan a résztvevők látják. Egy kérdőíves kutatás kutatás tapasztalatai. *Kisebbségkutatás*, 24(4), 9–38.
- Melnyk N. I. (2016). The analysis of pre-school teachers training in European countries. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*, IV.(40), 49–53.
- Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O., & Filonenko, L. (2021). The Establishment and Development of Professional Training for Preschool Teachers in Western European Countries. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(1), 208–233. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1/369>
- Ministerul Educației. (2023). *Legea învățământului preuniversitar nr. 198/2023*. <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/271896>
- Nistor, I. (2019). *Locul și rolul creșelor în sistemul educațional românesc*. <https://www.legistm.ro/blog/locul-si-rolul-creșelor-in-sistemul-educational-romanesc>
- Nyitrai, Á. (2020). A gondozás-neveléstől a nevelés-gondozásig: Kisgyermeknevelési koncepciók változásai a szakemberképzésben és a bölcsődei munkában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(1), 15–25. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.1.15.25>
- OECD (2021), *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>. Utolsó elérés: 2025. november 29.
- OECD (2023), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>. Utolsó elérés: 2025. november 29.
- Oktatási Hivatal (é.n.). *Felvételi » Karrierinfó » Pedagógusképzés (Alapképzések) » Csecsemő- és kisgyermeknevelő szak (A) » Szakmatérkép* <https://www.felvi.hu/felveteli/karrierinfo!/Szakleirasok/index.php/szak/3490/szakmaterkep> Utolsó elérés: 2025. november 24.

- Oktatási Hivatal (2024). *A pedagógusképzések alkalmassági vizsgái (felvi.hu)*. https://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/korabbi_elj_archivum/felveteli_tajekoztatok/FFT_2025K/jelentkezes/alkalmassagi_vizsga/pedagoguskepzes_alkalmassagi/?itemNo=1, Utolsó elérés 2025. november 30.
- Oktatási Hivatal (2025). *Jelentkezők adatai (felvi.hu)*. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDA4ZjNmZTUtYTkwMi00YjUzLWFLNjctZjViZjE0NjYzNzZhIiwidCI6Ijg3NTQzNjFiLWE0OWEtNDg5NC1iYzclLWRLYTQ2YTI1MzZjMiIsImMiOjI9>, Utolsó elérés: 2025. november 26.
- Péter, L. (2004). A romániai magyar közép- és főiskolai szintű tanítóképzés összehasonlító elemzése. *Pedagógusképzés*, 2(1), 89–106.
- Prodan, G. (2025). The history of primary teacher training in Romania. *Journal of Pedagogy - Revista de Pedagogie*, LXXII(2), 139–154. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2024.2/139>
- Serfőző, M. (2019). Mesterképzés tanítóknak. *Pedagógusképzés*, 18(KSZ), 64–73. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2019.ksz.05>
- Stark, G., & Barabási, T. (2024). *Bölcsődések nevelése az oktatási rendszerben: Fogadtatás, helyzetkép, szemlélet, megvalósítás*. Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Stark, G., & Zoller, K. (2014). Initial and continuous teacher education system. National report – Romania. In Pusztai G, Engler Á. (Eds.), *Teacher education case studies in comparative perspective* (pp. 47–66). Center for Higher Education Research and Development - Hungary.
- Szabó, A. K. (Szerk.). (2006). *Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés történetéből. Az erdélyi magyar tanító- és óvóképzés évszázadai Aradtól Zilabig (1777–2000)*. Mentor.
- Szabó-Thalmeiner, N. (2005). Az erdélyi magyar tanár- és tanítóképzés összehasonlító vizsgálata. *Magiszter*, 3.(2.), 19–56.
- Szolár, É. (2014). The Bologna Process in Romania. In T. Kozma, M. Rébay, A. Óhidy, & É. Szolár (Szerk.), *The Bologna Process in Central and Eastern Europe* (pp. 183–222). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02333-1_8
- TEMPO Online. (é. n.). *Baza de date statistice*. <http://statistici.insse.ro:8077/tempo-online/>, Utolsó elérés: 2025. november 26.
- UNESCO Institute for Statistics. (2014). *ISCED Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013): Manual to accompany the International Standard Classification of Education 2011*. UNESCO Institute for Statistics. <https://doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en>
- Vargáné Nagy, A., Pálfi, S., & Németh, N. V. (2022). Hungary: Kindergarten Educator and Primary Teacher Training in Hungary: With Diverse Pedagogical Competencies to Unleash Early Childhood Opportunities. In B. Loudová Stralczynská, J. Stará, P. Selbie, & P. Ristić (Szerk.), *Educating Pre-primary and Primary Teachers Today: Quality Initial Professional Studies for Teachers*

in Six European Uni-on Countries (pp. 129–154). Charles University Faculty of Education.

- Xiang, W., & Zeng, S. (2023). Current Situation and Development Trend of Pre-school Education in Europe. *Journal of Education and Educational Research*, 3(3), 19–24. <https://doi.org/10.54097/jeer.v3i3.9543>
- Yashchuk, I., Binytska, K., & Kuzma, I. (2018). Comparative analysis of future primary school teachers training in Romania and Hungary. *Science and Education*, 2, 153–160.