

FELSŐOKTATÁSI KUTATÓINTÉZET  
KUTATÁS KÖZBEN

Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.)

A BOLOGNAI FOLYAMAT INTÉZMÉNYI  
SZINTEN

THE BOLOGNA PROCESS ON AN INSTITUTIONAL  
LEVEL

No. 278

RESEARCH PAPERS  
INSTITUTE FOR HIGHER  
EDUCATION RESEARCH

**Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.)**

**A BOLOGNAI FOLYAMAT INTÉZMÉNYI  
SZINTEN**

**THE BOLOGNA PROCESS ON AN INSTITUTIONAL  
LEVEL**

**No. 278**



Tájékoztatjuk kedves olvasóinkat, hogy a **Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet** 2007. január 1-jei hatállyal megszűnt. Jogutódja – és egyben a **Kutatás közben** sorozat új kiadója – az **Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet** (1051 Budapest, Dorottya u. 8.).

A **Felsőoktatási Kutatóintézet** a magyar oktatásügy átfogó problémáinak tudományos kutatóhelye.

Vizsgálatai a felsőoktatáson túl a közoktatásra, a szakképzésre és az ifjúsági korosztályokra is vonatkoznak, ezek problémáit összefüggéseikben elemzik, és így elősegítik az oktatásügy egészére vonatkozó döntések hosszú távú tudományos megalapozását, előkészítését.

Elemzéseai a rendszerváltás oktatási következményeire éppúgy irányulnak, mint az ezredforduló globalizációs kihívásainak és az Európai Unió csatlakozás követelményeihez történő társadalmi alkalmazkodásnak az oktatáspolitikai feltételeire.

Az Oktatási Minisztérium felsőoktatási helyettes államtitkára által felügyelt intézet kutatási profilja – eltérően a hasonló típusú intézményekétől – stratégiai jellegű, vagyis a felsőoktatási, a köz- és szakoktatási rendszernek a strukturális, szerkezeti, politikai, finanszírozási, fejlesztési problémáira irányul, ezeket országos, regionális, területi és helyi, illetve intézményi szinten egyaránt vizsgálja.

Empirikus szociológiai kutatásaival, statisztikai és oktatás-gazdaságtani elemzéseivel, politikai esettanulmányaival a Felsőoktatási Kutatóintézet hozzájárul a felsőoktatás és a középfokú iskolahálózat fejlesztéséhez, az iskolázási létszámok és a pedagógusszükséglet előrejelzéséhez, az oktatásfinanszírozási alternatívák kimunkálásához, a felsőoktatási és tudományos kutatás Európai Unió és nemzetközi integrációjához.

Eredményeit a kormányzati oktatáspolitikai formálói közvetlenül is felhasználják, de munkatársai szakértőként a helyi önkormányzatok, a parlamenti bizottságok oktatási koncepcióinak kialakításához is hozzájárulnak.

Az intézet fenntartója az Oktatási Minisztérium, de kutatási költségeinek jelentős részét pályázati úton (OTKA, OKTK, külföldi és nemzetközi szervezetek stb.) nyeri el, illetve külső megrendelésre (önkormányzatok, kormányzati és érdekszervezetek, felsőoktatási intézmények, nagyvállalatok, alapítványok stb.) megbízásából is végez vizsgálatokat, közvélemény-kutatásokat, szakképzési és felsőoktatási intézmények, intézményhálózatok átvilágítását.

Kialakult kapcsolatrendszere sokrétű: az intézet, illetve vezető munkatársai éppúgy tagjai számos nemzetközi kutatási szervezet, folyóirat és intézmény irányító testületének, mint ahogyan a hazai tudományos és közélet testületeinek is – az MTA Pedagógiai Bizottságától a Magyar Akkreditációs Bizottságig.

---

**Hrubos Ildikó – Tomasz Gábor (szerk.)**  
**A bolognai folyamat intézményi szinten**

**The Bologna process on an institutional level**

---

---

**FELSŐOKTATÁSI KUTATÓINTÉZET**  
**BUDAPEST, 2007**

**KUTATÁS KÖZBEN 278**  
**(219–228-ig Educatio Füzetek címen)**

**SOROZATSZERKESZTŐ: Tomasz Gábor**

**Lektorálta: Kozma Tamás**

A kutatás az Oktatásért Közalapítvány támogatásával valósult meg.

© Szerzők, 2007  
© Hrubos Ildikó, Tomasz Gábor (szerk.), 2007  
© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2007

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet  
HU ISSN 1588-3094  
ISBN 978-963-682-593-5

Felelős kiadó: az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója  
Műszaki vezető: Orosz Józsefné  
Műszaki szerkesztő: Híves Tamás  
Terjedelem: 6,7 A/5 ív  
Készült az Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet sokszorosítójában

# TARTALOM

<b>Előszó</b>	<b>5</b>
<b>HRUBOS ILDIKÓ</b> <b>A felsőoktatási rendszerek európai harmonizációja különböző nemzeti és intézményi megoldásokkal)</b>	<b>6</b>
<b>TOMASZ GÁBOR</b> <b>Hollandia – a Groningeni Egyetem</b>	<b>15</b>
<b>PÁSZTOR ADÉL</b> <b>Olaszország – a Firenzei Egyetem</b>	<b>43</b>
<b>PÁLINKÓ ÉVA</b> <b>Egy klasszikus hazai egyetem – a Pécsi Tudományegyetem</b>	<b>62</b>
<b>LOVÁSZ GABRIELLA</b> <b>Egy erős hazai főiskola – a Budapesti Gazdasági Főiskola</b>	<b>85</b>
<b>Irodalom</b>	<b>103</b>
<b>Summary</b>	<b>106</b>

## Előszó

2006 áprilisában kezdtük meg *A magyar felsőoktatás szerkezetének és finanszírozási rendszerének átalakulása a lineáris modellre történő áttérés során* c. kutatást az Oktatásért Közalapítvány támogatásával. A kutatásnak az akkori Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet adott otthont, amely az azóta történt intézményhálózati átalakítás következtében jelenleg az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet részegysége.

A kutatást a következő munkatársak végezték: Polónyi István és Veroszta Zsuzsanna tanulmányt írt, illetve statisztikai elemzést végzett; Lovász Gabriella, Pálkó Éva, Pásztor Adél és Tomasz Gábor intézményi esettanulmányt készített. A kutatásszervezői, szerkesztői teendőket Tomasz Gábor látta el, az adminisztrációval kapcsolatos feladatokat pedig Greksa Edit.

A kutatásvezető ezúton mond köszönetet azoknak az intézményeknek, intézményi vezetőknek, akik valamilyen módon segítettek a kutatást. Az Országos Felsőoktatási Információs Központ rendelkezésünkre bocsátotta a kért adatbázist, a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Pécsi Tudományegyetem, a Groningeni Egyetem és a Firenzei Egyetem rektora engedélyt adott esettanulmány készítésére, és munkatársait felkérte az együttműködésre. Nélkülük nem tudtuk volna megvalósítani a kutatást. (A kutatási zárójelentés a Professzorok Háza – Felsőoktatási Kutatóintézet Könyvtárában, illetve a jogutód intézmény könyvtárában található.)

Jelen kötet a kutatási egyik részének, az intézményi szintű vizsgálatnak az eredményeit mutatja be. Négy felsőoktatási intézményben készült esettanulmány, amelyek rövidített, szerkesztett változatát közöljük. Az első fejezet a kutatás előzményeiről, céljáról és módszereiről szól, továbbá összefoglalja az intézményi vizsgálatból levonható következtetéseket. Ezt követik az esettanulmányok.

*Hrubos Ildikó*

## Hrubos Ildikó

# A felsőoktatási rendszerek európai harmonizációja különböző nemzeti és intézményi megoldásokkal

## A kutatás előzményei és céljai

Az európai felsőoktatási reform keretében a 2006/2007-es tanévben a magyar felsőoktatás döntő része áttért a lineáris (többciklusú) képzési rendszerre. A 2006 áprilisában megkezdett kutatás ennek a folyamatnak a követésére vállalkozott. A kutatás abba a sorozatba illeszkedik, amelynek első szakaszára 2001/2002-ben került sor, amikor az Oktatási Minisztérium Információs és Ekvivalencia Központ támogatásával vizsgálatot folytattunk *A bolognai folyamat* címmel (kutatásvezető: Hrubos Ildikó). A kutatás eredményeit az Oktatáskutató Intézet és az Új Mandátum Könyvkiadó *Társadalom és Gazdaság* sorozatában megjelent kötetben publikáltuk (Hrubos–Szentannai–Veroszta 2003). A kutatás célja akkor az volt, hogy megvizsgáljuk az Európai Felsőoktatási Térség gondolatának fogadtatását az európai és a magyarországi akadémiai világban, az oktatásirányításban és az egyes intézményeknél. Megvizsgáltuk továbbá, hogy milyenek a megvalósítás esélyei, hol tart a felsőoktatás intézményrendszerének „Bologna-konform” átalakítása. A kutatás során összegyűjtöttük és feldolgoztuk azokat a hivatalos európai és hazai dokumentumokat, amelyek a bolognai folyamat sarokpontjait jelentik, illetve azok kapcsán születtek. Felkerestünk három magyarországi és négy külföldi egyetemet, és ott esettanulmányt készítettünk az intézményi szintű reagálásokról, stratégiákról, a strukturális átalakítás állásáról.

A második kutatás 2003-ban zajlott, és közvetlen célja az volt, hogy tovább regisztrálja és elemezze a bolognai folyamat történéseit (kutatásvezető: Hrubos Ildikó). A kutatás kiemelten foglalkozott egy konkrét kérdéssel, az oklevélmelléklet (Diploma Supplement) rendszerének kidolgozásával és bevezetésével. Fel kívántuk deríteni, hogy milyen konkrét lépések történtek ebben a tekintetben Európában, legalábbis néhány kiemelt országban. A bevezetés körüli vitáktól a tényleges megvalósítás gyakorlati lépéseiig, az informatikai rendszer működtetéséig jártuk körül a kérdést. Ennek a kutatásnak az eredményeit is publikáltuk (Bíró–Hrubos–Lovász–Pásztor 2004). Akkor megfogalmazódott egy távolabbi cél is: a két kutatás tapasztalatai



megalapoztak egy folyamatosan működő adatgyűjtési, követési rendszert. A hazai – és az egész európai – felsőoktatás történelmi átalakulást él meg, amely nagymértékben meg fogja határozni a diplomás szakemberképzés jövőjét. Rendkívül fontos, hogy ezt a nagyszabású reformot a felsőoktatás-kutatás nyomon kövesse.

A munka folytatására jelen kutatással kaptunk lehetőséget. 2006-ban már arra vállalkozhattunk, hogy túl az Európai Felsőoktatási Térség kialakításának félidején, a magyarországi bevezetés döntő szakaszában megvizsgáljuk a tapasztalatokat, az eredményeket. A kutatással a téma felsőoktatás-szociológiai és felsőoktatás-gazdaságtani megközelítésű elemzését kívántuk nyújtani, abban a reményben, hogy az eredmények ezen túlmenően fontos háttéranyagul szolgálhatnak az oktatáspolitikai számára a felsőoktatás-irányítás és a lineáris (többszikusú, többlépcsős) képzési rendszerre történő átállás folyamatainak átlátása, irányítása, esetleges korrigálása szempontjából.

Kutatásunk két különböző megközelítésben – makroszinten és intézményi szinten – vizsgálta a hazai folyamatokat, az intézményi szintű vizsgálat kiterjedt két külföldi egyetemre is.

Tartalmi és módszertani szempontból három munkafázisból állt a kutatás:

- A felsőoktatási szerkezetváltás hallgatói dimenzióinak vizsgálata a hivatalos statisztikai adatok másodelemzésével (Veroszta Zsuzsanna munkája – az eredmények publikálására várhatóan az Educatio folyóiratban kerül sor).
- A bolognai modellre történő hazai áttérés gazdasági és finanszírozási gondjainak vizsgálata (Polónyi István munkája – az eredményeket ugyancsak az Educatio folyóirat fogja közölni).
- Intézményi szintű vizsgálat, amelyet ez a kötet mutat be.

Az ilyen típusú megközelítés kiemelt kezelését indokolja, hogy a bolognai reform alapvető elve az intézményi autonómia tiszteletben tartása, más oldalról a reform megvalósításában igen nagy felelősséget szán az egyes intézményeknek. Várható, hogy miközben a végzettségek rendszerének európai szintű összerendezése bizonyos homogenizáló hatást fejt ki, megindul egy nemzeti és nemzetközi szinten értelmezhető differenciálódási folyamat az intézmények között. Ennek követése a reform egyik lényeges akadémiai és oktatáspolitikai elemének vizsgálatát jelenti. Az átalakulás üteme, jellege, eredményessége és akadályai intézményi szinten érthetők meg, tartalmilag ott tisztázhatók.

Konkrétabban a következő kérdésekre keresett választ az intézményi szintű vizsgálat:

- Mennyiben érzik magukat autonómnak az intézmények, mennyiben törekednek egyediségre?
- Érzékelik-e a versenyhelyzetet hazai és nemzetközi vonatkozásban?

- Tájékozódnak-e európai vagy nemzetközi szinten a reform tartalmi elemei tekintetében?
- Az egyetem–főiskola kettősséget hogyan értelmezik?
- Megfogalmazzák-e konkrétabban vállalt intézményi missziójukat, helyüket a magyar felsőoktatásban és a világban?
- Mennyiben hatja át a rugalmasság, a mobilitás gondolata a munkálatokat?
- Szervezetileg hogyan alkalmazkodnak a reformhoz?

## Az intézményi szintű vizsgálat módszerei

Az intézményi esettanulmányok készítése előre meghatározott, de rugalmasan kezelt forgatókönyv alapján történt. Az információgyűjtés előmunkálatokból (hivatalos statisztikai adatok, dokumentumok, honlapok stb. feldolgozása), az oktatási rektorhelyettestel, illetve más, a reform munkálatait érdemben irányító egyetemi szintű vezetővel, a fontosabb karok vezetőivel, a nemzetközi ügyekért és az oktatásadminisztrációért felelős egyetemi-főiskolai szintű vezetővel készített interjúkból állt. A személyes beszélgetés során derült ki, hogy milyen további belső dokumentumokat, elemzéseket, vizsgálati anyagokat lehet felhasználni.

A magyarországi vizsgálathoz két felsőoktatási intézményt választottunk ki: a Pécsi Tudományegyetemet és a Budapesti Gazdasági Főiskolát.

A kiválasztásban a következő szempontok játszottak szerepet. Tekintettel arra, hogy a felsőoktatási reform, a többszintű képzésre való áttérés másként érinti az egyetemeket és a főiskolákat, értelemszerűen egy-egy intézményt választottunk a két típusból. A Pécsi Tudományegyetem a klasszikus tudományegyetem kategóriájába tartozik, amely különböző képzési területeket, tudományterületeket képvisel, a Budapesti Gazdasági Főiskola pedig egy klasszikus szakfőiskola. Kiválasztási szempont volt még egy fővárosi és egy vidéki nagyvárosi intézmény szerepeltetése, továbbá az, hogy méreténél, szakmai súlyánál, presztízsénél fogva mindkét intézmény jelentős szerepet tölt be a magyar felsőoktatásban. Az esettanulmányos módszer és a minta jellege következtében az eredmények természetesen nem általánosíthatók a magyarországi felsőoktatási intézmények egészére, ugyanakkor szemléletességük, életszerűségük következtében fontos tanulságokkal szolgálhatnak.

A külföldi esettanulmányokhoz először országot, majd pedig egyetemet választottunk. Tekintettel arra, hogy a képzési struktúra átalakítása elsősorban a kontinentális Európában jelent komoly próbatételt, erre a régióra gondoltunk (természetesen a magyar felsőoktatás szempontjából is elsősorban e régió tanulmányozása lehet releváns). További megfontolás volt,

hogy a felsőoktatás nagy modelljeit tekintve a kontinentális Európában a XIX. századtól két markánsan eltérő típus – az ún. humboldti és az ún. napóleoni – alakult ki. Ezek a modellek máig éreztetik a hatásukat a felsőoktatás teljes intézményrendszerét illetően, így feltételezhető, hogy a szóban forgó reform megvalósításának is vannak e szerint sajátos vonásai. Hollandiára és Olaszországra esett végül a választás, konkrétan pedig a Groningeni és a Firenzei Egyetemre. Az adott egyetemeket munkánk szempontjából vonzóvá tette az a körülmény, hogy jelentős, nagy hírű egyetemekről van szó, továbbá, hogy munkatársaink kedvező, támogató fogadtatásra számíthattak, tekintettel a személyes és intézményes szakmai kapcsolatokra.

A külföldi esettanulmányok struktúrája természetesen eltér a magyarországiakétól, amennyiben előbbieknél az adott ország reformfolyamatából kellett kiindulni, először azt kellett áttekinteni, megérteni. A konkrét egyetem vizsgálata ebben a keretben volt értelmezhető. A hazai esettanulmányok bemutatásánál ismertnek tételeztük az érvényes törvényi szabályozást.

## **Országok – intézmények (az esettanulmányok eredményeinek összefoglalása)**

Az európai felsőoktatási reform legfontosabb célja – a Bolognai Nyilatkozat megfogalmazása szerint – a könnyen érthető és összehasonlítható fokozatokat adó, alapvetően két fő cikluson alapuló képzési rendszer bevezetése volt.

A képzési szerkezet átalakítása azonban különböző jellegű és szintű változtatásokat igényelt és igényel az egyes országoktól. A döntés súlyosságát és bonyolultságát nemcsak az okozza, hogy ennek alapján a kontinentális Európában honos ún. duális rendszerről az angolszász országokban elterjedt ún. lineáris (többszikusú, többlépcsős) modellre kell áttérni, hanem az is, hogy Európa legtöbb országának felsőoktatási rendszere csak a legáltalánosabb szinten sorolható azonos modellbe. A nagy hallgatói létszámaxpanzió során, amikor az egyetemi szektor mellett lényegében mindenütt kiépítették a rövidebb tanulmányi idejű, gyakorlatra orientált nem egyetemi (főiskolai) szektort, ezt eltérő időpontokban és nagyon eltérő módon valósították meg. A két szektor akadémiai tartalmának, gazdasági és politikai súlyának egymáshoz való viszonya országról-országra jelentősen különbözik.

Bár a bolognai reform egyik alapvető eleme a képzési rendszerek összehangolása, az eddig megtett lépések után továbbra se mondható, hogy teljesen átlátható és összehasonlítható rendszer van kialakulóban. Ország-

gonként különböző megoldások születtek a képzési programok hosszúságát, szerkezetét illetően. A szerkezetet egyes országokban központilag, egységesen szabályozták, amelyben csak szakmák szerinti eltérések lehetnek, más országokban pedig az egyes intézmények hatáskörébe került a döntés. A 3+1, 3+2, 4+1, 4+1,5, 4+2 éves szerkezet egyaránt megtalálható. Néhány országban párhuzamosan léteznek – esetleg eltérő hosszúságú és elnevezésű – akadémiai és professzionális BA- és MA-programok. Kibontakozni látszik egy északi modell (amely közel áll az eredeti angolszász modellhez), a napóleoni modellből induló mediterrán modell (amelyben az egyetemi szektor dominálja a reformot) és a korábban a humboldti utat követő országok modellje (a korábbi főiskolai szektor erős szerepével). (Most nem térünk ki a brit modellre, amelyeknek további speciális vonásai vannak)

Két külföldi esettanulmányunk helyszínét úgy választottuk meg, hogy azok jól képviseljenek két markánsan eltérő modellt.

### ***Erős egyetemi és erős főiskolai szektor***

Hollandia egyetemi rendszere a humboldti modellt követve épült ki, erős állami kontrollal, magas és intézmények szerint elvileg azonos minőséggel, amihez az alapelveként kezelt professzori akadémiai autonómia társul. Az 1960-as évektől kezdődő nagy növekedés idején létrehozták az egyetem mellett a főiskolai szektort (HBO), amely gyakorlatra orientált szakmai képzést adott. Ezzel kialakult egy tipikus duális rendszer. Sok, viszonylag kis méretű és szűk specializációt képviselő főiskolát alapítottak. Az 1980-as évek közepén lezajlott egy intézményhálózat-átalakítási reform, amely a gazdasági és szakmai hatékonyság növelése nevében a főiskolák integrációjához vezetett. A kormányzat által jelentős összegekkel támogatott, sikeresnek minősített reform következtében kevesebb számú és szakmai szempontból széles oktatási kínálatot nyújtó főiskola jött létre. A főiskolai szektor ezzel nagymértékben megerősödött. A hallgatói létszám, az iparral való kapcsolat és a politikai befolyás szempontjából ez a szektor vetekszik az egyetemi szektorral (több tekintetben erősebb is annál). Paradox módon ez a folyamat néhány évvel azelőtt teljesedett ki, hogy meghírdették a bolognai reformot, amely éppen az egyetemi és nem egyetemi szektor közötti falak lebontását célozta meg.

Ezen előzmények ismeretében érthető meg a „holland Bologna” mai képe. A két szektor intézményes közeledésére utal, hogy ma már a korábbi főiskolák is az egyetem elnevezést viselik. Ugyanakkor a mélyen beágyazódott különbségek tovább élnek. A korábbi egyetemek kutatóegyetemként (research university) azonosítják magukat, a főiskolák pedig az alkalmazott tudományi egyetem (universities of applied sciences) elnevezést viselik. Mindkét szektorban meghírdetnek Bachelor- és Master-szintű képzési prog-

ramokat, de azokat megkülönböztetik egymástól, amennyiben csak az egyetemek jogosultak BA-/BSc-jelzésű fokozatot kiadni, a korábbi főiskolák diplomáin a B, illetve M megjelölés szerepel (a tudományterület megadásával). Ezt a megoldást ma is sok vita övezi, főleg a korábbi főiskolák részéről. Az akadémiai és a professzionális képzés tehát intézményesen elkülönül továbbra is (ami eltérést jelent a leegyszerűsített értelmezett bolognai elvektől). A bolognai elveknek megfelelő rugalmasság bizonyos mértékben mégis megvalósul, amennyiben a két szektor között lehetséges az átjárás az első után a második fokozathoz vezető programok esetében, továbbá azonos szektoron belül egy másik tudományág, tudományterület választásakor, ha a hallgató vállalja a különbséget vizsgáló letételét (ami esetleg egy-két különbséget tanévet is jelenthet).

A homogenizálást megcélzó, egyben a kiválóságot is tisztelő bolognai reform második aspektusa is megvalósulni látszik Hollandiában, ugyanis a korábban ismeretlen elitképzés intézményesül (egyes intézmények, egyes szakok esetében). A legjelentősebb lépés ebben a tekintetben a Leideni Egyetem törekvése az Európai Kutatóegyetemek Ligájának létrehozására, ami már európai szintre helyezi az akadémiai kiválóság megjelentését.

### ***Domináns egyetemi szektor***

Olaszország a mediterrán térségben az ún. napóleoni Európában ismert egyetemi modellt képviseli, természetesen egyedi nemzeti sajátosságokkal. Az eredeti modellben az állam nagyon erősen, úgyszólván minden ponton kontrollálta a felsőoktatást, az egyes intézményeket. A nagy hallgatói létszámmegnövekedés az egyetemeken zajlott le, a nem egyetemi szektor részvétele – a hallgatói létszám tekintetében – elenyésző. Így a tömegessé válás minden következménye, az azokból adódó feszültségek, az egyetemi szektorban jelentek meg (nagy lemorzsolódási arány, elnyújtott tanulási idő, túlszűfolttság stb.). Olaszországban több reformkísérlet volt már ezen problémák orvosolására, de azok nem jártak sok sikerrel. Így a „kintről érkező” bolognai reform lényegében kapóra jött, hogy most már hatékonyan rendbe tehesse a felsőoktatást, amelyet sokféle társadalmi elégedetlenség vett körül. Három elemet emelt ki a reformnak jogi keretet adó kormányrendelet. Az első az egyetemi autonómia, amely előzőleg úgyszólván ismeretlen volt, és részben lelkesedést váltott ki az akadémiai világból, részben pedig zavarba ejtette az erre felkészületlen egyetemeket. A második a kétszintű képzés bevezetésének követelménye egy olyan országban, amelyben ennek lényegében nem volt semmiféle tradíciója. A harmadik követelmény pedig a hallgatócentrikus felsőoktatás létrehozása (infrastruktúra, tanácsadás, a munkaerő-piaci folyamatok követése stb., ami már igencsak időszerű volt egyébként is).

A témánk szempontjából kiemelt területen, a kétszintű (többszintű) képzés megvalósítását illetően Olaszországban – sok politikai és szakmai vita után – sajátos megoldás született („olasz Bologna”). A korábban is eléggé bonyolult egyetemi fokozati rendszert úgy alakították át, hogy mind az első (Bachelor), mind a második szint (Master) elvégzése után 1-1 éves szakmai képzésre van lehetőség, amely kifejezetten a munkaerő-piaci kimenetet célozza meg. Így tehát a 3+2-es rendszer két fokozata megőrzi akadémiai jellegét, és a két szint között elvileg akadálytalan a továbbhaladás, ugyanakkor a rendszer már figyelembe veszi az egyetemek azon felelősségét, hogy a munkaerőpiacon közvetlenül érvényesíthető képzési programokat indítsanak. A munkamegosztás a két feladat (akadémiai és professzionális) megoldásában jól áttekinthető. A rendszer kétségtelen hátránya viszont, hogy hosszabbá teszi a teljes képzési időt a professzionális végzettség megszerzése esetén.

### ***A klasszikus hazai tudományegyetem***

A Pécsi Tudományegyetem esete valószínűleg jól jellemzi a többi nagy tudományegyetemet is. A bolognai reform fogadtatásával kapcsolatban megállapítható, hogy a tanári kar és az adminisztratív stáb igen kevésbé ismeri a reform mibenlétét, célját. Előfordul az a félreértés, hogy a bolognai reform indította meg a tömegessé válást (miközben valójában az abból adódó, már jól felismert problémák megoldására törekszik). További félreértés, hogy mindez az angolszász rendszer mechanikus átvételét jelenti (pedig nem erről van szó, hanem egy európai modell létrehozásáról). Az egyetemi szereplők úgy látják, hogy a kormányzat a részletekkel foglalkozik, tűzoltásszerűen hajtja végre az átalakítást, az „egészről” alig esik szó, és így nem tudja kellőképpen megnyerni az ügynek azokat, akiknek ténylegesen végre kell hajtaniuk az átalakítást.

Nem világos az alapképzési szakok feladata, a deklarált négy funkciót (felkészítés az életen át tartó tanulásra, a mester- és a PhD-szintű képzésre, az európai polgári létre, a közvetlen munkaerő-piaci kimenetre) nem ismerik. Az európai dimenzió beépítése egyáltalán nem kerül szóba, a sokat emlegetett munkaerő-piaci kapcsolódás megvalósításáról pedig igen bizonytalan elképzelések vannak. A mesterszakokra való átmenet a legnagyobb kérdés, ezzel kapcsolatban ugyancsak sok az ellentmondásos vélemény, ami többek között a nem teljesen világos feltételrendszerből adódik. Az egyetemi és a főiskolai képzések közötti munkamegosztás (akadémiai és munkaerő-piaci értelemben) erőteljesen felmerülő probléma, de az új alapképzési programok elvileg azonos státusza egyáltalán nem ad választ erre. Az egyetemi emberek szerint az alapképzési szakok ügyében a főiskolák „győztek”, és ma még kérdéses, hogy a mesterszakoknál sikerül-e az



egyetemi szempontokat jobban érvényesíteni (a kutatóegyetemmé válás lehetősége egyelőre kidolgozatlan).

Az új rendszerű képzési programok és a régi rendszer kimenő képzései együtt rendkívül nagy terhet jelentenek az oktatásadminisztráció számára. Egy több mint 30 ezer fős egyetemen ezt valószínűleg úgy lehet hatékonyan kezelni, ha létrehozunk egy erős központi adminisztrációt, az azt támogató adekvát informatikai rendszert, a karokon pedig bevezetik a tutor rendszert, amely professzionális tanácsadók bevetését jelentik, hogy a hallgatók megkapják a személyes kapcsolat és eligazítás intézményes lehetőségét. Mindez természetesen költséges vállalkozás (egyelőre terv).

### ***Az erős hazai főiskola***

A magas presztízsű, sikeres és országos hatású főiskola példája a Budapesti Gazdasági Főiskola. Itt már komoly tradíciója van a hallgatócentrikus, szolgáltató típusú működésnek, a tömegesség kezelésének. A bolognai reformot a főiskolai közeg meglehetősen jól fogadta, hiszen az lényegében megemelte képzésük státuszát, az eddig főiskolai szintnek nevezett programok helyett egyértelműen Bachelor-fokozatot adó programokat indíthatnak, amelyek státusza azonos a hasonló, az egyetemeken által indított programokéval. Új lehetőség a mesterképzési programok indítása, amellyel a főiskola élni kíván (távlatilag doktori programokról is gondolkodnak, egyetemi együttműködés keretében). Az egyetem–főiskola kettősség kezelése azonban itt is több kérdést vet fel (ilyen a tudományos fokozattal rendelkező tanárok követelményének ügye, a gyakorlati szakemberek képzésbe bevonásának lehetősége, a szakmai gyakorlat jellege és időtartama). Lehetségesnek tartják azt a megoldást, amely – külföldi példákat követve – az azonos státusz elismerése mellett intézményesen is megkülönbözteti a főiskolán és az egyetemen folyó képzési programokat, megengedve az eltérő tantervi, tartalmi megoldásokat.

Mindkét felkeresett hazai intézményre jellemző, hogy korábban önálló felsőoktatási intézmények integrációja következtében jött létre. Bár már hét évvel ezelőtt történt meg a jogi értelemben vett egyesülés, a tartalmi együttműködés, az egy intézménnyé válás még messze nem valósult meg. A bolognai követelményeknek megfelelő rugalmasság, a hallgatói mobilitás még intézményen belül is sok akadályba ütközik, a saját hallgatók karok (képzési területek) közötti mozgására pedig alig van lehetőség. Kérdés, hogy a mesterképzési szakok hogyan fogják kezelni elvileg és a gyakorlatban ezt a problémát. Mindazonáltal az érdemi integráció mindig hosszabb folyamat eredménye, és a bolognai reform akár kedvező lehetőséget is adhat ennek felgyorsítására.

## Rövid összegezés

A két külföldi példa jól mutatja, hogy a bolognai reform konkrét megvalósítása országonként (régióként) meglehetősen különböző módon történt (a példákat nyilvánvalóan tovább lehetne folytatni). A nemzeti kulturális tradíciók, a közoktatási rendszer sajátosságai, a felsőoktatás kiépítésének történelmi modellje, a tömegessé válás megoldásának speciális vonásai mind szerepet játszottak abban, hogy végül is milyen utat választottak. Az is kiderült, hogy az új modell mindenütt formálódik még, a tapasztalatok alapján módosítják, módosíthatják azt. Valamilyen módon megoldják az akadémiai és a professzionális képzés egyértelmű megjelenítését, ami rendkívül fontos a kliensek (hallgatók, szülők, munkaadók) informálása szempontjából, de megkönnyíti az oktatási kormányzatok munkáját is (finanszírozás, tervezés, munkaerő-piaci kapcsolódás).

A hazai esettanulmányok – értelemszerűen – az intézményi szintre koncentráltak. A felkeresett két intézményben több szempontból más-más tapasztalatokat lehetett rögzíteni. Az eltérés az intézmény alapvető jellegéből (egyetem, főiskola) adódik, de szerepet játszanak szakmai, regionális tényezők is.

Az egész magyar felsőoktatást érintő fundamentális kérdés azonban az egyetem–főiskola munkamegosztás ésszerű megoldása, és az ehhez szükséges keretek megadása. Ebből a szempontból a 2005/2006-tól bevezetett rendszer túl merevre sikerült. Görcsösen ragaszkodik az egyes fokozatok, képzési programok azonosságához. Mint a külföldi példákból láttuk, a magyarországihoz hasonlóan erős főiskolai szektorral rendelkező országban intézményesen is megjelenik a főiskolai és az egyetemi programok különbsége, ahol pedig nem volt erős főiskolai szektor, ott az egyetemeken belül válik el egymástól az akadémiai típusú képzés és a szakmai képzés. Az alapképzések tervezett felülvizsgálatát ezért viszonylag gyorsan meg kellene tenni, hogy a nyilvánvaló tehertételt ne hordozza magával tovább a rendszer. Mind a hallgatók, mind a munkaerőpiac, mind a felsőoktatási intézmények nyernének a világosabb struktúra kialakításával. E strukturális kérdés megoldásán túl szemléletváltásra van szükség az intézményi differenciáltságot illetően. Az egyes intézmények vállalt missziói elvileg is különbözőek lehetnek, amit az intézmények megítélésében, az akkreditációban, a működés szabályozásában, a finanszírozásban egyértelműen meg kellene jeleníteni. Az európai tendenciák erre utalnak. Nincsenek egyirányú folyamatok, valójában egyszerre folyik a rendszerek homogenizálódása és az intézmények differenciálódása. Ennek nyomán alakulhat ki a sajátos európai modell, amely hatékony és hatásos lehet, és egyszerre képes érvényesíteni az esélyegyenlőtlenségek csökkentése, a mobilitás ösztönzése, valamint a kiválóság támogatása elveit.

## Tomasz Gábor Hollandia – a Groningeni Egyetem

### Hollandia oktatási rendszere

#### *Alap- és középfokú oktatás*

Hollandiában a tanköteles kor meglepően alacsony: a kisgyerekek négyéves koruktól járnak iskolába, igaz, a szülőknek joguk van őket egy évvel később beíratni. Az alapfokú oktatás nyolc évig tart. Az utolsó évben születik meg a határozat arról, kit melyik típusú középiskolába továbbítanak. Utóbbi döntés egy vizsga, illetve a tanárok elbírálása alapján születik. Igen korai a szelekció, hisz ahogy látni fogjuk, ezzel a döntéssel lényegében már 12 éves korban eldőlt, hogy valaki a későbbiekben bekerülhet-e a felsőoktatásba, avagy sem, illetve ha igen, hogy tanulmányait a felsőoktatás melyik szektorában folytathatja (egyetemen vagy főiskolán).

A középfokú oktatás 12 éves korban kezdődik és 16 éves korig kötelező. Az oktatás – természetesen – Hollandiában is különböző intézménytípusokban folyik. A gyengébb képességűek a szakképzésbe kerülnek. Négy évig az ún. VMBO-kba<sup>1</sup> járnak, ahol közismereti és szakmai tárgyak oktatásában részesülnek – nagyjából a magyar szakképzési rendszernek megfelelően. A négy év letelte után lehetőségük nyílik tanulmányaikat magasabb szinten, MBO-kban<sup>2</sup> folytatni. Ezek 1–4 évesek és a legkülönbözőbb területeken (agrár, egészségügyi, ipari, műszaki, szociális stb.) nyújtanak a diákok számára lehetőséget valamilyen szakma elsajátítására. Azok, akik a leghosszabb (tehát négyéves) oktatásban részesülnek, bejuthatnak a felsőoktatásba: felvételt nyerhetnek valamilyen főiskolára (de csak oda, tehát egyetemre nem!).

A holland közoktatás két olyan intézménytípust különböztet meg, amelyekből egyenes út vezet a felsőoktatásba: a „gyengébb” HAVO-t<sup>3</sup> és az erősebb, a mi gimnáziumainknak megfelelő VWO-t<sup>4</sup>. Előbbiben a tanulók 5 évig tanulnak, s eredményes befejezése révén a diákok felvételt nyerhetnek valamilyen főiskolára. A VWO-ba kerülnek a legjobb teljesítményű tanulók. Ők itt hat évig tanulnak, és utána szabadon, felvételi nélkül jelentkezhetnek valamilyen egyetemre. Mindkét intézmény felső tagozatán (a

<sup>1</sup> VMBO: voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs = előkészítő középfokú szakképzés

<sup>2</sup> MBO: middelbaar beroepsonderwijs = középfokú szakképzés

<sup>3</sup> HAVO: hoger algemeen voortgezet onderwijs = magasabb szintű általános iskolai képzés

<sup>4</sup> VWO = voorbereidend wetenschappelijk onderwijs = egyetemi előkészítő

HAVO esetében ez az utolsó két évet, a VWO esetében az utolsó hármat jelenti) a diákoknak ki kell választaniuk egyet négy nagy ismeretterület (profielen)<sup>5</sup> közül, azaz már itt megtörténik a választás/felkészítés a későbbi felsőfokú tanulmányokra.

## **Felsőoktatás**

A holland felsőoktatás – hasonlóan a magyarhoz – duális jellegű, két intézménytípust<sup>6</sup> különböztet meg: a négyéves főiskolát (hoogeschool, az itt folyó oktatás neve: HBO<sup>7</sup>) és az általában szintén négyéves egyetemet (universiteit, ahol a képzés neve WO<sup>8</sup>). A következő sematikus ábra szemléltető áttekintést nyújt a holland felsőoktatás felépítéséről:

---

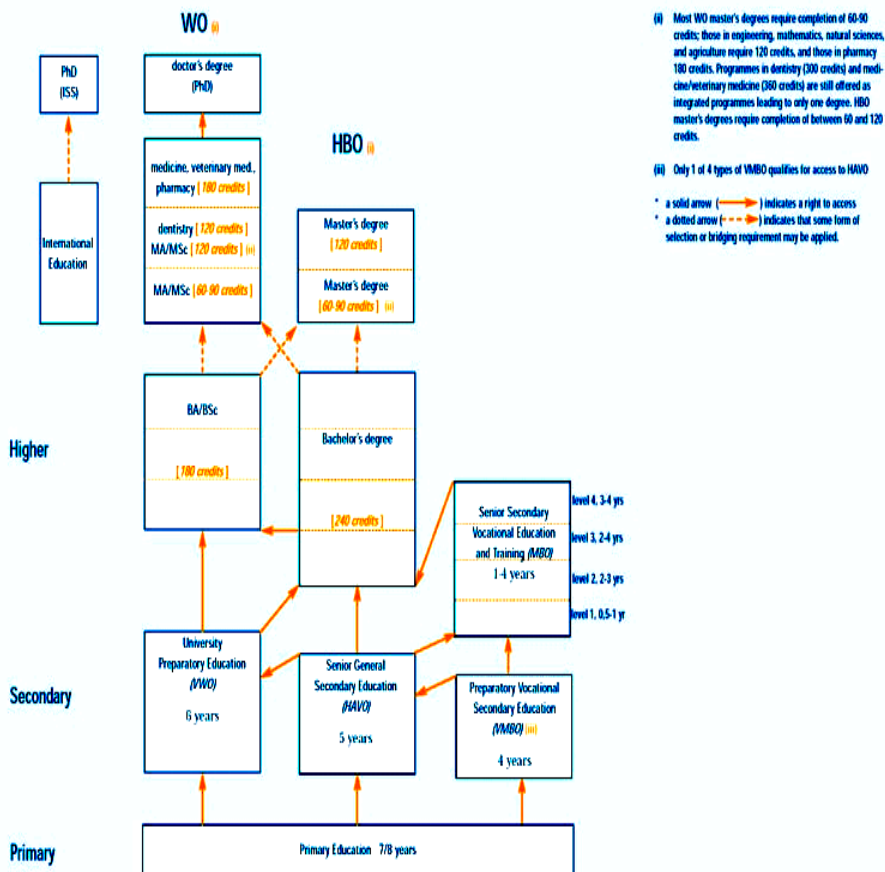
<sup>5</sup> természet- és műszaki tudományok; természet- és egészségtudományok; gazdaság és társadalom; kultúra és társadalom

<sup>6</sup> Létezik még egy harmadik típus is, ezek az ún. nemzetközi egyetemek (internationaal onderwijs). Ezek az egyetemek eredetileg a fejlődő országból érkezett hallgatók képzését szolgálták, akiknek munkájuk elvégzéséhez magasan specializált ismeretekre volt szükségük. Az oktatás pár héttől két évig terjed, angolul folyik, s a választható szakok kutatás- vagy gyakorlatorientáltak. Az intézményeknek egy kivétellel nincs doktori programjuk, de gyakran megállapodást kötöttek állami egyetemekkel, ahol végzős hallgatóik (Master) elkezdhetik a PhD-t. A bekerülés feltétele általában a Bachelor, továbbá a szakmai gyakorlat. Az intézményeket az állam támogatja, a hallgatóknak ösztöndíjat is biztosít.

<sup>7</sup> HBO: Hoger Beroepsonderwijs = felsőfokú szakképzés. Hozzá kell tenni, hogy magát az intézményt is gyakran emlegetik HBO-ként.

<sup>8</sup> WO: Wetenschappelijk Onderwijs = tudományos képzés

## Diagram of the Dutch Education System



<http://www.nuffic.nl/pdf/dc/esnl.pdf>

A következőkben röviden ismertetem a holland felsőoktatási rendszer Bologna előtti (2002-ig érvényes) felépítését. Fontos már az elején leszögezni, hogy a többciklusú képzés korábban sem volt teljesen ismeretlen a holland felsőoktatási rendszerben. 1982-ig az egyetemi képzés öt évig (vagy tovább) tartott, s a hallgatóknak az első három év után vizsgát kellett tenniük (kandidaat exam). Igaz, ez a kandidaat exam inkább csak egy közbülső fokozatnak volt tekinthető: a Bachelorrel ellentétben nem szolgálta a tényleges elhelyezkedést, így munkaerő-piaci szempontból nem volt releváns. A kandidaat exam egy 1982-es megszorító intézkedésnek esett áldozatul. Az egyetemi képzést ekkor ugyanis egy tollvonással négy évre csökkentették! (Kivételt jelentettek ez alól az egészségtudományi szakok, amelyek mind a mai napig sikeresen őrizték meg a hatéves képzésüket, illetve a természettudományiak, a műszakiak, valamint az agár szakok, amelyek

eredményesen harcolták ki, hogy – legalábbis a tanulmányok hosszát illetően – náluk ne legyen változás.)

1998-ban a holland felsőoktatás erősen duális jelleget mutatott, és – ahogy a későbbiekben látni fogjuk – mutat mind a mai napig. Két egymástól jól elkülöníthető intézménytípust különböztet meg: egyrészt a tudományorientált egyetemeket (*wetenschappelijk onderwijs*, WO), amelyek az akadémiai vonalat hangsúlyozzák, másrészt az inkább gyakorlati irányultságú, szakképzést előtérbe helyező főiskolákat ('higher professional education' – *hoger beroepsonderwijs*, HBO).<sup>9</sup>

Doktori fokozatot csak egyetemen lehetett szerezni. Az egyetemek elvárt feladatának számított az oktatás mellett a kutatás is, úgyhogy erre a célra – ellentétben a főiskolákkal – állami támogatásban részesültek.

A két intézménytípus a potenciális hallgatók különböző csoportját célozta meg: az egyetemek a 'thinker' (VWO), a főiskolák a 'doer' (HAVO) típusú középiskolások felvételére törekedtek (Report Committee Review Degrees 2005). 1998-ban a főiskolai szektor nagyjából kétszer akkora volt, mint az egyetemi. A diákok majdnem kétharmada (64,5%) járt főiskolára (290.530 fő), s mindössze 35,5%-a egyetemre (160.304 fő; 35,5%) (Huisman–Kaiser 2001). Ezek az arányok nagyjából ugyanazok ma is.

Ahogy már utaltam rá, az egyetemi képzés négyéves volt. Kivételt képeztek ez alól a műszaki, az agrár és természettudományi szakok, illetve az állatorvosi és a gyógyszerész képzés (5 év), valamint az orvosképzés (6 év). Más országokhoz hasonlóan a tanulmányok de facto ennél hosszabbak voltak: 1996-ban 5,8 év volt az átlag (Huisman–Kaiser 2001). Az egyetemi szakok (*doctoraal programma's*) sikeres befejezése mesterfokozatnak felelt meg, és tudományterülettől függően különböző nevet viselt: jogászoknál *meester* (mr.); mérnököknél *ingenieur* (ir.); az összes többi szakon pedig *doctorandus* (drs.)

Az egyetemi szakokat Hollandiában négy nagy csoportba osztották (és osztják mind a mai napig): alfa (bölcseztudományok), béta (műszaki és természettudományok), gamma (társadalomtudományok) és orvostudományok.

Csak néhány egyetemi szakon volt *numerus clausus* (pl. orvosi képzés). Ezeken súlyozott sorsolással (!) döntöttek a felvételtől. 1998 után az intézmények már szabadabb kezet kaptak ahhoz, hogy maguk választhassanak a felvételizők között. Az összes többi szakra bárki jelentkezhetett, aki a megfelelő előképzettség birtokában volt. Ez egyrészt megfelelt a holland egalitáriánus szellemiségnek, másrészt azonban a szelekció későbbre tolódását eredményezte. Az első év végén ugyanis a hallgatóknak egy kemény vizsgát kellett letenniük, és ez az ún. propedeutikum bizonyult a kemény rostának („selection in front of the door” helyett „selection behind the door”).

<sup>9</sup> 14 egyetemet és kb. 50 főiskolát tartottak nyilván. Utóbbiak száma – az integráció miatt – állandó változásban volt, ezért nem adható meg pontosan.



A főiskolák más végzettséget adtak, mint az egyetemek: a törvény szerint nem is adhattak fokozatot, csak bizonyítványt állíthattak ki. A főiskolai képzés szintén négy évig tartott, de a könnyebb bejutás, illetve kisebb előképzettség miatt az ott szerzett diploma csak a Bachelor-szintnek felelt meg (bc.), vagy mérnökök esetében: ingénieur (ing.). Bizonyos területeken (építészet, mérnökképzés, zene- és művészettudományok) mesterszintnek megfelelő képzés (tweede phase – második szakasz) is folyt.

A holland terminusok mellett a végzett hallgatók jogosultak voltak a nemzetközi elnevezések használatára (egyetemi diploma = Master, főiskolai diploma = Bachelor). Ennek ellenére – főleg az angolszász területen – gyakran problémát jelentett az egyetemi diploma megfeleltetése a Masternak, hisz az csak egyciklusú volt.

1998-ban az elsőéves hallgatók 30,6%-a a hatéves VWO elvégzése után került a felsőoktatásba; 30,0%-uk HAVO-ban, 20,9%-uk MBO-ban szerzett bizonyítványt. Természetesen az egyetemre vezető legegyszerűsebb útnak számító VWO befejezése nem minden esetben jelenti azt, hogy a diák ténylegesen egyetemre is jelentkezik utána: 1998-ban a főiskolások 13,4%-a volt a legmagasabbnak számító középiskolai végzettség birtokában, azaz érkezett VWO-ból (HBO-raad 2005). Mindent összevetve, 1998-ban az adott korosztály 52%-a került be a felsőoktatási rendszerbe (OECD 2000).

Az átjárás az egyetemek és a főiskolák között lehetséges volt ugyan, de nem akadálymentes, illetve rendesen szabályozott. Főiskoláról a diákok kétféleképpen válthattak át egyetemre: vagy sikeresen befejezett első év után lehettek elsőéves egyetemisták, vagy főiskolai diplomával a zsebükben kérhették felvételüket valamelyik magasabb egyetemi évfolyamra. Ebben az esetben egyénileg bírálták el kérelmüket.

Az 1982-ben elfogadott egyetemi törvény után a holland felsőoktatás a mai ECTS-hez nagyon hasonló kreditrendszert ismert – évi 42 kreditponttal (évi 1680 órából kiindulva, 42 tanhéttel és heti 40 órával számolva).

A minőségbiztosítás Hollandiában nagy múltra tekint vissza. Önértékelésre és peer review-n nyugszik. Az értékeléseket az egyetemek szövetsége, a VSNU és főiskolai megfelelője, a HBO-raad végezte (site-visit system). Jóllehet magát a rendszert hivatalosan egy külső szerv, a Holland Oktatási Felügyelőség felügyelte, az inkább az akadémiai berkek belső ügyének volt tekinthető.

Mivel a felsőoktatásban részt vevők száma csak lassan és fokozatosan emelkedett Hollandiában, ráadásul az egyre nagyobb számú érdeklődőt leginkább a főiskolai szektor fogadta magába, a felsőoktatás tömegesedése – ellentétben számos más országgal – itt nem okozott problémát. Az egyetemi hallgatói létszám alakulását 1975 és 2005 között mutatja a következő ábra.

## Az egyetemi hallgatók számának változása tudományterületenként 1975–2005

Numbers of students enrolled in recent decades									
	1975	1985	1995	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Agriculture	4043	6369	4851	3740	3833	4018	4385	4501	4462
Natural Sc.	15050	17670	13183	11983	12066	12100	12633	13674	14611
Technology	15262	19594	25038	24126	24958	25495	26205	26469	26576
Health	16628	18151	18836	20278	21086	21830	23516	25313	26506
Economics	10390	17851	26987	27393	28888	29975	31092	31893	32106
Law	15161	28000	27565	24116	24330	24316	24649	25328	25717
Behaviour/Soc.	26192	29910	32625	31463	33548	36609	39328	42418	43404
Language/Cult.	17498	29010	26210	21453	22578	23822	25682	27818	29297
Total	120224	166555	176087	165215	171925	178817	188361	198432	203723

Source: Statistics Netherlands.

A végzetek elhelyezkedése nem okozott különösebb problémát Hollandiában 1998 előtt. A főiskolák és a munkaadók között jó volt a viszony, számos munkát és képzést egyesítő program létezett. Mivel a hallgatóság csupán egyharmada járt egyetemre, inkább egyetemista alulkínálatról lehetett beszélni.

A felsőoktatási intézmények finanszírozása részben teljesítmény szerint történt. Az egyetemek finanszírozása eltért a főiskolákétól. Előbbiek az összeg kétharmadát kutatásra, egyharmadát oktatásra kapták – utóbbiak csak oktatásra.

Az egyetemek esetében az oktatásra kapott összeg nemcsak a hallgatói létszámtól függött, de egy, a végzetek számának függvényében megállapított komponenst is tartalmazott, azaz a hallgatók bentmaradására, tanulmányaik befejezésére is ösztönözte az intézményeket. Az állami finanszírozást egészítette ki tandíj, amelyet az intézmények megtarhattak saját céljaikra, s amelynek összege az 1998/99-es tanévben már 1248 eurót tett ki hallgatónként (Kaiser–Vossensteyn–Koelman 2001: 132).

Az 1998-at megelőző évtizedben a felsőoktatásra fordított állami kiadások a GDP 1,2%-áról 1,0%-ra csökkentek. Ez a csökkenés szinte kizárólag az egyetemi szférát érintette, hiszen a főiskolákra fordított kiadások jóformán változatlanok maradtak (CBS-statline 2005).

A hallgatók támogatása három elemből állt. A hallgató egyrészt egy ún. alapkölcsönt vehetett fel, amely ösztöndíjjá alakult át, amennyiben az első évben a rögzített kreditek legalább felét megszerezte, és tanulmányait a minimális idő plusz két év (azaz 6–7 év) alatt teljesítette; másrészt kiegészítő ösztöndíjat kaphatott a szülők jövedelmének függvényében; és harmadrészt lehetősége nyílt kedvezményes hitel felvételére (Kaiser–Vossensteyn–Koelman 2001). 1998/99-ben az alapkölcsön (vagy -

ösztöndíj) maximális értéke 193 euró,<sup>10</sup> a kiegészítő ösztöndíjé 196 euró, a fakultatív kölcsöné 169 euró volt (MOCenW 2003b).

### *Bologna után*

A talán legfontosabb vonása a holland átalakulásnak az volt, hogy meglehetősen zökkenőmentesen zajlott le, s így már 2002-ben sikerrel átálltak a kétciklusú képzésre. Ennek számos oka van. Egyrészt sok intézmény már törvényre emelése előtt is bevezette a kétciklusú képzést. Párhuzamosan ezzel zajlott egy tantervi reform is ('major-minor' modell). Ráadásul maga az oktatáspolitikai, illetve felsőbb szinteken is komolyan foglalkoztak a kétciklusú képzés bevezetésének szükségességével. Számos országos konferenciát szerveztek – már Bologna előtt –, amelyek mind az ilyen irányban történő változás mellett tették le a voksot (pl. NUFFIC 1999). Már az első hivatalos dokumentum is 1999-ben, Sorbonne után, de még Bologna előtt, látott napvilágot. Ebben az Oktatásügyi Tanács fogalmazta meg hasonló elképzeléseit (Onderwijsraad 1999).

Ami általában is elmondható a holland politikai életről, mégpedig a nagyfokú konszenzuskeresés és -találás, az ugyanígy vonatkozott tehát a felsőoktatás átalakításának folyamatára. Egyesek a problémák ilyen körülmények között, minden felet bevonó, „tipikusan holland” megoldására egyébként külön fogalmat is alkottak, s „polder modell”-ről beszélnek (ld. pl. Theisens 2004).

Annak, hogy a hollandoknak ilyen rövid idő alatt sikerült áttérniük az új típusú képzésre, egyik talán legfőbb oka mégis az, hogy mindig is árgus szemekkel figyelték a külföldön – főleg a nagy szomszédnál, Németországban – zajló eseményekre (Witte 2006). Kis országként veszélyeztetve érezték (és érzik) magukat, hogy lemaradnak, ha nem sikerül gyors választ adniuk a külföldön zajló eseményekre. Különösen felkapták tehát a fejüket a sorbonne-i négyek találkozója után, ahol köztudottan nemcsak Németország, de Franciaország és Nagy-Britannia (ha a tengert határnak fogjuk fel, mind szomszédos országok) oktatási minisztere megjelent, és lényegében ha nem is elindította, de mindenesetre megpecsételte azoknak a változásoknak a sorsát, amelyek ma a bolognai folyamat lényegét teszik ki.

Konkrétan mit jelentett azonban a kétciklusú képzés bevezetése? Az alábbiakban a változások néhány pontját szeretném kiemelni, illetve a jelenlegi felsőoktatási rendszert leírni.

A legfeltűnőbb, legalábbis ami a képzések hosszát illeti, hogy minden maradt a régiben: a főiskolai négy, illetve az egyetemi (szaktól függően) négy, öt vagy hat év. A főiskolai képzést átkeresztelték Bachelornak, az egyetemi kettévágták, s a hallgatók az első három év után alap-, a mara-

---

<sup>10</sup> Feltéve, hogy nem a szüleivel lakott együtt – utóbbi esetben 57 euró.

dék egy–két év után mesterfokozatot szereznek.<sup>11</sup> Az alábbi táblázat a megszerezhető fokozatokat mutatja intézménytípus szerint.

### A holland felsőoktatási intézmények a megszerezhető fokozatok szerint

	Universities	Universities of professional education	Institutes for International Education
PhD	4 years		4 years (only possible at 5 institutes)
Master (M)		1-2 years	
Master of Arts (MA)	1-2 years		1-2 years
Master of Science (MSc)	1-2 years		1-2 years
Bachelor (B)		4 years	
Bachelor of Arts (BA)	3 years		
Bachelor of Science (BSc)	3 years		

<http://www.studyin.nl/education/Obtaining-a-doctorate-or-PhD.html/>

Már most felhívnám a figyelmet arra a táblázatból is leolvasható tényre, hogy más a végzettségek elnevezése a főiskolákon (universities of applied sciences) és az egyetemeken (universities)<sup>12</sup>, ami holland unikumnak mondható. Ez vezet el majd minket egy későbbi fejezetben a holland átalakulás egyik sarokkövéhez: a duális rendszert Hollandiában sem az egyetemek, sem az oktatási tárca nem kérdőjelezi meg, azt a jövőben sem kívánják felszámolni.

Bár nem minden intézményre, helyesebben: egyetemi karra igaz, de az említett kettéosztás eleinte sok helyen ténylegesen nem jelentett mást, mint a korábbi képzés kettévágását. Jelentős változást e tekintetben csak a szakok kötelező akkreditációja hozott.

2002-ben megalakult a Holland Akkreditációs Testület (NAO), amely 2003-ban – országhatáron átnyúlva, de (majdnem) nyelvhatáron belül maradván – átalakult Holland–Flamand Akkreditációs Testületté (NVAO). Utóbbi akkreditációja nélkül az egyetemek ugyan indíthatnak új szakokat, de amennyiben sikertelen lesz az akkreditációjuk, úgy nemcsak az anyagi támogatástól esnek el, de a diákok is pórul járnak (végzettségüket nem ismerik el). 2008-ig bezárólag az összes alap- és mesterszakot akkreditálni kell.

Mivel a szakok elbírálása nemcsak külső ítéletalkotást, de belső vizsgálatot, önértékelést is jelent, az intézményeknek lehetőségük nyílt saját képzéseik alapos átgondolására, s ez az évek során a képzések tartalmi válto-

<sup>11</sup> A hatéves orvosi képzés változatlanul osztatlan folyik.

<sup>12</sup> A harmadik típust (Institutes of International Education) annak sajátossága miatt – mint ahogy az egész írásban – itt sem tárgyalom.

zását is eredményezte, azaz az egyetemeken a szakok ténylegesen átalakultak – tartalmilag is, nemcsak a nevükben. Érdekes egy kis kitérőt tennünk a holland minőségbiztosítás bemutatására. A következő fejezet ugyan leginkább az egyetemek kutatóintézeteinek, illetve kutatásainak a minőségbiztosítási rendszerét mutatja be, de az oktatás, így az új szakok minőségbiztosítása nagyon hasonló elemekkel bír, érdemes tehát egy kicsit elmélyedni benne.

## Minőségbiztosítás

Minden kutatóintézet hatévente külső minőség-ellenőrzésben részesül, amelyet egy külső ellenőrző bizottság (external peer evaluation committee) hajt végre. Ezenfelül maga az intézmény is köteles háromévente belső minőség-ellenőrzésre: az egyik szolgál alapjául a külső ellenőrzésnek, a három évvel későbbi pedig köztes minőség-ellenőrzésnek tekinthető.

A teljes minőségi rendszer a következőképpen épül fel. A kutatóintézet vezetősége először felvázolja az evaluáció alapjait, elkészít egy protokoll-vázlatot (draft evaluation protocol), amelyet megvitat az intézet egészével, és ennek alapján véglegesíti azt. Az intézet elvégzi a belső minőség-ellenőrzését, ennek dokumentuma szolgál az evaluáció alapjául (inputjául). Ezután a (külső) evaluációs bizottság felkeresi az intézetet. (Az intézet bizonyos elvárásokat megfogalmazhat a bizottság tagjainak szakmai kompetenciájával, múltjával kapcsolatban, a jelöltlistával kapcsolatban kikérheti a hazai és nemzetközi tudományos közösség véleményét.)

A látogatási programról a bizottság elnöke és a kutatóintézet vezetősége közösen dönt. Négy héttel a látogatás előtt a bizottság megkapja az összes releváns dokumentumot (önértékelés, az említett evaluation protocol, esetleg az intézet vezetőségének a látogatással kapcsolatos egyéb kérdései). A látogatás során a bizottság konzultál a kutatóintézet vezetőjével/vezetőségével; az intézet vezető kutatóival; az intézet tanácsadó testületével; illetve minden olyan személlyel, aki jelezte, hogy bizottsági meghallgatásban szeretne részesülni.

A jelentés nyilvánosságra hozott része tartalmazza egyrészt az intézet egészére vonatkozó értékelést, valamint külön az intézet minden egyes kutatásának értékelését.<sup>13</sup> A végső jelentést elküldik az intézet tanácsadó testületének, hogy véleményezze az összes releváns kérdést, illetve problémát. A végső jelentés, ennek intézeti értékelése, illetve az intézet képviselő

---

<sup>13</sup> A kutatóintézet egészét, az egyes kutatásokat, illetve a későbbiekben ismertetett négy fő kritériumot egyenként osztályozzák (5 = kiváló, 4 = nagyon jó, 3 = jó, 2 = elégséges, 1 = elégtelen).

lőivel előzetesen folytatott beszélgetések alapján az értékelő testület meghozza az intézet jövőjére vonatkozó következtetéseit.

E három dokumentum (az önértékelés, a végső evaluációs jelentés és a következtetések) képezik a külső evaluációt. A minőségbiztosításért felelős három szervezet (KNAW – Holland Királyi Tudományos Akadémia; NWO – Tudományos Kutatások Holland Szervezete; VSNU – Egyetemek Szövetsége) egy, a szakminiszterrel folytatott konzultációt követően létrehoz egy független bizottságot, amely elvégzi az egész evaluáció evaluációját (metaevaluáció).

Mivel az evaluációs rendszer fő célja, hogy javítsák az intézetben folyó kutatási munkát, illetve eredményesebbé tegyenek minden egyes kutatást, természetesen nem elegendő az említett dokumentumok egyszerű felmutatása. Magának az intézetnek is el kell végeznie egy helyzetelemzést (saját magáról, illetve minden egyes kutatásáról), és felvázolnia a jövőben kívánt irányvonalat. Ezt az elemzést tekinti kiindulópontnak a (külső) evaluációs bizottság. Ennek a célnak általában megfelel egy közönséges SWOT-elemzés.<sup>14</sup> Az evaluáció négy legfőbb kritériuma a következő:

- minőség (nemzetközi elismertség, innovációs potenciál)
- produktivitás (tudományos kimenet)
- relevancia (tudományos és gazdasági-társadalmi hatás)
- vitalitás és megvalósíthatóság (rugalmasság, menedzsment, vezetés)

A képzés is hasonlóan szigorú minőség-ellenőrzés alá esik. Itt is hat-évente kerül sor külső látogatásra, amelyet a Holland Egyetemek Minőségbiztosítási Szervezete, a QANU (Quality Assurance Netherlands Universities) bonyolít le. Amennyiben pozitív ítélet születik, és nem találtak eljárási hibát, úgy az akkreditációs testület, az NVAO a szakot akkreditálja. A következő ábra a 2003–2005-ig akkreditált mesterszakokat mutatja, az utána következő pedig a benyújtott akkreditációs kérelmekről hozott pozitív, illetve negatív döntéseket 2005-ben (alap- és mesterszakok).

---

<sup>14</sup> Az erős és gyenge pontok, illetve a lehetőségek és veszélyek elemzése (S: strengths; W: weaknesses; O: opportunities; T: threats). Előbbiek a belső, utóbbiak a külső faktorok.



Number of recognised Research Master's degrees, joint courses, teacher-training programmes and other Master's degrees			
	2003	2004	2005
Joint courses*			17
Teacher training	133	147	145
Recognised Research Master's**	22	88	104
Other Master's degrees	362	504	571
* Source: Nuffic, May 2006.			
** Source: NVAO, May 2006.			

Az NVAO által akkreditált új szakok 2005-ben:

Requests for accreditation dealt with by NVAO in 2005 (university degrees)			
	Total	Approved	Withdrawn
Bachelor's	54	53	1
Master's	87	85	2
Total	141	138	3
Source: NVAO Annual Report, 2005.			

A fenti táblázat azt mutatja, hogy jóllehet, maga az akkreditációs eljárás igen alapos és szigorú, a szakok szinte kivétel nélkül „vették ezt az akadályt”.<sup>15</sup>

## Főiskolák kontra egyetemek

Már utaltam arra, hogy a kétciklusú képzés bevezetése a holland felsőoktatás duális jellegén jóformán semmit sem változtatott. Ideje ezt a kijelentést kicsit pontosítani, a mai rendszer sajátosságaira rávilágítani.

Jóllehet, elméletileg mind főiskolán, mind egyetemen megszerezhető mindkét új fokozat, ráadásul jogilag egyenértékűnek számít, a valóságban mégis kissé más a helyzet. Már a szakok, diplomák elnevezése sem azo-

<sup>15</sup> Egy kis adalék a hazai olvasónak, hátha örömmel tölti el, hogy a szigorú objektivitásnak Hollandiában is megvannak a határai. Egyik információforrásom szerint a Groningeni Egyetem egyik alapképzési szakjával kapcsolatban bajok merültek fel (a beküldött előzetes anyagokat látván nem akarták akkreditálni a szakot). Ezért az NVAO-tól közvetlenül felhívták az egyetem rektorát, aki erre megtette a szükséges lépéseket (változtatásokat rendelt el), úgyhogy a bizottság látogatása után nem férhetett kétség a szak elfogadásához...

nos. Csak az egyetemek jogosultak ezeket BA/BSc-nek, illetve MA/MSc-nek hívni; az „of Science”, illetve „of Arts” toldalékokra is csak ők jogosultak. A főiskolákon ehelyett B, illetve M elnevezést használják (mindkettő a tudományterület megjelölésével, például: Bachelor of Engineering/B. Eng., illetve Master of Social Work/MSW). Használják, de nem szívesen: az elnevezések körüli vita jelenti mind a mai napig a legnagyobb konfliktust a főiskolák és az egyetemek, illetve az ebben a kérdésben az egyetemeket támogató kormányzat közt.

A főiskolák több okra is hivatkoznak, ami miatt szerintük a mai gyakorlat nem megfelelő, őket hátrányosan érinti, s ezért feltétlenül változásokra van szükség. (A Főiskolák Szövetségének, a HBO-raad-nak a 2005-ös felhívása [Current academic titles should be changed] változatlanul olvasható a szervezet honlapján.)

A legfontosabb érvek először is mennyiségi jellegűek. Egy kis ízelítőnek lássunk néhány jellemző adatot a főiskolai szektorról mi is:

- 44 intézmény, amiből
  - 21 többprofilú
  - 9 tanítóképző
  - 7 művészeti
  - 5 agrár
  - 2 vendéglátó-ipari
- 35.000 alkalmazott
- 350.000 hallgató
- évente 60.000 végzős hallgató
- 10.000 hallgató mesterszakon
- az intézményhálózat költségvetése évi 1,8 Mrd. EUR

A főiskolai szektor szerint diákjaik a nemzetközi piacon is hátrányba kerülnek, hiszen például a német szakfőiskolák végzettjeinek diplomájában ott szerepel a BSc, ami – jóllehet egyforma színvonalú képzésről van szó – mégis azt a benyomást keltheti külföldi munkaadókban, hogy a holland diploma alacsonyabb értékű.

Hozzá kell tenni, hogy a főiskolák a maguk módján már 2002 előtt is igyekeztek kijátszani az oktatáspolitikai elképzelését, miszerint mesterfokú képzés csak az egyetemek előjoga. E célból együttműködéseket hoztak létre külföldi, főleg angol egyetemekkel, hogy később külföldön akkreditált programokat Hollandiában bevezessenek, ami ténylegesen meg is történt (ún. „u-turn construction”). Ahogy az olvasó pedig fentebb láthatta, 10 ezer hallgató tanul jelenleg főiskolai mesterfokon.

Hogy a helyzet mennyire kiélezett a főiskolák és a főiskolai mesterfokozatba beletörődni nemigen akaró egyetemek között, azt talán jól mutatja az összevetése egy első ránézésre teljesen ártalmatlannak tűnő apróságnak: a holland oktatási rendszert bemutató rövid írásnak, amely mindkét nagy szövetség (HBO-raad és VSNU) honlapján megtalálható. (Az olvasó talán

még emlékszik rá, innen merítettem én is a tanulmányom elején, innen másoltam be a rendszert bemutató diagramot.) Lényegében (értsd: szinte szó-ról-szóra) ugyanaz a szöveg szerepel mind a két honlapon, egy jelentősebb kivétellel: a főiskolai szövetség honlapján hiányoznak a 2002 előtti helyzetre vonatkozó bekezdések. Valószínűleg nem véletlenül: ezek a sorok erős egyetemi dominanciát sejtetnek, a főiskolák a maguk részéről ezért inkább előre tekintenek, hisz 2002 óta náluk is lehet hivatalosan mesterfokozatot szerezni...

A nézeteltérések dacára egyvalami nem merül fel Hollandiában: hogy az egyetemi és a főiskolai Bachelor egyenértékű lenne. Ennek ékes bizonyítéka, hogy nincs ellenkezés a jelenlegi gyakorlat ellen, amely az átkerülést főiskoláról egyetemre jellemzi. Csak röviden ennek mechanizmusáról. Számos mesterszakra HBO-diplomát szereztek is jelentkezhetnek. Igaz, ennek feltétele van: az ilyen diákoknak a tényleges mesterszak megkezdése előtt (általában) egyéves, ritkábban féléves vagy egy évnél hosszabb ideig tartó, szintre hozó kurzusra (schakelprogramma, bridging programme) kell járniuk. Természetesen az is követelmény, hogy korábbi tanulmányait hasonló tudományterületen folytatták (tehát például egy általános iskolai tanári végzettséget szerzett diplomás nem vághat neki ily módon például az archeológusi diplomát adó mesterszagnak. Egyes szakokon már a főiskolai év utolsó évében is lehetőség nyílik arra, hogy a diákok – egy igen intenzív előképzés révén – 30 kreditpontot szerezzenek, amit a következő évben levonhatnak az említett “bridging” programok követelményeiből.

A korábbi évekhez képest mindez azt jelenti, hogy szabályozottabbá vált az átmenet a HBO-k és a kutatóegyetemek között. Míg korábban személyes elbírálás alapján döntöttek el, hogy egy HBO-diplomást hányadik évfolyamra veszik fel egy egyetemen, addig ma már – intézményi megállapodásoknak köszönhetően – jóval áttekinthetőbbé, az érdekeltek számára (legalábbis adminisztratív értelemben) kényelmesebbé vált ez a folyamat.

Érdeemes néhány bekezdés erejéig a holland egyetemi szférára szorítkozni: számos olyan vonásával találkozhatunk, amelyek a hazai olvasó érdeklődését is felkelthetik. Először is feltűnő, hogy milyen magas az angol nyelvű mesterszakok száma (több mint a fele az összesnek). Egy másik vonása a rendszernek, hogy – legalábbis egyelőre – nincs túl nagy mobilitás az egyes intézmények között: az egyetemista diákok általában ott folytatják tanulmányaikat mesterfokon, ahol elkezdték a Bachelort.

Az egyik legfontosabb jellegzetessége a holland rendszernek azonban az, hogy nincs beépített felvételi Bachelor és Master között: aki megszerezte az alapfokozatot, automatikusan átkerülhet mesterfokozatra (feltéve, hogy diplomáját egyetemen és azonos tudományterületen szerezte).

A szelekció hiányát azonban – kimondatlanul is – érzik az intézmények, s megfigyelhető, hogy ennek megkerülésébe kezdtek. Így például – főleg a bölcsészeti- és társadalomtudományok területén – megjelentek az ún. Research Masterek. A holland akkreditációs testület, az NVAO 2005-ben

hivatalosan 104 ilyen szakot ismert el. Ezek akkreditációjához komoly feltételeket szabnak: többek között szoros kapcsolatot kell tudniuk felmutatni egy olyan kutatócsoporttal, amely a külső minőségbiztosítás során legalább négyes osztályzatot („jó”) kapott.

Ellentétben a „normális” mesterszakokkal egy Research Masterra nem lehet automatikusan bekerülni, vagyis a diákok közt szelektálnak. Nem véletlen, hogy a Research Masterek túlnyomó többsége a bölcsészet- vagy társadalomtudományok közül kerül ki: ezeken a tudományterületeken a mesterképzés ugyanis csak egyéves, szemben a műszaki vagy természettudományokkal (2 év). A Research Master segítségével viszont lehetőségük nyílik arra, hogy a tanulmányi időt egy évvel meghosszabbítsák, a diákokat – graduate schoolokban – jobban felkészítsék, különös tekintettel a későbbi tanulmányokra (harmadik ciklus).

Érdeklődéssel figyelik az elitképzésnek ezt a formáját azonban más tudományterületek (pl. természettudományok) képviselői is. Egyelőre kísérleti fázisban három egyetemen kétéves ún. Top Master-szakokat indítottak, ahol szintén válogatnak a jelentkezők között: nemcsak tudás, de motiváció, egyetemen kívüli képességeket is elvárnak. Négy ilyen szak található Groningenben, három Maastrichtban és egy Amszterdamban (Free University)<sup>16</sup>.

## Finanszírozás

Az oktatási tárca egy részleteiben (főleg a nem pénzügyi szakember számára) talán bonyolultnak tűnő, de jól átlátható allokációs modell szerint finanszírozza az egyetemeket, amelyet a következőkben röviden bemutatok – külön is kitérve a Groningeni egyetemre.

Egyösszegű (lump sum) finanszírozással támogatják a 12 egyetemet. (Nem finanszírozza tehát az oktatási tárca az Open Universityt, illetve az Agráregyetemet. Utóbbi az agrárminisztérium hatáskörébe tartozik.) Az egyetemeknek odaítélt összeg két részből áll: oktatás (40%) és kutatás (60%). Ez a modell lényegesen eltér a főiskolák finanszírozásától, amelyek hivatalosan nem végeznek kutatói tevékenységet. (Természetesen folytatnak, de ezt a szaktárca nem ismeri el, azaz nem támogatja anyagilag.)

---

<sup>16</sup> A többitől eltérően itt a szelekciót a magas tandíj jelenti.

Az *oktatási támogatás* hasonlít a magyar normatív támogatáshoz, de van eltérés. A végső összeg kiszámolásához ugyanis Hollandiában egyrészt az elsőéves hallgatók számát, másrészt a Bachelor- és Master-diplomák számát veszik figyelembe.<sup>17</sup> Ezenkívül a hallgatók, illetve a diplomák számától független, fix összeget is odaítélnek minden egyetemnek – az intézmények közötti kiegyenlítődést szolgáló. Hogy az arányokról némi képet alkothassunk, álljon itt példának a Groningeni Egyetem. Esetében a következőképpen alakult ez a három tétel 2005-ben (M EUR):

• elsőéves hallgatók száma alapján:	130
• BA/MA-diplomák száma alapján:	500
• fix összeg:	370
• összesen:	1000

A *kutatás* címkével ellátott csomag szintén három tételből áll össze: doktoranduszok száma,<sup>18</sup> *research school*-ok száma, valamint szintén egy rögzített összeg. Példaként újra a Groningeni Egyetemet hozva (2005-ös adatok, M euróban):

• doktoranduszok száma alapján:	175
• research schoolok száma alapján:	100
• fix összeg:	1125
• összesen:	1450

Ez a finanszírozási forma tehát egyrészt ösztönzőleg hat az intézményekre, hogy ne csak magukhoz csalogassák a diákokat, de meg is tartásuk (a végzetek után magasabb összeg jár, mint a beiratkozottak után), illetve hogy fokozzák a tudományos munkát és a PhD-hallgatók számát; másrészt viszont az előre rögzített összegeknek a többi itemet messze meghaladó aránya ennek a teljesítményorientáltságnak ellentmondani látszik. Nem véletlen, hogy az utóbbi időkben fellobbant a vita az intézményi finanszírozást illetően, és a teljesítményorientáltág irányába történő további elmozdulás várható.

Tehát még egyszer ismétlem, az egyetemek a nekik évente odaítélt támogatást egy összegben kapják (lump sum) – csak a támogatás mértéké-

<sup>17</sup> Az egyes szakcsoportokat (alfa: bölcsészettudományok; béta: műszaki és természettudományok; gamma: társadalomtudományok) eltérő szorzóval látják el. Elsőéves hallgatók: alfa/gamma : béta/orvosi = 1:2

A fokozatoknál kissé bonyolultabb a helyzet, mert egyrészt itt is különbséget tesznek a szakmacsoportok között, másrészt a két fokozatot sem egyenlő mértékben súlyozzák. Konkrétan ez így néz ki:

alfa/gamma : béta : orvosi = 1:1,5:3

alfa/béta/gamma esetében: BA : MA = 2:1; orvosi szak esetében: BA : MA = 2:3

<sup>18</sup> alfa/gamma : béta/orvosi = 1:2

nek kiszámításánál különböztetnek meg egy oktatási és egy kutatási részt. A következő ábra összesíti a 12 egyetem állami támogatását a tavalyi évben:

**A holland egyetemek állami finanszírozása, 2006 (M EUR)**

	Lei	UU	RUG	EUR	UM	UvA	VU	RU	UvT	TUD	TUE	UT	Össze- sen
Oktatás	92,5	179,7	119,2	86,9	77,9	135,6	100,2	101,9	38,4	103,8	46	49,1	1131,2
Kutatás	123	180,7	136,7	78,3	67,7	160,7	112,3	105,9	33,2	213,4	115,4	86,2	1413,5
Össz.	215,5	360,4	255,9	165,2	145,6	296,3	212,5	207,8	71,6	317,2	161,4	135,3	2544,7
%	8,47	14,16	10,06	6,49	5,72	11,64	8,35	8,17	2,81	12,47	6,34	5,32	100,00

## A Groningeni Egyetem

A Hollandia északi részén fekvő, honlapja szerint jelentős tradíciókkal bíró Groningeni Egyetemet 1614-ben alapították, amivel a Leideni után Hollandia legrégebbi egyetemének nevezheti magát. (Az egyetem gyakori holland rövidítése a RuG, a tanulmányban felváltva fogom használni a két nevet – a szerző.)

Egy Oxfordot, Cambridge-et, vagy az ivory league-hoz tartozó valamelyik nagy amerikai egyetemet talán mosolyra bírna, milyen gyakran hivatkozik a RuG néhány saját büszkeségére, hisz ennek a pár embernek a nevével az intézmény saját honlapján, különböző kiadványain gyakorta (és általában az alábbi sorrendben) találkozhatunk. Hogy megfelelő képet alkothassunk az egyetetről, mégsem tartom feleslegesnek felidézni őket. Volt egy Nobel-díjasuk (Frits Zernike<sup>19</sup>), idejárt az első női hallgató Hollandiában (Aletta Jacobs, akinek még szobrot is állítottak), és az Európai Bank első elnökéhez hasonlóan az első holland úrhajós is a Groningeni Egyetem padsorait nyomta hajdanában.

Mielőtt rátérnék az utóbbi évek eseményeire, ezeken belül is a minket leginkább érdeklő Bolognai folyamathoz köthető történésekre, engedtessek meg egy rövid kitérőt a távolabbi múltba.

Az akkor még fiatal egyetem már a XVII. században is kiváló példáját nyújtotta egy valódi nemzetközi közösségnek. A diákok és oktatók majdnem fele érkezett külföldről (így például az első rector magnificus, Ubbo Emmius német volt). E nemzetköziség ellenére – máig fenntartott – jó kapcsolattal bírt Groningen városával és a közelebbi régióval. Magának az

<sup>19</sup> Az 1953-ban fizikai Nobel-díjat kapott tudósról nevezték el a város szélén meghúzódó, jelentős építkezéseket magáénak tudható új Campust, ahol a karok pontosan fele található, így a Matematika és Természettudományi, a Űrkutatás-tudományi, az Orvostudományi, a Menedzsment és Szervezésfejlesztési, illetve a Közgazdaságtudományi Kar.

egyetemnek (akkoriban még főiskolának) a létesítése is az ő kezdeményezésükre jött létre. A korabeli szokásoknak megfelelően eleinte négy kara volt az intézménynek: teológiai, jogi, orvosi és filozófiai. Az évi körülbelül 100 új diákjának köszönhetően az első 75 évében meglehetősen virágzásnak örvendhetett az egyetem. Vallási nézeteltérések, politikai csatározások következtében a XVII. század vége, majd az egész következő század azonban a hanyatlás éveit jelentette, amikor is 200–300 diáknál több általában nem tanult az egyetemen. Jóllehet, 1815-ben, Leidennel és Utrechttel egy időben, Groningen is egy nemzeti felsőoktatási intézmény rangjára emelkedett, nem sokkal később már a bezárásán gondolkodtak. A helyzet azután javult csak érezhetően, amikor 1850-ben – javarészt a város polgárainak pénztárcájából – felépült a ma is főépületnek számító Universiteitsgebouw (Egyetemi Épület, főépület). Az 1876-ban elfogadott felsőoktatási törvény jelentősen javított az intézmény helyzetén, amely ezután felvette a Rijksuniversiteit nevet, amihez mind a mai napig ragaszkodik. Az oktatás nyelve a latin mellett a holland is lett, és az egyetem a tudományos kutatást is felvállalta feladatának, ami az alapját jelentette a mai kutatóegyetemnek. A múlt század első két évtizede rohamos növekedést hozott: bővült a kari és a szakkínálat, és a diákok számában is jelentős gyarapodás következett be (míg 1914-ben még csak 614 hallgatót regisztráltak, addig tíz évvel később már ezret). A Depresszió évei, s főleg a második világháború természetesen visszaesést okoztak, de 1945 óta a hallgatóság száma folyamatosan nő, mára már meghaladja a 20 ezret.

A Groningeni Egyetem néhány főbb paramétere:

- 22.656 hallgató, ebből 21.889 nappali tagozatos és 768 levelező tagozatos (részidős)
- 4.403 elsőéves (ez az összes holland egyetem 10,7%-ának felel meg)
- 4.343 munkatárs (fte<sup>20</sup>), ebből 2.323 tudományos munkatárs és 2.020 kisegítő személyzet, adminisztrációban dolgozó
- 245 professzor (fte)
- 666 aio's<sup>21</sup> (fte), 287 PhD-ösztöndíjas
- 61 alapképzési szak, 116 mesterszak
- 63 angol nyelvű mesterszak, ebből 8 double degree
- 4 angol nyelvű alapképzési szak
- 16 Research Master
- 10 kar, 13 research school, 16 graduate school
- 499 millió eurós költségvetés

<sup>20</sup> full-time-equivalent employees = teljes munkaidősre átszámított foglalkoztatás

<sup>21</sup> aio's = Assistenten in opleiding (az egyetem alkalmazásában álló PhD-hallgatók)

Az alábbi két táblázat alapján egy kicsit konkrétabb képet kaphatunk a hallgatói létszám, illetve a kiosztott diplomák számának változásáról az utóbbi öt évben.

#### A Groningeni egyetem diákjainak száma, 2001–2005

	2005	2004	2003	2002	2001
<b>beiratkozott diákok száma</b>	22 656	22 088	20 927	19 830	19 292

Egy következő táblázat pedig a végzős diákok számát tartalmazza – szintén ebben az időintervallumban.

#### A Groningeni egyetemen megszerzett diplomák száma a diploma fajtája szerint, 2001–2005

a diploma fajtája	2005	2004	2003	2002	2001
Propedeuse diploma	2647	2572	3071	2824	2613
Bachelor-diploma	993	370	63	-	-
Doctoraal diploma	2615	2529	2537	2460	2394
Master-diploma	365	164	14	-	-
Postdoctorale diploma	374	391	412	414	344

*Megjegyzések:*

*Propedeuse diploma: az első év után letett sikeres vizsga*

*Doctoraal diploma: a régi rendszer szerinti diploma (4 év után)*

*Postdoctorale diploma: a disszertáció sikeres megvédése*

Az egyetemen jelenleg tíz különböző kar működik, öt a belváros régi épületeiben (1–5), meglehetősen szétszórva egymástól, öt pedig az új campus területén, a város északi részén fekvő Zernickén (6–10):

1. Bölcsészettudományi Kar
2. Filozófiai Kar
3. Jogi Kar
4. Teológiai Kar
5. Viselkedés- és Társadalomtudományi Kar
6. Közgazdaságtudományi Kar
7. Matematika és Természettudományi Kar
8. Menedzsment és Szervezésfejlesztési Kar
9. Orvostudományi Kar
10. Úrkutatás-tudományi Kar

A Groningeni Egyetemen is általában a 2002/03-as tanévben vezették be az új szakokat, álltak át tehát a bolognai rendszerre (vannak szakok, ahol egy-két évvel később). Jelenleg is találhatók még természetesen diákok, akik a régi rendszerben folytatják tanulmányaikat, de a kifutó rendszer miatt számuk egyre csökken, s az utolsó diákok 2008-ban fognak végezni.



Fordítsuk figyelmünket most azon diákok felé, akik már az új típusú rendszer szerint végzik tanulmányaikat.

Az alap- és mesterszakok bevezetésétől sokan a nagyobb átjárást remélték az egyes szakok közt, azt tehát, hogy a diákok – hasonlóan olyan országokhoz, amelyek a többciklusú képzést már régóta ismerik – könnyedén fognak majd váltani egyikről a másikra, nem lesz majd nehéz (vagy legalábbis elképzelhetővé válik) az, hogy valaki bölcsész Bachelor-diplomával a zsebében műszaki vagy természettudományi szakra iratkozik be. Úgy tűnik, hogy ez a Groningeni Egyetemen nem valósul meg – legalábbis ami a karok közti fluktuációt illeti.<sup>22</sup>

Az adatok szerint ugyanis nem is annyira mobilitásról, mint inkább immobilitásról lehet beszélni, hisz két, egymáshoz amúgy is közel álló kar közötti átjárást leszámítva (Menedzsment és Szervezetfejlesztési Kar, illetve Közgazdaságtudományi Kar) a mobilitás jóformán a nullával egyenlő.

A mobilitás meglehetősen sokrétű fogalom, nem csak a karok közötti átjárást jelenti, de intézmények, intézménytípusok, országok közöttit is. Nézzük meg a következőkben a mobilitás ezen formáit – az előbbi sorrendben.

A számok önmagukért beszélnek: mindössze 128 diák érkezett más egyetemről (3,7%), s iratkozott be mesterszakra. Ez azonban csak első ránézésre jelentheti azt, hogy a Groningeni Egyetem népszerűtlen volna a holland diákok körében. Inkább az egyetemek közötti átjárás alacsony fokának egy mérőszáma, hisz a RuG-on Bachelort szerettek közül is mindössze 171-en vélték érdekesebbnek korábbi egyetemüket egy másikra felcserélni.

Ezzel kapcsolatban lehet rámutatni a holland felsőoktatásnak arra a sajátosságára, amely az ismert „mindenki jó, viszont nincs kiváló” önjellemzéssel írható le. A hollandok általában büszkén emlegetik, milyen jó minőségűek saját egyetemeik, szinte mindig hozzátéve, hogy azok persze nem hasonlíthatók össze egy Harvarddal vagy egy Stanfordinnal. Nemcsak szerénység húzódik meg e szavak mögött, de szinte kihallatszik belőlük, hogy olyanokra náluk nincs is szükség.

Tisztában azzal, mennyire vitatottak a nemzetközi ranking-felmérések, ugyanakkor nem feledkezve meg arról, hogy ennek ellenére egyre többen odafigyelnek rájuk (még ha nem is annyira a szakmabéliek), érdemesnek vélem idemácsolni a holland egyetemeknek a két talán legismertebb ilyen rangsorolásban elfoglalt helyezéseit. Ezek ugyanis összhangban tűnnek a hollandok saját egyetemeikről alkotott véleményével: az összes holland egyetem szerepel a listán, ha nem is legelöl, de mindenképpen a középmezőnyben (ld. következő táblázat).

---

<sup>22</sup> Valószínűsíthető, hogy ez a többi holland egyetemen sincs másképp.

**A holland egyetemek helyezései a Times- és a Shanghai-ranking alapján,  
2005–2006**

<b>helyezés 2006</b>	<b>2005</b>	<b>egyetem</b>	<b>helyezés 2006</b>	<b>egyetem</b>
67	70	Eindhoven University of Technology	40	Utrecht University
86	53	Delft University of Technology	72	Leiden University
90	138	Leiden University	102-150	Amsterdam University
69	58	Amsterdam University	102-150	<b>University of Groningen</b>
92	57	Erasmus University Rotterdam	151-200	Delft University of Technology
95	120	Utrecht University	151-200	Free University of Amsterdam
97	108	Wageningen University	151-200	Wageningen University
115	217	University of Twente	201-300	Erasmus University Rotterdam
137	177	Nijmegen University	201-300	Nijmegen University
172	157	Maastricht University	301-400	Eindhoven University of Technology
183	186	Free University of Amsterdam	301-400	Maastricht University
232	262	<b>University of Groningen</b>	301-400	University of Twente

*Times Higher Education Supplement, 6 October 2006*  
*Shanghai Ranking; <http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm>*

A táblázat alapján valószínűleg nem meglepő, hogy Groningenben a hangsúlyt inkább a pozitív fejlődésre, mint a tényleges helyezésre fektetik, hozzáteve, hogy az intézmény legnagyobb hibája, hogy nemigen tudja eladni magát a kívüllág felé.

A mobilitásnak az előzőeknél egy talán még érdekesebb fajtája a főiskolai hallgatók beáramlása az egyetemre, hisz nálunk is ez számít a bolognai folyamat talán egyik legfontosabb és legnagyobb érdeklődéssel várt, gyakran – főleg az egyetemek részéről – aggodalommal figyelt fejleményének.

A főiskoláról mesterszakra érkezett hallgatók aránya a Groningeni Egyetemen nem lebecsülendő (31%), s különösen magas a Menedzsment és Szervezetfejlesztési Karon (57%), az Űrkutatás Karon (45%) és a Viselkedés- és Társadalomtudományi Karon (38%). Ezek az arányok nagyfokú mobilitást jeleznek a két intézménytípus között. Sok főiskolai hallgató vállalja tehát azt a plusz terhet, amit a felzárkóztató év jelent számára, hiszen csak annak befejeztével kezdheti meg tanulmányait a korábbinál magasabb szinten.

A külföldi hallgatók száma 25%, ami kicsit magasabb a holland átlagnál (20%). Átlagon felüli értéket találunk a Közgazdaságtudományi (40%) és a Matematika és Természettudományi Karon (30%) A külföldi diákok beáramlása a RuG-ra növekvő tendenciát mutat. 2005 és 2006 között 10%-kal nőtt (869-ről 956-ra). Számukat az egyes képzési ágakra lebontva mutatja a következő ábra:

### Külföldi hallgatók az egyetemen

képzési szint	hallgatók száma	
	2005	2006
Bachelor	472	538
Master	248	325
Top Master	23	36

Szintén emelkedett a külföldről érkezett PhD-hallgatók száma. 2006 októberében 476 külföldi vendégdoktoranduszt és 359 külföldi ösztöndíjas doktoranduszt számoltak az egyetemen, szemben az egy évvel korábbi 457-tel, illetve 316-tal.

### A RUG-on tartózkodó külföldi PhD-hallgatók száma, 2005–2006

év	kategória	N
2005	vendégdoktorandusz	457
2005	ösztöndíjas doktorandusz	316
2006	vendégdoktorandusz	479
2006	ösztöndíjas doktorandusz	359

Groningenben sincsenek megbízható adatok arról, hogy hányan kezdik el tanulmányaikat valamelyik külföldi egyetemen: ők általában elvesznek a statisztika számára, számukról legfeljebb becslések léteznek. A legpontosabb számok a rövidebb ideig tartó, nem diplomaszerezésre irányuló mobilitásról állnak rendelkezésre (credit point mobility), tehát azokról a diákokról, akik Hollandiában beiratkoztak valamilyen egyetemre (jelen esetben a RuG-ra, s egy bizonyos idő letelte után – általában cserediákként – néhány hónapot, szemesztert töltenek külföldön. A Groningeni Egyetem számításai szerint ma már azon diákok aránya, akik egyetemi éveik során legalább egyszer külföldi tanulmányúton vesznek részt, eléri az 50%-ot.<sup>23</sup>

A különböző csereprogramok közül a legnépszerűbb az Erasmus volt, illetve a Marco Polo, amely a Groningeni Egyetem saját finanszírozású programja. 325 RUG-hallgató tartózkodott 2006-ban a Socrates/Erasmus keretében valamelyik európai országban. A legkedveltebb célországok sorrendje: Spanyolország, Svédország, Franciaország, Németország, Egyesült Királyság.

Ahogy említettem, az egyetem egy saját ösztöndíjat is működtet, a Marco Polo-ösztöndíjat. Ez – ellentétben az Erasmusszal – nemcsak Európára, hanem a föld minden országára vonatkozik. Átlagos összege kicsit magasabb, mint az Erasmusé (375, s nem csupán 300 euró). Keretében 516 diák utazott az említett évben külföldre.

<sup>23</sup> Adatok: Bureau Internationale Samenwerking

### Külföldre utazó ösztöndíjas diákok a RUG-on 2006-ban

	Marco Polo	Erasmus	összesen
Európa	116	325	441
Afrika	66		66
Ázsia	70		70
Észak-Amerika	157		157
Dél-Amerika	59		59
Ausztrália és Óceánia	48		48
<b>Összesen</b>	<b>516</b>		<b>841</b>

### Egy példa: a Viselkedés- és Társadalomtudományi Kar

A következőkben egy kiválasztott kar (a Viselkedés- és Társadalomtudományi Kar) néhány, az új szakok bevezetésére vonatkozó statisztikai adatát elemzem. A kar a közepes nagyságúak közé tartozik, és négy szak szerepel a kínálatában. Nagyságuk (értsd: a diákok száma szerinti) sorrendben: pszichológia, neveléstudomány, szociológia és a két éve létező AI (mesterséges intelligencia).<sup>24</sup> A hallgatói létszám változását az utóbbi öt évben mutatja az alábbi táblázat (szaki lebontásban). Látható, hogy a három nagy karon a 2004/2005-ös tanévi kimagasló létszámokban az utóbbi két évben kis, de nem túl jelentős csökkenés mutatkozik.

#### A Viselkedés- és Társadalomtudományi Karra beiratkozott diákok száma a szakok szerint, 2002–2006\*

tanév	össz.	pszich.	ped.	szoc.	mesterséges i telligencia	Research Master
02/03	3110	1579	1187	232	112	
03/04	3233	1717	1025	283	208	
04/05	3587	1980	1101	359	147	
05/06	3421	1808	1045	347	218	3
06/07	3396	1810	1019	354	202	11

\* Az aktuális október 1-jei beiratkozási adatok alapján (az időszakosan beiratkozott mesterszakos, illetve a cserediákok kivételével)

A fenti adatok természetesen az összes diákot tartalmazzák, tehát azokat is, akik még a régi rendszerben kezdték (és fogják valószínűleg befejezni) a tanulmányaikat.

<sup>24</sup> Létezik meg egy ötödik is, az oktatásmódszertan (Onderwijskunde), de a rá vonatkozó adatok nem minden statisztikai gyűjtésben szerepelnek, aminek vélhető oka a diákok alacsony száma – ilyen esetekben ők valószínűleg a neveléstudományhoz kerültek.

Fordítsuk most figyelmünket csak az új rendszerben tanulmányaikat folytató hallgatók felé. Az adatok azt mutatják, hogy a legtöbb szakon nagyon kicsi azoknak a diákoknak az aránya, akik a BSC első évében ténylegesen teljesítették a maximálisan megszerezhető 60 kreditpontot. A 2002 és 2005 között eltelt négy év átlaga szerint arányuk 15% (mesterséges intelligencia) és 34% (neveléstudomány) között mozog. Érdekes viszont, hogy az évek során az ilyen "szorgalmas" diákok aránya egyre nő, így 2005-ben minden karon több diák teljesítette a maximumot (36,6% szerzett 60 kreditpontot), mint 2002-ben (21,3%).

Szintén növekvő tendenciát mutat a 75%-os teljesítményt (legalább 45 kreditpontot) elérő diákok aránya: míg 2002-ben csupán 69,5%-uk tartozott ebbe a csoportba, addig 2005-ben már 96,3%-uk.

Ezek az adatok azért jelentősek (még ha az eltelt csupán négy esztendő alapján messzemenő következtetéseket nemigen lehet levonni belőlük), mert a bolognai folyamattól Hollandiában (is) azt várják, hogy eredményeképpen csökken majd a hallgatók átlagos, az országban igen magas tanulmányi ideje (költségek!).

## Összefoglalás

Jóllehet, Groningenbe eredetileg azért utaztam, hogy az ottani egyetemről készítsek esettanulmányt, ebben az összegző – sőt a korábbiakban leírtakon túl is kitekintő – fejezetben mégis inkább az egész holland oktatási rendszerre fektetném a hangsúlyt. Tehetem ezt annál is inkább, mert ahogy arra az írásomban rámutattam, a holland egyetemek nemcsak minőségükben hasonlítanak egymáshoz (mindegyikük nagyon jónak számít, amit a nemzetközi rangsorok, legyenek azok még oly vitatottak is, megerősítenek), de a bolognai folyamat során végrehajtott változásokban, az új kihívásokra adott válaszaikban is.

Az alábbiakban ezeket a változásokat igyekszem megragadni, különösen szem előtt tartva a magyar olvasó érdeklődését felkelthető részleteket. Igyekszem a magyarországitól eltérő elemeket hangsúlyozni, de azért nem feledni a hasonlóságokat sem, hisz csak e kettő együttes feltárása révén válhat teljessé a kép, lehet megválaszolni azt, hogy milyen közös következményei fedhetők fel a nagy horderejű változásoknak, amelyeken az európai országok felsőoktatási rendszerei az utóbbi években keresztülmennek, melyek azok a nemzeti hagyományok, amelyek e harmonizációra, vagy, hogy az utóbbi időben egyre divatosabb szót használjam: összhangteremtésre (tuning) való törekvés dacára megőrizhetők.

Nagy általánosságokat levonni persze azáltal, hogy egy pillanatfelvételt készítünk egy ország felsőoktatási rendszeréről, nemigen lehet, de azt ta-

lán igen, hogy némiképp érzékeltessük azt a sokszínűséget, amiről gyakran megfélekedünk akkor, amikor „a” bolognai folyamatról, az Európai Felsőoktatási Térség létrehozásáról, vagy – még tágabb értelemben – az egységes Európa megteremtéséről beszélünk.

## ***Bologna előtt***

A holland felsőoktatási rendszer – hasonlóan a magyarhoz – duális jellegű, két egymástól meglehetősen elkülönülő szektorból áll. Elsőt képezik az egyetemek, vagy ahogy újabban nevezik őket: tudományegyetemek (research universities), a másikat a főiskolák (hogeschool). A nagyobb külföldi elismerés reményében az utóbbi csoporthoz tartozó intézmények saját nevüket, amelyben a hogeschool szerepel, angolra ma már universitynek fordítják, s maga az intézménytípus is így vonult be az angol nyelvű szakirodalomba (universities of applied sciences).

Az egyetemi képzés – egy 1982-es megszorító csomag eredményeként – ötről négy évre csökkent (kivételt képeztek ez alól a műszaki, természettudományi és agrár szakok, az állatorvosi és a gyógyszerész képzés [5 év], illetve az orvosképzés [6 év]). Az egyetemi szakok (doctoraal programmes) sikeres befejezése a mesterfokozatnak felelt meg, a hallgatók jogosultak voltak a nemzetközi Master használatára. Doktori fokozatot csak egyetemeken lehetett szerezni, amelyek kimondott feladatának számított a kutatás, ami – a főiskolákkal ellentétben – állami támogatásban részesült.

A gyakorlatorientáltabb főiskolai képzés szintén négyéves volt, és az ott szerzett végzettség a külföldi Bachelornak felelt meg. Hivatalosan a főiskolák mesterképzést nem folytathattak, ám ezt bizonyos ügyeskedés révén mégis többen közülük megtették – ha úgy tetszik, elébe mentek a bolognai folyamatnak. Együttműködéseket hoztak létre külföldi – főleg brit – egyetemekkel, hogy azok akkreditált programjait maguk is elindítsák Hollandiában (ún. „u-turn construction”).

A főiskolai szektor méreteiben jóval meghaladja az egyetemit, s annál mai napig nagyjából kétszer annyi hallgatót tudhat magáénak.

A holland rendszernek a magyarországinál valószínűleg erőteljesebb dualitása a sajátos holland középfokú képzésre vezethető vissza. A felsőoktatásba való bejutást két intézménytípus teszi lehetővé. A hatéves, a mi gimnáziumunknak megfelelő VWO-ból vezet az út az egyetemre, az ennél egy évvel rövidebb HAVO számít a főiskolai képzés előiskolájának (innen tehát nem lehet közvetlenül bekerülni az egyetemre). Mivel a VWO-ba egy adott korosztály csupán 18%-a kerül (a HAVO-ba 25%, a többiek a szakképzésbe), az egyetemi képzés – felvételi hiányában is – kimagaslóan selektív Európában.

Az átjárás a két intézménytípus között korábban is létezett, de kevésbé volt intézményesítve. Két fő módját különböztethetjük meg. Egyrészt a diá-

kok, amennyiben eredményesen befejezték egy főiskolai évet, felvételt nyerhettek valamelyik egyetem első évére. A másik lehetőség viszont teljesen egyedi elbírálás alá esett: főiskolát végeztek is bekerülhettek tudniillik egyetemre, de nem volt rögzítve, hogy melyik évfolyamra.

Az 1982-ben elfogadott felsőoktatási törvényt követően Hollandiában bevezettek egy, az ECTS-hez nagyon hasonló kreditrendszert, amely jelentősen könnyűvé tette az átállást az új európai rendszerre.

A minőségbiztosítás Hollandiában nagy múltra tekint vissza. Önértékelésen és peer review-n nyugszik. Az értékeléseket az egyetemek szövetsége (VSNU), illetve annak főiskolai megfelelője (HBO-raad) végezte. Jóllehet, magát a rendszert hivatalosan egy külső szerv, a Holland Oktatási Felügyelőség felügyelte, az inkább számított az akadémiai berkek belső ügyének.

Mivel a felsőoktatásban részt vevők száma csak lassan és fokozatosan emelkedett Hollandiában, ráadásul az egyre nagyobb számú érdeklődőt inkább a főiskolai szektor fogadta magába, a felsőoktatás tömegesedése – ellentétben számos más országgal – itt nem jelentett problémát.

Az végzetek elhelyezkedése nem okozott különösebb gondot Hollandiában 1998 előtt (sem). A főiskolák és a munkaadók között jó volt a viszony, számos munkát és képzést egyesítő program létezett. Mivel a hallgatóság csupán egyharmada járt egyetemre, inkább egyetemista alulkínálatról lehetett beszélni.

A zökkenőmentes átalakulásnak az előbb említetteken kívül más okai is voltak. Ezek között feltétlenül megemlítené a konszenzuseresésre nagy súlyt fektető holland politikai hagyományok. Ennek egyik szép példájának tekinthető a 2002-es kormányváltás, amely a felsőoktatás átalakulása szempontjából nem eredményezett változást.

Hollandiában Magyarországnál jóval korábban elkezdtek foglalkozni a kétciklusú képzés bevezetésének gondolatával – mind felsőbb szinten, mind egyetemi berkekben. Ide sorolható az a számos, Bolognát megelőző, országos konferencia, amely mind a kétciklusú képzés bevezetésének szükségessége mellett foglalt állást. Emellett az egyetemek sem maradtak tétlenek: sok intézmény már a törvényre emelése előtt bevezette a kétciklusú képzést.

Hollandia – mint nyugati ország – jóval szervezesebben bekapcsolódott a nemzetközi életbe, mint a (vele szemben legalábbis) elszigeteltnek tekinthető Magyarország. Jelentős számú külföldi hallgató érkezett az országba, illetve ment külföldre saját diák. A félelem attól, hogy esetleg lemaradnak a változásokról, emiatt is érthető. Ez különösen érzékelhető volt a sorbonne-i négyek találkozója után. Nem szabad elfelejteni, hogy az aláírók közül ketten (sőt ha a tengert egy szélesebb határnak fogjuk fel: hárman) is szomszédos országai Hollandiának. Leginkább Németország volt fontos ebből a szempontból, amelyre – mint nagy szomszédra – mindig is nagyon odafigyeltek.

A felsőoktatás mindinkább előtérbe kerülő internacionalizációjának szükségessége Hollandiában nem okoz nagy gondot, hisz az iskolázottabb rétegek nyelvtudása (főleg az angol, de a német is) közismerten magas.

Anélkül hogy túlságosan nemzetkarakterológiai vizekre eveznék, feltétlenül fel kell hívnom a figyelmet a holland nép egy sajátos tulajdonságára: nem szeretik a túlságosan kirívót, a kiválóságot; az egalitarizmusnak, a „minden ember egyenlő” eszméjének nagy hagyományai vannak. Egy elit-képzésnek ezzel a felfogással meg kell küzdenie. A diákok közt (a felsőoktatásban is) nem népszerű az, aki az előírtnál jóval többet teljesít, kimagaslík a többiek közül. Jóllehet, az oktatók sokat panaszkodnak hallgatóik hiányzó szorgalma miatt, mintha ők is hasonlóképp gondolkodnának: legmagasabb osztályzatot, tízest jóformán sosem, s kilencet is csak ritkán adnak tanítványaiknak. Mivel az ötös már elégtelen osztályzatnak számít, az értékelések zöme a 6–8-as tartományba esik.

Valószínűleg valami hasonló húzódhat azoknak a szóban, írásban elejtett megjegyzéseknek a hátterében is, amelyekkel olyan gyakran találkozni Hollandiában, amikor a szakmabeliek a saját egyetemeikről beszélnek. Büszkén emlegetik, milyen jó minőségűek saját egyetemeik, szinte mindig hozzátéve, hogy azok persze nem hasonlíthatók össze egy Harvarddal vagy egy Stanfordinnal. Nemcsak szerénység fedezhető fel e szavak mögött, de szinte kihallatszik belőlük, hogy elitegyetemekre náluk nincs is szükség.

## ***Bologna után***

A kétciklusú oktatás hivatalos bevezetése (2002) után a következőképpen alakult át a holland felsőoktatás. A korábbi főiskolai képzést egyszerűen átnevezték Bachelornak; az egyetemi képzés első három évéből Bachelor, a negyedikből (ötödikből, sőt a gyógyszerészeknél hatodikból) pedig Master lett. Magyarországgal ellentétben a jogásképzés is kétciklusú lett, egyedül az egészségtudományi szakok (orvos, fogorvos, állatorvos) folynak változatlanul osztatlan képzési formában.

Az egyetemeken bevezetett kétciklusú képzés eleinte sok helyen ténylegesen nem jelentett többet annál, mint hogy a korábbi képzést két részre osztották. Azóta e tekintetben jelentős változás történt, s a szakok immár tartalmilag is mást nyújtanak, mint korábban. Ez nem kis részben köszönhető a 2002-ben létrehozott akkreditációs testületnek, az NVAO-nak, amely – többek közt – az új szakok akkreditációjáért felel (2008-ig az összes új szakot akkreditáltatni kell). Mivel a szakok elbírálása nemcsak külső ítéletalkotást, de belső vizsgálatot, önértékelést is jelent, az intézményeknek lehetőségük nyílt saját képzéseik alapos átgondolására.

*Az egyetemeken – azonos szak esetén – a továbbkerülés az alapképzési szakról a mesterszakra automatikusan történik.* Ebben az esetben tehát semmiféle szelekció nincs. Amennyiben mesterfokon más szakot vá-



laszt a hallgató, mint amit korábban tanult, úgy, a különbség nagyságát figyelembe véve, vagy csupán bizonyos kreditpontokat kell pótolnia, vagy – a főiskolásokhoz hasonlóan – szintre hozó évet kell teljesítenie.

Jóllehet, a két intézménytípus kiállította diploma jogilag egyenértékűnek számít, a gyakorlat mást mutat. Már a szakok, diplomák elnevezése sem azonos. Csak az egyetemek jogosultak ezeket BA/BSc-nek, illetve MA/MSc-nek hívni. A főiskolákon ezek megfelelői: B, illetve M (mindkettő a tudományterület megjelölésével, például: Bachelor of Engineering/B. Eng., illetve Master of Social Work/MSW). Nem meglepő, hogy az elnevezések körüli vita jelenti mind a mai napig a legnagyobb konfliktust a főiskolák és az egyetemek, illetve az ebben a kérdésben az egyetemeket támogató kormányzat közt.

Azt, hogy a két szektor nyújtotta alapképzési szakok nem egyenértékűek, jól jelzi, hogy főiskolán szerzett Bachelorról, jóllehet ott a szak elvégzéséhez egy évvel hosszabb időre van szükség, mint az egyetemen, nem lehet automatikusan bekerülni valamelyik egyetem mesterszakára: ehhez előbb egy–kétéves felzárkóztató programot kell abszolválni.

Az egyetemi Bachelor-végzettség egyelőre meglehetősen ismeretlennek számít a holland munkaerőpiacon, s – Bologna szellemével ellentétesen – nem kimenetet, nem munkaerő-piaci belépést jelent a diákok számára, hanem felsőfokú tanulmányaik egy közbülső állomását.

*Az, amit mi idehaza a bolognai folyamat egyik jellegzetességének, sőt szinte előírásának vélünk, vagyis az előbb-utóbbi átállást a duális rendszerrel a kétciklusúra, Hollandiában nem történt meg.* A két szektor – bizonyos közeledések dacára – változatlanul élesen elkülönül egymástól, összeoldásukkal senki nem számol a közeljövőben. Ennek egyik – ha nem legfontosabb – oka a középfokú oktatás már említett sajátosságával hozható összefüggésbe. Az ötéves, a főiskolába bejutást lehetővé HAVO-k és a hatéves, az egyetemek felé szabad utat biztosító VWO-k esetleges egységesítéséről pedig nem folyik vita az országban.

A fentiek ellenére az átjárás a két szektor között, helyesebben – az átkerülés főiskoláról egyetemre – könnyebbé vált, illetve intézményesített formát öltött, s a felzárkóztató programoknak (bridging/transition courses) köszönhetően ma már nem egyéni elbíráláson nyugszik. Feltételezhető, hogy a jövőben még nagyobb arányban fognak végzett főiskolások egyetemre bejutni.

A nemzetközi versenyhelyzet fokozódásának észlelését a holland fél részéről vélhetjük látni abban, hogy az országban is egyre inkább teret hódít az elitképzés gondolata. Ennek több egyetemi példája is említhető. Ilyen az egyéves mesterképzést nyújtó karokon mind nagyobb számban megjelenő ún. Research Masterek vagy a hatásukra – egyelőre csak kísérleti jelleggel – létrejött Top Masterek. Ezek – ellentétben a „normális” Masterekkel, ahová az egyetemi Bachelor-fokozatot szerzettek automatikusan bekerülhetnek – szelektálnak a jelentkezők között. Hasonlóképp ideso-

rolhatók a graduate schoolok, ahol a mesterszakon tanulók szorosabb kapcsolatba kerülnek a kutatói munkával, hisz egy iskolába kerülnek doktoranduszokkal, együtt dolgozhatnak kutatókkal.

Más oldalról is megközelíthetjük a research schoolok megjelenését. A holland felsőoktatás egyik sajátossága, hogy az egyetemi képzés hosszát 1982-ben ötről négy évre csökkentették, igaz, ez a változás nem minden tudományterületet, csak a bölcsész és társadalomtudományi képzést érintette. Egyre gyakrabban felmerül az az aggodalom, hogy ezt a rövidebb képzést nem mindenütt fogják majd elismerni nemzetközi területen, ami a végzetek külföldi továbbtanulási esélyeit (doktori programba beiratkozását) csökkentheti.

Az elitképzés ráadásul már a Bachelor alatt is megjelenik az ún. honours track formájában. Ide azok a diákok nyerhetnek felvételt, akik a propedeutikai év után jó eredményt értek el (Groningenben ez például minimum hetest jelent), s különös érdeklődést mutatnak a kutatói munka iránt, esetleg már most disszertációban gondolkodnak.

Kicsit közvetettebben, de az angol nyelven folytatott mesterszakok kimagaslóan magas aránya is valamilyen szinten az elitképzéshez kapcsolódik, hisz ezek célja nem csupán a holland diákok nyelvtudásának továbbfejlesztése, ami elengedhetetlen a mai világban, de az is, hogy az egyetemek minél több külföldi diákot tudjanak megnyerni maguk számára, ezáltal is emelve intézményük presztízsét, színvonalát.

Végezetül nem árt megemlíteni – és ezt különösen fontosnak tartom lezögezni a miénkhez hasonló kutatások jövőjére nézve –, hogy jóllehet Hollandiában négy évvel korábban álltak át a kétciklusú oktatásra, mint hazánkban, még ez az eltelt idő is kevésnek bizonyult ahhoz, hogy a változásokat ténylegesen meg lehessen ítélni, valós prognózisokat lehessen felállítani a jövőre vonatkozóan. Így egyelőre inkább csak sejtéseik vannak arról, hogy például mekkora lesz az intézmények közötti átjárás az alapképzési szak után, hányan szándékoznak majd külföldre menni, illetve mennyire fog emelkedni a főiskoláról érkező hallgatók száma.

## **Pásztor Adél**

### **Olaszország – a Firenzei Egyetem**

#### **Az olasz oktatási rendszer**

##### ***Általános áttekintés***

Az olasz felsőoktatási rendszer alapos megismeréséhez és a későbbi reformok jelentőségének megértéséhez érdemes először az olasz közoktatást röviden áttekinteni. Az olasz oktatási rendszer legalsó szintjét az óvodák (scuola materna) alkotják, melyet háromtól hatéves korig látogatják az olasz gyerekek. Az iskolalátogatás 1999 óta 15 éves korig ingyenes és kötelező (előtte 14 év volt a korhatár).

Az általános iskolába (scuola elementare) a hat és tizenegy év közöttiek járnak, a gyakorlatban a gyerekeket a szülők a lakóhelyükhöz legközelebb eső iskolába íratják be. A következő szintre lépéshez elengedhetetlen az általános iskolai bizonyítvány megléte. Az alsó középfokú iskola (scuola media) az általános iskolát követően négy évig tart, mely végén a diákok kötelező vizsgát tesznek és végzettségi diplomát szereznek (diploma di licenza di scuola media). Az iskolát követően a 14 éves fiatalok vagy a munkaerőpiacra lépnek, vagy felső középfokú iskolában folytatják a tanulmányaikat.

A felső középfokú oktatás külföldi szemlélő számára az áttekinthetenség képét nyújtja, hiszen az alsó középfokú iskolából kikerülő fiatalok tizennégyféle középiskola-típusban folytathatják tanulmányaikat. A felső középfokú oktatás négy, illetve öt évig tart, s magában foglalja a klasszikus, a természettudományi és a művészeti középiskolák egész sorát (liceo classico, scientifico, linguistico, artistico, istituti d'arte), a műszaki oktatást (istituto tecnico) és a szakmunkásképzést (istituto professionale). Egy 1969-ben meghozott törvénynek megfelelően minden középiskola-típusból lehetőség van a felsőoktatásba való belépésre (kivételt csupán a két-, illetve hároméves szakmunkásképzés képez). A felső középiskola befejezését követően a diákoknak újfent le kell vizsgázniuk. Az államvizsga (esame dello stato) garantálja a diploma di maturità-t, mely belépést nyújt az egyetemi képzésbe. Már itt érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a felsőoktatásba való belépés nincs limitálva, bármely felsőoktatási intézmény bármely szakát választhatja a maturità-val rendelkező diák, és az egyetemeknek fel is kell őt venniük, tekintet nélkül korábbi iskolai teljesítményére.

Az olasz harmadfokú képzés egyetemi és nem egyetemi szektorból épül fel. Az utóbbi körébe olyan poszt-szekunder intézmények tartoznak, melyek művészeti és zenei képzést folytatnak (pl. szépművészetek, design, dráma, tánc, zene, koreográfia), nyelvi mediációval (fordítás és tolmácsolás) vagy egyéb speciális területekkel foglalkoznak (pl. restauráció, konzerválás, katonai képzés avagy munkanélküliek átképzése), melyek nem esnek a felsőoktatási minisztérium hatáskörébe. A nem egyetemi szektor a teljes diákpopuláció egy százalékát teszi ki mindössze.

Az egyetemi szektor 79 intézményből épül fel. Ebből 55 állami egyetem, három műszaki egyetem, 14 nem állami (de államilag elismert képzést nyújtó) egyetem, két egyetem külföldieknek nyújt képzést az olasz nyelv, kultúra és irodalom terén, három „magasabb iskola” (scuole superiori) pedig specializált posztgraduális képzést biztosít, s ezekhez adódik még két távoktatást folytató egyetem (e-learning). Az egyetemi képzés Bologna előtti és azt követő rendszerét a következőkben részletesen tekintem át.

### ***Az olasz felsőoktatás Bologna előtt és után – a kétciklusú rendszer bevezetése***

Olaszországban az egyetemi tanulmányok hagyománya egészen a középkorig nyúlik vissza, amikor Bolognában és Párizsban „universitates studiorum”-ok alakultak. Az egyetemek a XIX. században állami intézményekké alakultak át, aminek következményeként egy erősen központosított rendszer jött létre, mely csaknem érintetlen maradt az 1980-as évekig. Az egyetemi diploma a hallgatói létszámexpánzió kezdete előtt a magasabb társadalmi státusz elérésének egyértelmű biztosítéka volt. A hatvanas–hetvenes évek során jelentősen nőtt a felsőoktatás iránti igény Olaszországban, s kezdődő tömegesedése egyre sürgetőbbé tett egy felsőoktatási reformot.

A bolognai folyamatnak megfelelően az 1999-es kormányrendelet bevezette a háromciklusú képzést, és megteremtette a feltételeket ahhoz, hogy az egyetemek saját hatáskörben alakíthassák ki az új, bolognai típusú szakok rendszerét. A reform első és egyik legfontosabb eleme az oktatási autonómia bevezetése volt, mely az egyetemekre delegálta az új rendszer kialakítását. A második fő cél az volt, hogy az olasz felsőoktatási rendszert egy szintre emeljék az európai kétciklusú rendszerrel. A harmadik célkitűzés a diákokat érintette, a reform céljai közé sorolta az egyetemi oktatás diákközpontúságának erősítését. A kreditrendszer bevezetése volt hivatott csökkenteni az egyetemi tanulmányok jogilag meghatározott és valós időtartama közti szakadékot, valamint csökkenteni a lemorzsolódást és elősegíteni a diákok mobilitását. A Diploma Supplement is bevezetésre került, mely 2005-től minden végzettségi tanúsítvány szerves része. A negyedik célkitűzés a rugalmasság és a minőség emelése volt, mely arra készítette

az egyetemeket, hogy kurzusaikat mind a potenciális diákok, mind a munkaerőpiac igényei szerint alakítsák. Az oktatás minőségét egy független külső szervezet (CNVSU), valamint a belső értékelés (egyetemi értékelő egység) és az akkreditációs rendszer egyidejűleg lett hivatott biztosítani. A reformtól igen jelentős eredményeket vártak: a lemorzsolódás, a végzettség megszerzéséhez vezető idő, illetve a diákok átlagos életkorának csökkenését, az egyetemi végzettséggel rendelkezők számának növekedését, az elhelyezkedés feltételeinek javulását, valamint egyenlő esélyeket Európában.

A reformot követően az olasz egyetemek fokozatosan tértek át a három ciklusú képzésre, a 2001/2002-es tanévben került bevezetésre az első hároméves (BA-) képzés, az erre épülő kétéves (MA) pedig 2002/2003-ban. Összesen 3200 hároméves, és 2100 kétéves képzést hirdettek meg. Az átállásra az egyetemeknek néhány év áll rendelkezésükre, amíg mind a régi típusú, mind az új képzések párhuzamosan futnak, de a régi rendszerben induló diákoknak felajánlják az új rendszerbe való átlépés lehetőségét.

1. táblázat

#### Az új háromciklusú rendszer

Képzési szintek	Kreditek	Év
<b>Első ciklus</b>		
Laurea	180	3
<b>Második ciklus</b>		
Laurea specialistica	120	2
Master universitario di 1 livello	60+	1+
<b>Harmadik ciklus</b>		
Dottorato di ricerca (PhD)	-	3+
Diploma di specializzazione	60–300	1–5
Master universitario di 2 livello	60+	1+

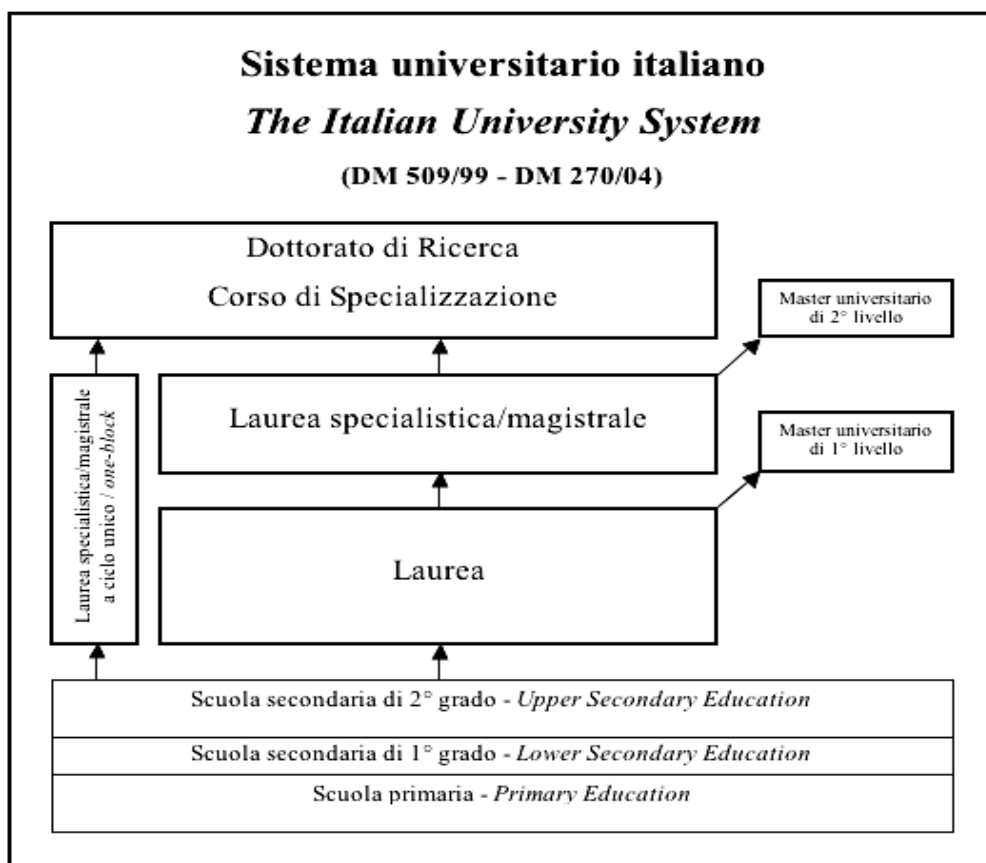
A régi rendszert három fő képzési típus jellemezte: egy hároméves képzés, mely a Diploma Universitario végzettséggel zárult, egy négy-ötéves képzés (orvostudománynál 6 év), mely a Laurea végzettséget adta, valamint doktori tanulmányok, illetve specializált képzés, mely a Laureát követhette. Az 1999-es reform megszüntette a Diploma Universitario hároméves és a régi négyéves Laurea képzést, és a következő új formákat hozta létre (1. táblázat).

A Laurea a Bachelor-szint megfelelője, mégis Dottore titulussal zárul, a Laurea specialistica pedig a bolognai Masterral azonos (Dottore Magistrale). Erre épül az európai PhD-nek megfeleltethető doktori képzés (Dottore di Ricerca). Mindez nem keverendő össze a táblázatban feltüntetett „Master” képzésekkel, melyek választása a Laurea, illetve a Laurea specialistica után történhet, és specializált képzést nyújtanak, a doktori képzésre való áttérés lehetősége nélkül (1. ábra).

1. A Laurea (L3) képzésre bármely érettségivel rendelkező fiatal jelentkezhet. A felvett diákoknak 180 kreditet kell megszerezniük tanulmányaik során, melynek egy szakmai gyakorlat (internship) is szerves része. A diákok értékelése egy harmincpontos skálán történik (18 a minimum), a végső értékelésnél 110 pont elérésére van lehetőség (summa cum laude). A dottore titulus elnyerésének feltétele írásbeli beszámoló benyújtása a vizsgabizottságnak a szakmai gyakorlatról, illetve a laboratóriumi munkáról.
2. A Laurea Specialistica (LS) képzésre a Laurea szintet követően lehet jelentkezni (általában felvételi nélkül). A képzés során további 120 kreditet kell szerezni, mely hozzáadódik a Laurea során megszerzett 180-hoz, a teljes öt évet figyelembe véve. A dottore magistrale titulus elnyeréséhez egy felügyelő tanár mellett megírt dolgozat beadása szükséges.

1. ábra

**Az olasz oktatási rendszer**



A fentebb leírt 3+2 modellt nem alkalmazzák az orvostudomány több ágában (orvos, fogorvos, állatorvos), ahol egyciklusú 5–6 évig terjedő képzés folyik (Laurea magistrale a ciclo unico). Az építészeti, gyógyszerészeti és jogi képzéseknél az egyetemeknek lehetőségük van a választásra, az egyciklusú, illetve kétciklusú változat közt.

A kormányváltást követően, a Prodi vezette kormány újabb változtatásokat igényelt a felsőoktatási képzési rendszerben. Az 1999-es törvény kiegészítése többek között megváltoztatta a hároméves Laurea képzés jellegét, és a korábbi Laurea specialista képzés nevét Laurea magistrale-ra módosította, mely ezáltal azonosíthatóbbá vált a bolognai típusú mesterképzéssel.

Az 1999-es reformot követően megtörténtek az első lépések az egyetemi szektor decentralizációja felé. Az addigi oktatási minisztérium tevékenységi körét szétválasztva egy új minisztériumot hoztak létre, amely hatáskörébe a felsőoktatás és kutatás került. Már az 1990-től 1998-ig terjedő időszakban megszilárdult az egyetemek autonómiája, és jelentős szervezeti átalakulások történtek: új karok és szakok kialakítása mellett megreformálták a diákjóléti rendszert és bevezették a minőség-ellenőrzést az egyetemeken. Átértékelésre került a tanári kar kiválasztási folyamata, valamint a doktori képzés rendszere. Végül kilenc új egyetemet hoztak létre, csökkentendő a meglévő intézmények túlszűfoltóságát.

Az új, 2004-es törvény lehetőséget adott az egyetemeknek arra is, hogy a korábbi évek gyakorlatával szemben meghatározhassák és lemérjék azt a tudást, amivel az egyetemre jelentkezők rendelkeznek. A középiskolai felmérés a felvétel szempontjából irreveláns: a potenciális hallgató még negatív eredmény esetén sem zárható ki a felsőoktatásból. Az egyetemeknek viszont jogukban áll speciális feltételeket megszabni, melyeket az első év során kell teljesíteniük a teszten gyengén szereplőknek. A kormányrendelet azt is előírja, hogy a diákoknak az utolsó középiskolai évben előjelentkezést kell beadniuk, ezzel biztosítva az egyetemek számára az időt a felkészülésre.

A minisztériumi rendelkezések közé tartozott még egy mindenki számára hozzáférhető adatbázis létrehozása az újonnan bevezetett szakok jobb áttekinthetősége végett, mely az összes olasz egyetem programkínálatát tartalmazza (<http://www.offf.miur.it/>). Hovatovább, a NARIC-kal együttműködésben és az Európai Bizottság anyagi segítségével készült egy nemzeti adatbázis a Joint Master Degree-kről és Double Degree-kről.

A nemzetközi mobilitás – anyagi – elősegítésére 2003-ban egy alapot hoztak létre. Pénzügyi támogatásban mind az egyetemek, mind a diákok részesülnek – utóbbiak az ERASMUS-ösztöndíjak kiegészítéseként kapják meg a juttatást. Azonfelül egy országos felmérés is készült, mely az olasz diákok részvételét vizsgálta a mobilitási programokban.

Fontos szempont volt még a frissen végzettek elhelyezkedése, melynek elősegítésére 31 egyetem összefogásával megalakult az ún. ALMA

LAUREA projekt, mely az interneten teszi közzé a tanterveket, lehetővé téve a munkaerő-piaci szereplők könnyebb tájékozódását az új szakokat érintően, valamint tartalmazza a fiatalok önéletrajzát és álláslehetőségeket is, azaz az orientálódásban és az álláskeresésben is jelentős segítséget nyújt ([www.almalaurea.it](http://www.almalaurea.it)).

## ***A Bologna folyamat kiváltó okai. Viták és előzmények***

Az 1960-as évektől Olaszországban 25 éven keresztül folyt a vita egy egyetemi reformról, azonban az 1980-as évekig semmilyen érdemi döntés nem született. A reform szükségességét több tényező is indokolta. Sok bírálat érte a nyílt (és ellenőrizetlen) hozzáférés politikáját, mely egyrészt a 10 mega-egyetem megállíthatatlannak látszó növekedéséhez vezetett a többi kihasználatlansága mellett, másrészt az egyetemre beiratkozók harmadát nem juttatta el a tanulmányai befejezéséhez.

Olaszországban bárki, akinek volt érettségije és tanulni szeretett volna, felvételre került az általa választott egyetemre, az általa választott szakra, tekintet nélkül a jelentkezők számára, illetve az elérhető forrásokra. A felsőfokú tanulmányok választása szinte automatikusan történt a középiskolai érettségit megszerzők nagy többsége esetében. A trendet híven jelzik az adatok: 1985 és 1995 között 64%-ról 72%-re nőtt az egyetemre beiskolázottak aránya a tipikus korcsoporthoz képest, míg az érettségizők aránya a megfelelő népességben belül alig változott.

Másrészről az olasz egyetemi rendszer nem működött gazdaságosan. Az eredményesség alacsony foka abban nyilvánult meg, hogy rendkívül magas volt azon diákok száma, akik a várható időn belül nem fejezték be tanulmányaikat. Ennek fő oka az volt, hogy jogilag nem volt meghatározva, illetve limitálva a végzettség megszerzésére fordítható idő. A folyamat addig generálta önmagát, míg például a 2001/2002-es tanévben az összesen beiratkozott 1658000 diákból mindössze 960 ezren (58%) fejezték be rendes időben a tanulmányaikat. A statisztika alapján egy átlagos olasz egyetemista 28 éves korára szerzett felsőfokú végzettséget, ami 7–8 évig tartó tanulmányokat jelentett (4 év helyett). Emellett a kilencvenes években a diákok lemorzsolódása is magas volt (31–36% az első év után). A lemorzsolódás egyik oka a középiskolai szerkezetben kereshető, hiszen a diákok eredményessége szoros összefüggést mutat a látogatott középiskola típusával (előnyhöz juttatva a Liceóban végzetteket). Másrészről a Laurea igényessége, mely hosszú ideig egyetlen képzési formaként volt „választható”, rendkívül nagy terhet rótt a fiatalokra, és jelentős részük nem tudott megbirkózni a magas elvárásokkal.

A felsőoktatás tömegesedése próbára tette az egyetemek befogadóképességét is. Az olasz fiatalok 95,7%-a állami egyetemekre iratkozik be. 1995 és 1996 között a 61 olasz egyetemre átlagosan 5.445 elsőévest re-



gisztráltak. Azonban ezen belül 11 egyetem több mint 10000 újonnan beiratkozóval büszkélkedhetett (a legmagasabb 32000-es értéket a Római Sapienzia Egyetem produkálta, míg a 10 további egyetemre átlagosan 15615 diák jutott), a fennmaradó 50 egyetem átlaga alig haladta meg a 3000 főt. A területi egyenlőtlenségeket jelzi, hogy míg az elsőként alapított római állami egyetem (Sapienzia) hallgatói létszáma 157000 fő, a második római egyetemé (Tor Vergata) mindössze 18000 fő. Hasonlóképp a Bolognai Egyetem 91000 diákot számlál, míg a tőle 30 km-re levő Ferrara csupán 14000-et. Ez az aránytalan állapot a későbbiekben sem változott, azaz az újonnan létrehozott egyetemek nem tudták érdemben kiküszöbölni a korábban kialakult helyzet aránytalanságait.

Sokan a tervezés hiányában látták az egyetemi rendszer eredménytelenségének fő okát, azaz hogy egyetemi autonómiával helyettesítették az országos felsőoktatási stratégiát. Mások szerint a diákok magukra vannak hagyva a döntési folyamat során, nincs megfelelő tanácsadás és elérhető információ az egyetemekről, így a lakóhelyükhöz legközelebb levő, vagy a közismertebb egyetemeket választják. Ehhez azonban költségcsökkentő szempontok is hozzájárulnak, hiszen a lakóhelyen, illetve a lakóhelyhez közeli városban folytatott tanulmányok gazdaságosabbak. Ezt az is mutatja, hogy a 27 évnél fiatalabb diákok háromnegyede otthon, szüleivel lakik (Eurostudent 2005). Kisebb mértékű mobilitás létezik, de az csupán annak köszönhető, hogy nem található meg minden egyetemen minden szak.

A tömegesedés maga után hozta a diáktársadalom sokszínűvé válását. A bolognai folyamat következtében létrehozott új, rövidebb (és ezáltal kevésbé költséges) szakok attraktívabbá tették a felsőoktatást az alacsonyabb rétegek számára is. A 2005-ös EUROSTUDENT-felmérés szerint a diákok 17%-a származik értelmiségi apától, 41-41% érettségizett, illetve szakmunkás háttérrel rendelkezik. Ennek megfelelően, a hagyományosan fiatal, jómódú nappali tagozatos diák sztereotípiáját egy új diákfogalom váltotta fel. A mai egyetemi diákság nemcsak társadalmi háttérében, de motivációjában és viselkedésben, valamint szükségleteiben és igényeiben is különbözik a régitől. Ma vannak diákok, akik otthon tanulnak, és olyanok, akik otthonuktól távol, léteznek fiatal és idősebb hallgatók (akik későn kezdtek meg tanulmányaikat, vagy lassan haladnak), eltérő az érdeklődésük, vannak, akiknek fő célja a társadalmi, másoknak pedig a professzionális siker, egyes hallgatók aktívan jelen vannak az intézményekben, és részt vesznek az ott folyó munkában, és vannak ún. „szellemhallgatók”, akik sosem járnak be órákra. A diákok az órákat illetően hajlanak a válogatásra, amiben főként minőségi szempontok játszanak szerepet. Sokaknál viszont a munkaidő adja meg a keretet.

Az egyetemi eredménytelenség, illetve a lemorzsolódás egyik fő oka abban keresendő, hogy a tipikus olasz főiskolás állandó vagy részmunkaidőben dolgozik, avagy dolgozni kényszerül. A munkavállalás gyakoribb az alacsonyabb társadalmi státuszúak körében, ám a munkatapasztalat felér-

tékelődése a későbbi álláskeresés során, másrészt pedig maga a munkaerő-piaci helyzet bizonytalansága egyre korábbi állásvállalásra kényszeríti a mai fiatalokat. Mivel a tanulmányok egyébként is hosszúra nyúlnak, és a diákok jelentős része a szülőktől való függetlenedésre törekszik, saját jövedelemre van szükségük. Másrészt viszont, sokak számára a munkavállalás az egyetlen módja a tanulmányokkal járó anyagi terhek viselésének, melyet az egyetem maga is támogat. Mindennek azonban hátulütői is vannak, hiszen a munkavégzés időigényes, és korlátozza a diákok iskolalátogatását – lemorzsolódást, avagy a tanulmányok hosszúra nyúlását eredményezve.

Az attitűdváltás fontosságára utalnak azon adatok, melyek szerint a diákok tandíja adja az egyetemek bevételeinek egyik jelentős részét, miközben nem elég diákcentrikusak az intézmények. Mivel az olasz egyetemek mindig is nagyobb hangsúlyt fektettek a kutatásra, mint az oktatásra, továbbá az általános képzés előnyt élvezett a szakmára való képzés előtt, felmerül a kérdés, milyen tudást, értéket kapnak a diákok a tandíjért cserébe. A rendszer produktivitásának hiánya felveti azt a kérdést is, miért kell fenntartani egy olyan rendszert, mely a többségében alsó-középosztályi adófizetők pénzéből fizeteti meg a többnyire felső-középosztályhoz tartozó fiatalok tanulmányi költségeit.

További korlátozó tényező a végzettségek törvény előtti egyenlősége, amely gyengíti az egyetemek akadémiai presztízsét, és a diákokat a kevéssé jó, azaz kevéssé igényes felsőoktatási intézmények felé tolja, és lehetetlenné teszi a versenyt. Hasonló probléma a diplomások elhelyezkedése is. Azok, akik szakmunkásvégzettséggel rendelkeznek, nagyobb eséllyel szereznek munkát, mint az egyetemről kikerülők. Az egyetemi végzettségűek munkanélkülisége olyan szintű, mint a csak általános iskolai végzettséggel bíróké, azaz a jelenlegi egyetemi struktúra munkanélkülieket termel.

A gazdaságosság hiánya azonban nemcsak a diákok részéről közelíthető meg, hanem a tanári kar oldaláról is. A források irracionális kihasználását híven tükrözik az adatok, melyek azt mutatják, hogy míg bizonyos tanárok több száz diákot mondhatnak magukénak, addig másoknak alig van kettő-három. Ennek jórészt az a felsőbb szabályozás az oka, mely a senior tanárokat arra kötelezte, hogy egyazon tárgyat tanítsanak a kinevezésüktől egészen a nyugdíjazásukig.

A tanári kar kiválasztása kívülről szabályozott, az oktatókat köztisztviselői minőségükbe maga a minisztérium helyezi válogatás és vizsga eredményeképp (concorsi). A concorsi szabad helyek meghirdetésével kezdődik az egyes olasz egyetemeken. Amint van elégséges hely több intézményben, a nemzeti bizottság, mely a diszciplínák képviselőiből áll össze, megkezdi a jelöltek válogatását a szükséges helyekre. Az egyes intézmények aztán az ilyen módon kiválogatottak közül választhatnak, a gyakorlat szerint a „jobb” egyetemek választanak elsőként. Az eljárási mód miatt sok vád érte a bizottságokat, hogy saját rokonaikat és ismerőseiket helyezték elő-

térbe, miközben átsiklottak egyes magasan kvalifikált jelentkezők pályázata felett.

További probléma volt az egyetemi tanterv erősen központosított jellege, amely megakadályozta az egyetemek azon törekvését, hogy gyorsabb ütemben alkalmazkodjanak a munkaerő-piaci elvárásokhoz, illetve hogy lépést tartsanak a tudomány fejlődésével. A rendszer merevségét jól illusztrálja, hogy az országos egyetemi tanács hatáskörébe tartozott az újonnan induló szakok és azok tanrendjeinek (tabella) kialakítása is, ezek követése azután kötelező volt minden egyes állami egyetem számára. Az ún. tabellát aztán minisztériumi rendelet hagyta jóvá. Mindez minimális autonómiát biztosított az egyetemeknek és a tanári karnak egyaránt. Ez utóbbiak gyakorlatilag csak a saját tárgyuk oktatásába szólhattak bele. Mindent összevetve, Bologna előtt az olasz felsőoktatásban az állam ellenőrizte az oktatás minden aspektusát, a finanszírozástól a tanrendszabályozáson át egészen a tanárok kinevezéséig, illetve a vizsgákig.

Mindezen tényezők együttesen váltották ki felsőoktatás reformját. 1998 májusában, a Sorbonne 800 éves évfordulóján, az olasz oktatási miniszter francia, brit és német kollégájával fogalmazta meg a közös felsőoktatási szerkezet létrehozásának igényét. Az olasz fél számára mindennek nagy jelentősége volt, hisz szüksége volt a külföldi nyomásra az akadémiai világ ellenállásának leküzdéséhez és a reform hazai támogatásának megerősítéséhez, mivel fennállt a veszély, hogy az újra elhalasztódik. Az 1999-ben aláírt Bolognai Nyilatkozattal Olaszország Berlinguer vezetésével a reform útjára lépett.

Végeredményben a Berlinguer nevéhez fűződő reform a köz- és felsőoktatás teljes átalakítását célozta meg. A reform kilátásba helyezte a kötelező iskolalátogatási életkor emelését, a szegregáció megszüntetését az elitista felső középiskolákban, a tanári kar merev kiválasztási rendszerének felszámolását, a verseny támogatását teljes egyetemi autonómia kialakítása mellett. Magát a reform bevezetését több hónapos vita előzte meg, az egyes diszciplínák képviselői hosszasan tárgyaltak annak megvalósításáról. Végül több törvény és kormányrendelet született.

Alig indultak el a reformok, a 2001-es választásokat követően már meg is torpantak. Az új kormány hatalomra kerülésével Moratti, az új közép-jobboldali oktatási miniszter megvétózta elődje reformtörekvéseit. Habár nem léptek vissza a bolognai 3+2 kétciklusú felsőoktatási reform terén, de elutasították a középfokú oktatás megreformálását és az elitista iskolák berlingueri reformját. Az oktatási rendszer decentralizációját célozták meg, abban a reményben, hogy az majd önmagát fogja megreformálni. Moratti szerint az iskolák teljes regionális és lokális autonómiájánál sokkal fontosabb a bürokrácia legyőzése, amit ő a tradicionális „top-down” rendszer „bottom-up” rendszerré való alakításában lát megoldhatónak.

## A Firenzei Egyetem

### ***Az egyetem szervezeti felépítése, főbb jellemzői***

A Firenzei Egyetem (Università degli Studi di Firenze) gyökerei az 1321-es évbe nyúlnak vissza, amikor megalapították a Studium Florentinumot, melyet később – 1472-ben – Pisába helyeztek át. 1859-ben Istituto di Studi Superiori néven az intézmény újjáalakult, míg végül 1923-ban államilag elismert egyetemmé vált.

A Firenzei Egyetem a toszkán régió legnagyobb egyeteme.<sup>25</sup> A diákok számát tekintve hetedik az országban: 60000 főt kitevő diákpopulációval, valamint 2300 tanárral és kutatóval, s további 1800 adminisztratív dolgozóval. A tanári kart 844 professzor, 733 docens, 657 tanársegéd és 819 kutatási asszisztens alkotja. A diáksereg kb. 13000 elsőéves hallgatóval gyarapszik minden évben. A diákok kb. egyharmada a régió kívülről érkezik, a külföldi hallgatók a diákság öt százalékát teszik ki.

Az egyetem 12 karral rendelkezik: mezőgazdasági, építészeti, közgazdaságtani, politikatudományi, pedagógiai, pszichológiai, művészeti, mérnöki, jogi, orvostudományi és sebészeti, gyógyszerészeti, valamint a matematika, fizika és természettudományok kara. Az egyes karok a város központjában, valamint elszórtan egész Firenze és annak külvárosi körzeteiben, decentralizált egységekben (ún. polo) találhatók. Például Pratóban több mint tíz éven át a mérnöki, valamint a bölcsészeti és művészeti, illetve a közgazdasági és politikatudományi kar volt elhelyezve, az újonnan bevezetett divat szak viszont a Scandicci térségbe települt, tekintettel a környező divatipari létesítmények jelenlétére.

A jelenlegi decentralizált rendszer a következő szerkezetbe (azaz „polo”-kba) tömörül:

1. Tudományos és technológiai polo: mezőgazdasági kar, matematikai, fizikai és természettudományok kara;
2. Központi polo: építészet, művészetek, pszichológia, pedagógia karok;
3. Biomedikai és technológiai polo: orvostudomány és sebészet, gyógyszerészet, mérnöki karok;
4. Társadalomtudományi polo: közgazdaságtani, jogi és politikatudományi karok.

<sup>25</sup> Az esettanulmányhoz a Firenzei Egyetem következő képviselőivel készült interjú:

*Prof. Michele Papa*, dékán, Jogi Kar; *Prof. Franca Alacevich*, dékán, Politikatudományok Kara; *Prof. Luciano Segreto*, egyetemi tanár, Nemzetközi Kapcsolatok és a Socrates-program felelőse; *Dr. Antonella Petrillo*, Szervezés, Innováció és Didaktikai Tevékenység (Bologna folyamattal kapcsolatos didaktikai tevékenység felelőse); *Dr. Cristina Mazzi*, Nemzetközi Kapcsolatok Iroda képviselője; *Gianni Aristelli*, Statisztikai Szolgáltatások.

Az egyes polókon belül a karok tanszékekből épülnek fel. A Firenzei Egyetem 70 tanszéket számlál a fő képzési területeken, amelyekhez egy történelmi múzeum, 10 kutatási központ, 12 interdepartmentális központ, 21 egyetemek közti központ és egyéb intézmények tartoznak. Az egyetemi könyvtárat hat – területek szerinti – könyvtár alkotja.

A kutatási tevékenységet jellemzi, hogy kb. 29 millió EUR az egyetem éves kutatási költségvetése, a támogatások 80%-a nemzeti és nemzetközi pályázati forrásokból származik. 2004-ben az egyetem első volt az olasz nemzeti kutatási alapból való részesedésben. A kutatás magas szintje lehetővé teszi további pénzügyi források elnyerését, valamint más intézményekkel való szinergiák létrehozását. Ez történt például a Bölcsészettudományi Intézet esetében, ahol interdiszciplináris kutatás folyik az ókori klaszszikusok, a középkor és a reneszánsz témakörében. Hasonló példa a műszaki és a jogi kar közötti együttműködés. Az Európai Unió ötödik kutatási keretprogramjából 1998 és 2002 közt 15 millió eurót nyert el az egyetem, melyből 118 nemzetközi kutatói projekt valósult meg. A hatodik keretprogram esetében 2005-ig 35 projekt megvalósítására kilenc és fél millió eurós támogatásban részesültek.

A nemzetközi diákmobilitást érintően a Firenzei Egyetem a Socrates–Erasmus-programban csaknem 500 egyetemek közti kooperációban vesz részt, az Európai Unión kívül Kelet-Európát és Észak-Amerikát is beleértve. Firenze a külföldi diákok egyik legkedveltebb célpontja, így az egyetem az elsők között szerepel az ideérkező diákok rangsorában. Az egyetem az Erasmus-programon kívül további 200 más külföldi egyetemmel írt alá bilaterális egyezményt a diákok, tanárok és adminisztratív munkatársak cseréjének növelése érdekében. Hasonlóképp sikeresnek mondható az egyetem az európai integrációhoz kapcsolódó kurzusok terén, amiért 1999-ben European Centre of Excellence díjjal tüntették ki.

### ***Az új, bolognai rendszerű képzés – hallgatói létszámadatok***

A 2001/2002-es tanévtől kezdve az egyetemen bevezették a többszintű képzési rendszert. Az országos minta egyetemi adaptációját a 2. ábra mutatja. A Laurea hároméves képzésre épül a kétéves Laurea specialistica. Az egyciklusú, 5–6 éves képzések csak az építészet, orvostudomány és sebészet, gyógyszerészet és jog terén maradtak fenn, melyek speciális területeknek számítanak. A kétciklusú rendszer elindításával egyidejűleg bevezették a kreditrendszert is.

A 12 egyetemi karon összesen 99 alapképzési és 107 mesterszak, valamint hat osztatlan szak indult. A tanulmányi programok részét képezi további 111 mesterszak (ebből 14 más egyetemekkel együttműködésben) és 103 poszt-graduális program. Az egyetem Joint Degree kurzusok létrehozását is szorgalmazza, melyek két vagy több országban elismert végzett-

séget nyújtának. A mai napig két ilyen együttműködés létezik: egy francia–olasz és egy olasz–spanyol jogi végzettséget nyújtó program (az előbbi a University of Paris I Panthéon-Sorbonne, az utóbbi az Universidad Autónoma de Madriddal közösen).

Közös mesterszakok indultak a Versailles-i, a Regensburgi, a Lissszaboni, a Kasseli, a Dijoni, a Londoni, a Bradfordi és a Catalunyai Egyetem közreműködésével. Nemzetközi PhD-programokat hoztak létre az Utrechti, a Fankfurti, a Coloradói, az Arizonai, a Madridi, a Braunschweigi, a Bonni, a Salamancai, a Párizsi és a Sevillai Egyetemmel.

## 2. táblázat

**A diákok megoszlása kurzustipológiák szerint, 2005/06-os akadémiai év, Firenzei Egyetem**

Típus	Összes beiratkozott diák	Ebből:	
		tipikus időn kívül	elsőévesek
CDL – régi LAUREA	14 425	13 309	135
CDU – régi DIPLOMA	59	57	0
L – új LAUREA	37 480	12 089	7741
LS – új LAUREA SPECIA-LISTA	4 313	335	0
LSCU – új LAUREA SPEC. (osztatlan képzés)	4 157	650	652
<b>Összesen</b>	<b>60 434</b>	<b>26 440</b>	<b>8528</b>

A hallgatók karok és programok közti eloszlását nézve nyilvánvaló, hogy a régi típusú szakok (mint pl. a Diploma) teljesen megszűntek, avagy megszűnőben vannak (ld. régi Laurea). Míg a jelenlegi hallgatók 24%-a még régi típusú Laureát végzi, addig 41%-uk már az új Laurea-programot látogatja. Az adatokból kitűnik, hogy a régi típusú Laurea hallgatóinak számát azon diákok emelik mesterségesen, akik már kurzuson kívül vannak, azaz nem fejezték be a rendes időn belül a tanulmányaikat. Az ő számukat levonva az ebbe a régi típusba aktuálisan járó diákok száma 1116-ra csökkent.

## ***A reform előzményei és következményei a Firenzei Egyetemen***

A Firenzei Egyetem esettanulmányi szintű bemutatása életszerűbbé teszi az általános áttekintésben jelzett problémákat és kihívásokat, melyekkel az olasz egyetemeknek a reform(ok) kapcsán szembe kellett nézniük. Az egyetem vezetősége szerint a fő probléma az, hogy jelenleg épp a „reform reformjának a reformjánál” tartanak az egyetemen, s a tanári kar, melynek

jelentős része eleve ellenezte a reformot, már belefáradt az állandó változtatásokba és az ezzel járó (még csak nem is honorált) többletmunkába.

Már a kezdet kezdetén, a Bologna előtti négyéves Laurea-képzés megszüntetése sokak szemében elfogadhatatlannak tűnt az egyetemen, hiszen a régi képzést, mely két évet szánt a diszciplináris alapok lefektetésére és további két évet a specializációra, át kellett szervezni 3 + 2 évesre. Az általános gyakorlat szerint a diákoknak csak a kétéves általános képzést követően kellett saját szakot választaniuk (pl. négy lehetséges irányzat közül a politikatudományi karon). A második évet követően azonban már képessé válhattak érdeklődési körük meghatározására az adott tudományon belül. Ma, ezzel ellentétben, a fiataloknak már az egyetemre való jelentkezéskor szakot kell választaniuk (a politikatudományon belül hét különböző szak közül). Sokak véleménye szerint azonban a 19 évesek, általános körű oktatást nyújtó középiskolából kikerülve, nem képesek még konkrét szakágazatok közül választani. A diákok szempontjából ez komoly problémát jelent, hisz amennyiben rosszul választanak, csekély a lehetőségük egy későbbi korrekcióra.

A magiszteri képzések kialakításánál kétféle megoldásról szóltak a viták. Az egyik lehetőség szerint flexibilissé kellene tenni a két szint közti átmenetet, míg mások az egységes ötéves képzésre voksoltak. A vitából ez utóbbiak kerültek ki győztesen, így a Bachelor és magiszteri szint közötti flexibilitás nem megengedett, azaz nincs szakváltás, avagy a szakváltás feltételei lehetetlenné teszik az átlépést. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy míg a tanulmányaikat azonos szakon folytatók (alapszinten megszerzett) kreditjeit teljesen beszámítják a Laurea specialista képzésbe, addig a más (akár rokon) szakokról érkezők „debito formativo”-val kezdenek, azaz ledolgoztatják velük a különbséget. Emiatt az átlépések nem túl népszerűek, azaz nagyon kevesen vállalkoznak szakváltásra a két szint között, de hasonló okokból a karok és az intézmények közti váltások sem gyakoriak. Úgy tűnik tehát, hogy az új olasz felsőoktatási rendszer sikeresen megőrizte korábbi merevségét.

Hasonlóképpen nem teljesül a bolognai folyamat másik jelentős célkitűzése, mely szerint a diákok egyre kisebb számban vesznek részt az egymásra épülő ciklusok programjaiban. A reformot megelőző előrejelzések jelentős lemorzsolódással számoltak, úgy tervezték, hogy az alapképzést megszerző diákok mindössze 10–25%-a folytatja tovább tanulmányait, szemben a ténylegesen megvalósuló csaknem kétharmados aránnyal. Ennek fő oka a szelekció hiánya, minek hatására a diákok szinte akadályok nélkül folytathatják tanulmányaikat.

Ezzel szemben a doktori képzésre való átmenetet erős szelekció előzi meg. A képzés 3 + 1 éves szerkezetű, és a felvettek egy része állami ösztöndíjban részesül, mások ösztöndíj nélkül tanulnak. A reform megváltoztatta a diákok gondolkodását is, akik a kreditrendszer bevezetését követően mentális változáson mentek keresztül, „kereskedőkké” váltak, akik

krediteket kalkulálnak. Nem a kitűnő teljesítmény, hanem a kreditek száma vált döntővé. Az új rendszer jobban érezteti a fiatalokkal, hogy egy globális verseny részesei, ahol kulcsfontosságú a megfelelő végzettség és a nyelvismeret, ezek hiányában nem állják a nemzetközi versenyt. Mindezek következtében a tanulmányok elvesztették örömforrás jellegüket, nincs idő a mély, széles körű tudás megszerzésére.

A korábbi gondok, melyek szerint az egyetemi tanulmányok a valóságtól elrugaszkodott, a munkaerőpiacon nem hasznosítható képzést nyújtanak, a reform kapcsán megoldódni látszanak. Az újonnan bevezetett szakok szerves része a három-hat hónapos szakmai gyakorlat, amely valóságos munkatapasztalat birtokába juttatja a fiatalokat. Mindez nagy terhet ró az egyes karokra, hiszen rájuk hárul a felelősség az egyes munkaerő-piaci szereplők felkutatásában, kiválasztásában és a minőség figyelemmel kísérésében. A feladat nagyságát jól illusztrálják az adatok, hiszen több ezer diák lévén több ezer, a célnak megfelelő hely biztosítása szükséges. A gyakorlatban az egyes karok összeírják az elérhető helyek listáját, amelyből már a diákok feladata a választás és a kapcsolatfelvétel, valamint a szerződés megkötése.

A reform fő problémáját egyértelműen az anyagi és humán források hiánya adja. Az új képzési rendszernek köszönhetően jelentősen megnövekedtek az oktatási feladatok (pl. korábban az egyetem általános politikatudományi szakán előadó tanároknak ma hét új szak különálló oktatását kell ellátniuk, mindehhez azonban nem állnak rendelkezésre kellő források, külső erők igénybevétele pedig anyagi okok miatt lehetetlen. Az egyetlen mód az anyagi források növelésére a magántőke bevonása lenne, de az egyetemi szektor erősen ellenzi ezt, a kutatás szabadságának megőrzésére hivatkozva.

Az országból kifelé irányuló nemzetközi mobilitás jellegzetessége, hogy a diákok választását nem az akadémiai megfontolások jellemzik. A diákok többsége nem angol nyelvterületre utazik (3. hely), nagyobb előszeretettel választanak spanyol, francia egyetemeket. A lehetőségeket a nyelvtudás jelentősen behatárolja: az átlag olasz nem beszél idegen nyelvet, s a latin nyelvek elsajátítása könnyebb az olasz diákok számára. Másrészről vonzza őket az Olaszországhoz hasonló életstílus, mely Spanyolország vezető szerepét magyarázza a célországok között (az egyetemi diákok egyharmada választja Spanyolországot). Mindez nem áll összhangban az egyetem elképzeléseivel, a professzorok többsége nem örül ennek, úgy vélik, hogy az ottani képzés színvonala nem felel meg az elvárásoknak.

Ami az országba irányuló nemzetközi diákmobilitást illeti, Olaszországban még mindig gyerekcipőben jár az idegen nyelvű oktatás, s az egyetemek feltételezik, hogy a külföldről idekíváncozó diákok eleve beszélnek az olasz nyelvet. Külföldi diákok jelenléte az olasz felsőoktatásban így nem az egyetemek stratégiájának következménye, hanem néhány külföldön is el-



ismert professzornak, akik idevonzzák a hallgatókat. Hasonló speciális vonzerővel bírnak még egyes itáliai városok is (köztük Firenze).

Az idegen nyelvű oktatás fő akadályai egyrészt pénzügyi jellegűek, másrészt nincsenek is felkészülve az idegen nyelven való oktatásra. A Firenzei Egyetemen külön felmérést végeztek a tanári kar körében, amely azt mérte fel, mely professzorok beszélnek idegen nyelvet olyan szinten, hogy vállalnák az oktatást. Bizonyos karokon csak négy professzor akadt, aki nyelvtudással rendelkezett, máshol ez a mérleg pozitívabb volt. Első angol nyelvű programként indul majd a jövő évtől kezdve a kommunikáció és média szak, viszont nem vált valóra a nemzetközi kapcsolatok szak bevezetése, mivel külföldi professzorok meghívására már nem lett volna fedezet.

A bolognai folyamat során végbement változtatások jól illusztrálhatók a jogi karon történetekkel. Úttörő szerepet vállalva a kar az egyetlen olyan kar az egyetemen belül, mely működő Joint Degree programokkal rendelkezik francia és spanyol partnerekkel. (Tárgyalások folytak egy New York-i partnerrel is, azonban az olasz-amerikai közös diploma terve nem vált valóra.). Emellett a jogi kar elsőik között vezette be egyes szaktárgyak idegen nyelven történő oktatását is. A Bevezetés az olasz jogi kultúrába és a Bevezetés a közjogba c. tárgyakat angolul oktatják a karon, kielégítve az Erasmus-hallgatók ez irányú igényét.

Az egyetem egyik tanára úgy jellemezte az olasz felsőoktatást, mint egy szupermarketet, ahol minden mindenki számára elérhető, de senkit sem kényszerítenek arra, hogy vásároljon. A jog területén maradván, mely más országokban az egyik legkompetitívabb szak, ahol a felvettek száma korlátozott és a szelektivitás magas, Olaszországban bárki számára elérhető volt a jogi pálya. Tekintettel a reform előtti időszakra, amikor az egyetemeknek mindenkit fel kellett venniük, ma már lehetőségük van bizonyos mértékű szabályozásra, mely azonban az ajánlás szintjén marad. Az egyetemeknek jogukban áll belépőtesztet íratni a diákokkal, az erről szóló döntés az egyes karok hatáskörében van. A belépőtesztnek azonban nem azonosíthatók a felvételi vizsgával, hiszen annak elégtelen eredménye nem zárja el a diákot a felvételtől, mindössze visszajelzést ad a tudásszintjéről, előrevetítve a későbbi tanulmányok sikerességét. A jogi karon alkalmazzák is ezt a módszert, és „statisztikailag” próbálnak hatni az alacsony teljesítménnyel pályázókra, felhívva figyelmüket arra, hogy a belépőteszten korábban hasonló pontszámot elért diákok csupán 5%-ának sikerült be is fejeznie tanulmányait. Figyelembe véve, hogy a tanulás költséges és sok időt vesz igénybe (a diákok a családi jövedelem alapján fizetnek tandíjat), ez néhányukat más szakok irányába terelheti.

A bolognai átszervezést illetően az egyetemen belül a jogi kar volt leginkább kitéve a kormányzati változtatások kénye-kedvének. A reform előtti időszakban még más volt az akadémiai év, és átlagosan 25 vizsgát kellett letenniük a diákoknak. A jogi képzés (a többi karhoz hasonlóan) egy négyéves programmal kezdődött, ezek után két év gyakorlat következett miután

a fiatal jogászoknak vizsgát kellett tenniük. A reformot követően mindez gyökeresen megváltozott, a jogi képzést is felbontották a bolognai 3+2 évnél megfelelően: az első három év adta a jogi végzettséget, melyre azt követően a kétéves LLM épült. A reform a jogi karon belül jelentős belső ellenállásba ütközött.

Az új rendszer hátrányaként felhozzák, hogy a munkaerőpiac nem volt még felkészülve az új és „rövidebb” végzettségekre az adott területen. A bankok és államigazgatási szervek, ahol a frissen végzettek hivatalnokként elhelyezkedhetnének, továbbra is LLM-et kérnek. Más oldalról nézve viszont az új rendszer pozitív visszhangra talált a flexibilitását illetően, megnőtt nemcsak a más területekről érkező, hanem a külföldi diákok száma is a programban.

Mindez elveszett az újabb reformot követően, mely visszahelyezte a jogi és néhány más szakterületet az egyciklusú képzések sorába. A tanári kar jelentős része (szemben a dékánnal) az egyciklusú képzés mellett állt ki, tradicionális okokból és a jogi tudomány presztízsét féltve. Az új jogi program azonban nem jelentett visszatérést a reformot megelőző képzéshez, inkább az újonnan kialakított 3+2 képzés továbbfejlesztéseként jellemezték, hiszen megőrizte annak több sajátosságát is (pl. kreditrendszer).

Az új képzés jobban strukturált mind négyéves elődje volt, azonban meglepő módon hosszabbá is vált: a fiatalok egy ciklusban, öt év alatt szerzhetnek LLM-végzettséget, amit további két év gyakorlat, majd a záróvizsga követ, s csak ezután léphetnek a munkaerőpiacra. Ami a továbblépést illeti, az LLM-et követően doktori tanulmányokra lehet jelentkezni, de csak a megfelelő végzettséggel rendelkezők szűk rétege számára nyílik meg ez a lehetőség.

## Összefoglalás

A reform kezdete óta eltelt pár év lehetőséget nyújt a pozitív és negatív következményeik mérlegelésére. A 2004-es év volt az első, amikor reform utáni végzősök kikerültek az egyetemről. Az ALMA LAUREA által akkor végzett felmérésből származó adatokkal lehet illusztrálni a reform eddigi eredményeit (Graduate Profile 2005).

A pozitív elemekkel kezdve elsőként említendő, hogy a reform az egyetemre ruházta az új tanrend kialakítását és az ennek megfelelő reorganizációt. Azok az egyetemek, melyek elsőként fogtak bele a változtatásokba, a legtöbb diákot számláló, nagy presztízsű egyetemek voltak, jelentős húzóerőként bizonyulva a többi intézmény számára, amelyek ezek után nem akartak kilógni a sorból. Figyelembe véve az olasz egyetemi világnak a változásokkal szembeni tradicionális ellenállását, pozitív tény a tanárok rész-

vétele a régi tanrend átstrukturálásában (főként a természettudományok terén), valamint a tanácsadás és a tutoring bevezetésében.

A másik pozitívum a kompetitivitás növekedése, mely pár évvel ezelőtt elképzelhetetlennek tűnt. Ma már az egyetemek differenciálják kínálatukat, és marketing stratégiákat használnak a diákok odacsábítására. Végül, de nem utolsósorban, maga a reform stratégiája is pozitív tényező, mely nemcsak betöltötte a hozzáfűzött reményeket, hanem nyitottá tette azt revíziókra, későbbi finomításokra.

A reform azon törekvése, hogy a munkaerőpiacot közelebb hozza az oktatáshoz, sikeresnek mondható, hiszen a munkahelyi tréningek számának növekedése egyértelműen megállapítható a végzettek összehasonlításából. Míg a választott szakhoz kötődő munkatapasztalattal a reform előtti diákok csupán 19%-a rendelkezett, addig a reform után a diákok 57%-a szerzett ilyen jellegű tapasztalatot. (Az egyes szakok közül az egészségügyi szak hallgatói töltik a leghosszabb időt szakmai gyakorlattal.)

Az egyik – talán legfontosabb és legsürgetőbb – célkitűzés a képzettség megszerzésére fordított idő csökkentése volt. Etekintetben már meg is mutatkoztak az első pozitív jelek a reformot követő végzettek körében. Az eddigi adatok tanúsága szerint 2001 és 2005 között fokozatosan csökkent a végzettség megszerzéséhez igénybevetett extra idő, mely viszonylag rövid idő alatt 2,9-ről 1,9 évre esett vissza. Ennek megfelelően csökkent a végzettek átlagéletkora is (28-ról 26,9-re), azaz a reform teljesíteni látszik e fontos célkitűzést is.

A reform további pozitív eredményei közé tartozik, hogy megnyitotta a felsőoktatás kapuit olyan célcsoportok számára is, akik korábban nem vettek részt a felsőoktatásban. Az újonnan megalapított egyetemek sikere abban rejlett, hogy az olasz fiatalok többsége a fizikai közelség és hozzáférhetőség szerint választ felsőoktatási intézményt, így a reform közel hozta a felsőoktatást a felhasználókhoz. Viszont a diákok társadalmi háttérét tekintve mégis úgy tűnik, hogy a reform – egyelőre – nem tudta kiegyenlíteni az esélyeket. A reform utáni végzettek populációjában továbbra is felülreprezentáltak az értelmiségi háttérből érkező fiatalok. Mindez azt bizonyítja, hogy a jobb társadalmi-gazdasági családi háttérből érkezők minden téren jobb iskoláztatási lehetőségekkel bírnak, kezdve a tanulmányok kötelező iskoláztatás utáni folytatásától a líceum választásán keresztül a felsőoktatási tanulmányokig. A családi háttér a diákok – tanulmányidő alatti – munkavállalására is kihat, hisz a szülők iskolai végzettségének növekedésével arányosan csökken azon fiatalok száma, akik munkavállalásra kényszerülnek (ez inkább a humán és társadalomtudományi szakos hallgatókra jellemző.)

A negatívumokat illetően a reform anyagi problémái állnak az első helyen. Adekvát finanszírozás hiányában nem várhatók el kiemelkedő eredmények, és az utóbbi évek finanszírozási politikája nem volt bőkezű e tekintetben. Hovatovább, az új közép-jobboldali kormány csökkentette az

egyetemek addig rendelkezésre álló forrásait is. A tanári kar körében az utolsó reformot ezért (ironikusan) „nullszaldós reformként” emlegetik, tekintettel arra, hogy bevezetéséhez nem kapcsolódott kormányzati hozzájárulás.

Másik árnyoldal maga a reform vitája a hároméves képzéseket illetően, melyet több irányból ért bíráló. Egyik oldalról nézve a reform a felsőoktatási rendszer áttekinthetővé tételét célozta meg, azonban az új struktúra sokak szerint távolról sem konzisztens (a szintek tekintetében: Laurea és Laurea magistrale mellett magiszteri szakok két szinten, azaz bolognai és egyéb elemek keverednek). Tovább rontja a helyzetet, hogy a második ciklusra nem mint különálló szintre tekintenek, hanem mint amely magában foglalja az elsőt, ezáltal jelentősen behatárolva az új rendszer flexibilitását, melyet a bolognai folyamat egyik fő célkitűzéséként tartanak nyilván.

A hároméves képzéseket illetően eleve megoszlottak a vélemények. Többek szerint – főként a bölcsészet és jog területén – a felsőoktatás és tudás diszkvalifikálása dominál, hiszen a korábbi négyéves képzés háromévesre való redukálása kétségessé teszi annak lehetőségét, hogy a diákok az elvárt tudományos és kulturális háttérrel kiépíthessék. Fennáll a veszély, hogy ha az akadémiai világ a hároméves képzést alacsony szintűnek találja, és aszerint cselekszik, mintegy önbeteljesítő jóslatként, a diákok és a külvilág is eszerint fogja azt értelmezni. Az előbbiek esetében ez az ötéves képzések választásához és a munkaerőpiacra való két évvel későbbi kilépéshez vezethet, negligálva a reform eredeti törekvéseit. Mindezt az adatok is alátámasztják. Míg a reform előtti végzettek 54%-a tervezte folytatni tanulmányait, addig a reformot követően az elsődiplomások 79%-a szeretne továbbtanulni a Bachelor után. (A reform előtt inkább a nőkre volt jellemző a továbbtanulás, a reformot követően azonban megszűntek a nemi különbségek.).

Az egyes képzési programokon belül további ellenérzéseket váltott ki a tanári kar részéről a befektetett munka és a kreditek harmonizációja az egyes szaktárgyak esetében, hiszen nincs olyan tanár, aki elismerné, hogy az ő tárgya kevésbé nehéz, releváns, azaz kevésbé fontos, mint másoké. Mindez maga után vonja annak veszélyét, hogy csupán kozmetikai változások történnek majd a tartalmat illetően. Másrészt viszont a korábbi központosítást feloldó reform ténylegesen nagy terhet rótt a tanárookra, akik tiltakoznak is a megnövekedett adminisztratív és oktatói munka, valamint a kurrikuláris és didaktikai innovációk okozta új keletű felelősség miatt, mely elvonja őket kutatói feladataiktól, mintegy általános iskolai tanítókká „degradálva” őket.

Egy további problémakör a vezetés szerkezetét és logikáját érinti, mely a hosszú évekig tartó centralizáló politika következtében nem áll készen az autonóm egyetem vezetésének átvételére. Végül az utolsó kritikai aspektus a reform bevezetésére vonatkozik. A reform siettetése következtében fennáll a veszélye annak, hogy az egyetemek a könnyebb, kevésbé konfliktusos

opciók mellett döntenek, azaz az új kurzusok bevezetése során nem kerül megkérdőjelezésre azok jelentősége, avagy a társadalmi szükségesség, a hasznosság és a külső igényeknek való megfelelés.

Az egyetemi reform egyik fő célkitűzése a diákok külföldi tapasztalat-szerzésének növelésére irányult. A pozitív eredmények e tekintetben még váratnak magukra, hiszen az Erasmus-hallgatók száma inkább stagnált az utóbbi években. A szakterületek szerinti lebontás jól érzékelteti a problémákat, a nyelvszakos hallgatók döntő többsége a kiutazók között (valamint Spanyolország, mint fő célország) a diákok alacsony idegen nyelvi kompetenciáját jelzi, melynek javításához hosszabb idő szükséges. Az Erasmus-hallgatók családi hátterének vizsgálata pedig jól kitapintható társadalmi különbségekre hívja fel a figyelmet, hiszen az értelmiségi szülők gyerekeinek csaknem háromszor akkora esélyük van az Erasmus keretében külföldön tanulni, mint akiknek szülei nem rendelkeznek érettségivel.

Másrészről azonban az Olaszországban tanuló külföldi diákok száma fokozatosan emelkedett a reformot követő időszakban. Az, hogy az arányuk nem különbözik a reform előtti és utáni képzések körében, viszont arra utal, hogy az egyetemi reform (egyelőre) nem növelte a külföldi diákok arányát az olasz felsőoktatáson belül (2005-ben a végzős hallgatók 2%-át tették ki a külföldi diákok). Az Olaszországban tanulók 72%-a Európából, főként Görögországból és Albániából érkezik, de nőtt a Latin-Amerikából érkezők száma is. A külföldi diákok jobb társadalmi háttérből származnak, mint az olasz diákság átlaga, és főként az orvostudományi képzéseket célozzák meg.

Mindent összefoglalva úgy tűnik, a kezdeti ellenállásokat legyűrve a reform jó úton halad, viszont szükség van még néhány évre, hogy az eltervezett pozitív változások teljes nagyságukban kibontakozhassanak.

# Pálinkó Éva

## Egy klasszikus hazai egyetem – a Pécsi Tudományegyetem

### A Pécsi Tudományegyetem bemutatása

A Pécsi Tudományegyetem elődjének alapítólevelét Nagy Lajos király kérésére V. Orbán pápa adta ki 1367-ben, létrehozva ezzel az első magyarországi egyetemet. Az intézmény működése azonban a kezdetektől máig nem folyamatos: bár a XV. század elején még fennállt, királyi támogatás híján püspöki főiskolává alakult, majd, feltehetően a török hódoltságtól kezdődően, hosszú ideig szünetelt működése. A XVIII. század végétől Pécsen újraindult ugyan a felsőoktatás, de az igazi egyetemi képzés csak a pozsonyi egyetem 1923-as Pécsre helyezésével kezdődhetett újra.

Az egyetemi karok Pécsen 1982-ben egyesültek a tanárképző főiskolával – ekkor vette fel az összevont intézmény a Janus Pannonius Tudományegyetem nevet. Később a Pollack Mihály Műszaki Főiskola, aztán a Pécsi Orvostudományi Egyetem bekapcsolódásával, és 2005-ben a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar létrehozásával alakult ki a jelenlegi szervezet, a tíz karú egyetem, amely a mezőgazdasági képzésen kívül szinte minden területen kínál szakokat a felvételizőknek.

A Pécsi Tudományegyetemen jelenleg a következő karok működnek<sup>26</sup>:

- Állam és Jogtudományi Kar (ÁJK)
- Általános Orvostudományi Kar (ÁOK)

<sup>26</sup> Az esettanulmány alapját képező információk nagy része a Pécsi Tudományegyetemen készült interjúkból származik, de megjelennek benne más, a Pécsi Tudományegyetem, illetve az OFIK honlapján található, a Pécsi Tudományegyetemre vonatkozó információk is. Ezek mellett az anyagok mellett a Pollack Mihály Műszaki Kar bemutatásánál felhasználtuk a kar vezetőjétől kapott "Dékáni tájékoztató" című kari dokumentumot és a MAB számára dr. Mecsi József által összefoglalt, a bolognai reformmal kapcsolatos észrevételeket is. Az egyetem történetére vonatkozó rész Szögi László (1996) cikke alapján íródott. Az előzetesen meghatározott témaköröket és kérdéseket érintő, lazán strukturált interjúk Pécsen, 2007. január 16-án és 18-án zajlottak. Az interjúalanyok a következő személyek voltak: *Bókey Antal* oktatási rektorhelyettes, a bolognai folyamat vezetője; *Gábel Róbert*, a Természettudományi Kar dékánja; *Mecsi József*, a Pollack Mihály Műszaki Kar dékánja; *Rappai Gábor*, a Közgazdaságtudományi Kar dékánja; *Novák Sarolta*, az Oktatásigazgatási és Továbbképzési Osztály vezetője; *Komlódiné Pozsgai Gyöngyi*, a Nemzetközi Kapcsolatok Osztályának vezetője. A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja sajnos elzárkózott a beszélgetéstől. Ennek oka valószínűleg abban keresendő, hogy a bolognai reformmal kapcsolatos szinte minden átalakulás, beleértve a tanárszakok kialakítását, a bölcsészettudományi karokon zárult le legkésőbb.

- Bölcsészettudományi Kar (BTK)
- Egészségtudományi Kar (ETK)
- Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar (FEEK)
- Illyés Gyula Főiskolai Kar (IGYFK)
- Közgazdaságtudományi Kar (KTK)
- Művészeti Kar (MK)
- Pollack Mihály Műszaki Kar (PMMK)
- Természettudományi Kar (TTK)

Napjainkban a Pécsi Tudományegyetem az ELTE és a SZTE mellett az egyik legnagyobb hallgatói létszámú magyar felsőoktatási intézmény, az utóbbi két évben ide vették fel a legtöbb hallgatót.

#### 1. táblázat

##### A Pécsi Tudományegyetemre jelentkezők és felvettek száma, 2001–2006

Év	Jelentkezők				Felvettek		
	Összesen	Első	AN	Állami	Összesen	AN	Állami
2001	16 223	9 553	10 395	11 436	7081	3469	3578
2002	16 939	10 501	10 106	11 423	7963	3747	4059
2003	18 340	11 671	10 252	11 715	8699	3854	4257
2004	19 444	12 084	11 770	13 258	8954	3978	4494
2005	20 350	11 922	13 353	15 091	9076	3897	4727
2006	20 292	10 980	13 690	16 093	8261	4007	4875

Jelmagyarázat:

Első: Első helyen jelentkezők száma

AN: Alap, nappali képzés mindkét finanszírozási formában

Állami: Államilag támogatott képzések minden képzési formában és tagozaton

Forrás: [www.felvi.hu](http://www.felvi.hu)

A Pécsi Tudományegyetem nemcsak a város, hanem az egész Dél-dunántúli régió egyeteme: hallgatóinak több mint fele a Dél-dunántúli régióból jelentkezik. Emellett sokan jönnek azonban ide a Budapestet is felölelő Közép-magyarországi régióból, a Nyugat-Dunántúlról és a Dél-alföldi régióból is. A jelentkezők zöme Baranya, Somogy, Tolna és Zala megyéből érkezik, és kiemelkedően magas a fővárosi jelentkezők száma. Az egyetem a legnagyobb munkáltató Pécsen, emellett meghatározó szerepe van a régió szinte minden szellemi területén, a kultúrában, a tudományban és a gyógyításban egyaránt.

## Intézményi stratégiák a bolognai reform kapcsán

### *Oktatási stratégia*

A Pécsi Tudományegyetem (PTE) nagy múltú, nagy hallgatói létszámú, erős tudományegyetem – ezt az arculatát meg kívánja őrizni, sőt erősíteni akarja a jövőben is: a lineáris képzési struktúra kialakítása során arra törekedtek, hogy az agrárszakokon kívül minden lehetséges alapképzési szakot a lehető legkorábban elindítsanak. További cél, hogy minél szélesebb körű mesterképzési lehetőségeket biztosítsanak a hallgatóknak. Mindemellett a doktorképzés bővítése is kiemelten fontos a PTE számára. Összességében elmondható, hogy a magas szintű, magas színvonalú oktatás minél szélesebb körben való megtartása, illetve fejlesztése, erősítése a PTE fő fejlesztési céljainak egyike.

Feltétlenül meg szeretnék őrizni elit egyetemi arculatukat, amihez az egyetemi vezetés véleménye szerint a PTE-nek megvan a megfelelő hagyománya, ereje, oktatói, kutatói és hallgatói potenciálja is. Ezt az arculatot tovább erősítendő jelenleg tervezik bevezetni az USA-ban népszerű Honours programot is, ami az elitképzés egyik ösztönzője lehet: azoknak, akik folyamatosan, következetesen nehéz tárgyakat vesznek fel és teljesítenek, kiválósági diplomát adnának. A kutatóegyetemmé válás is cél a PTE számára, bár ezzel kapcsolatban megfogalmazódnak fenntartások: kiemelkedő színvonalon kutatni és oktatni egy időben ha nem is lehetetlen, mindenesetre meglehetősen nehéz.

Bár az alap-, mester-, illetve doktorképzés alapvető arányainak meghatározása a vezetők várakozása szerint részben kívül lesz a PTE döntési kompetenciáján, arra fognak törekedni, hogy minél nagyobb arányúvá tegyék a mesterképzést. Erre kötelezi őket az egyetem múltja, szakmai háttere, emellett a mesterképzés több normatívát is hoz majd az intézmény számára, mint az alapképzés. Hosszú távon, és amennyiben erről saját hatáskörükben dönthetnek, bizonyos területeken akár az alapképzést leépítve tiszta mesterszakos képzésre is vállalkozna az egyetem (az amerikai Graduate School mintájára). Hasonló a helyzet a doktori képzéssel: a PTE számos területen indíthatna és indítana szívesen doktori képzést, illetve a meglévő iskolákban a hallgatók létszámát is emelnék – erről jelenleg azonban érdemben többet még nem lehet tudni.

Egyelőre nincsen napirenden a nagyon speciális, saját mesterszakok létesítésének kérdése. Jelenleg a standard mesterszakok kialakítása folyik, és csak egy következő fázisban, valószínűleg ezek elindulása után lesz értelme valami sajátos program kitalálásának. Az ilyen, nagyon specifikus mesterszakok beindítása a vezetés szerint financiálisan azonban igen veszélyes lehet, hiszen ha nincs elegendő hallgatójuk – legalább 15–20 fő



évfolyamonként és szakonként – akkor a program ráfizetéses lesz, amit az egyetem nem valószínű, hogy megengedhet magának.

Az alap- és mesterszakok oktatásának egyféle intézményen belüli tagoltsága a jövőben mindenképpen elképzelhető. Bizonyos területeken jelenleg körvonalazódik, más esetekben már meg is valósult az ilyen típusú elkülönülés: egyes szakok (ilyen pl. a turisztika) alapképzése a régi főiskolai karon, mesterképzése pedig a régi egyetemi karon folyik. Elképzelhető, hogy a jövőben más szakokat is megosztanak így az intézményeken, karokon belül a hatékonyság és minőség növelése érdekében, hogy az egyes intézmények az egyes szinteken minél jobban tudjanak teljesíteni.

Mindebből világosan látszik, hogy az egyes karok között lesz eltérés az alap- és mesterképzés arányainak meghatározásában: a hagyományos tudományegyetemi karok nyilván jobban fókuszálnak a mester-, illetve doktorképzésre, míg a gyakorlatibb, közvetlenebbül munkaerő-piaci irányultságú karok és képzések számára az alapképzés marad inkább domináns. Ez utóbbi csoportba tartozik például az egészségtudományi, a műszaki terület vagy a szekszárdi volt főiskolai kar. E mögött a kari orientáció mögött első sorban az húzódik meg, hogy ezen karok esetében kisebb az akkreditációs háttér, szakmailag bizonyos értelemben kevésbé erősek, mint a régi egyetemi karok: kevesebb a megfelelő fokozattal rendelkező oktatójuk, kutatójuk, ezért náluk nehezebben lennének kialakíthatók a magasabb szintű mester- vagy doktorképzés feltételei. A régi tudományegyetemi karoknak pedig természetesen nem áll érdekében erőforrásainak átcsoportosítása, kölcsönadása más karok számára.

A Pécsi Tudományegyetem tehát a jövőben is a nagy, erős egyetemi arculatát megőrizve kíván jelen lenni a hazai felsőoktatásban. Az oktatást napjainkban már oktatási piacként (is) kezelő egyetem az egyetemi arculat optimális kialakítása és megfelelő kommunikációja érdekében komoly előrelépést tett, és az egyetemi vezetés megítélése szerint is sikeres, erős marketing osztályt szervezett. A marketingesek nagyon sok hallgatót, felvételizőt csábítottak az egyetemre – egyelőre csak – a középiskolákat megcélzó tevékenységükkel.

## ***Nemzetközi stratégia***

Az intenzív nemzetközi kapcsolatok fenntartása határozott célja a Pécsi Tudományegyetemnek. A nemzetközi mobilitás elősegítése érdekében egyre nagyobb számú külföldi hallgatót szeretnének Pécsre csábítani.

A bolognai folyamat kapcsán a nemzetközi megjelenés és mélyebb tapasztalatszerzés viszonylag korán megvalósult az egyetemen: a PTE programfelelősként részt vett a European University Association által finanszírozott, hét európai egyetem bolognai tevékenységét elemző projektben.

A nemzetközi versenyhelyzetet már most is határozottan érzékelik a Pécsi Tudományegyetemen: a versenyképesség javítása érdekében folyamatos piackutatást végeznek a nemzetközi oktatási piacon és arra töreksenek, hogy ott is egyedi arculattal jelenjenek meg, melynek kialakítása során mind a hazai, mind a nemzetközi piaci igényeket figyelembe veszik.

Az egyetem egyes karai természetesen eltérő mértékben és mélységben rendelkeznek nemzetközi kapcsolatokkal. Az orvosi kar, amely a kétciklusú képzésre nem tért át, már igen hosszú ideje, huszonkét éve sikerrel, nagy érdeklődés mellett működteti angol nyelvű képzését, és két éve beindította a német nyelvű képzést is. Az orvosi szak iránti nagy külföldi érdeklődés elsősorban annak köszönhető, hogy szerte a világon meglehetősen nehéz bekerülni erre a képzésre, ezért az orvosnak készülők gyakran keresnek külföldi, költségtérítéssel képzést. Az intézményválasztásnál ilyenkor a kiadott diploma minősége mellett természetesen a képzés és megélhetés várható költségei is befolyásolják a döntést – Magyarország ez utóbbi szempontból is vonzó a külföldiek számára. A pécsi Általános Orvostudományi Kar első és második évfolyamán jelenleg több a külföldi hallgató, mint a magyar. Az angol nyelvű programra főként Norvégiából, Kanadából, az Egyesült Államokból és Európán kívüli országokból érkeznek hallgatók, a német programra Németországból.

A már beindított két idegen nyelvű képzés mellett jelenleg folynak a tárgyalások a Dublini Egyetem megkeresése nyomán: Dublinban orvosi kart szeretnének létrehozni – ebben a projektben a PTE Általános Orvostudományi Karát kérték fel együttműködő partnerül. A projektben az ÁOTK feladata a képzési struktúra kialakítása, kiépítése lesz.

A PTE Közgazdaságtudományi Kara is sikeres a nemzetközi együttműködésekben: a diákok tíz éve vehetnek részt angol nyelvű programban.

A többi karon fokozatosan tervezik beindítani az idegen nyelvű képzést: a 2007/2008-as tanévtől angol nyelvű pszichológia szak indul az egyetemen. A TTK is szeretne idegen nyelvű képzéseket indítani, de amíg nincsenek kidolgozott mesterszakjai, nem reklámoz külföldön, mert „még maga se tudja, mi az, amit hirdet”. A nemzetközi mobilitás elősegítése, a minél nagyobb számú külföldi hallgató fogadása célja ugyan az intézménynek, de biztonsággal csak akkor ajánlhat képzéseket külföldre és belföldre egyaránt, ha már tudja, milyen életpályákat kínál: ha kidolgozta, beüzemelte saját képzési rendszerét, alapképzési szakjaira jól meghatározott mesterszakok épülnek rá, ahonnan egyenes út vezethet tovább a doktori iskolákba is.

Bár a külföldi hallgatók létszámának növelése egyértelmű célja az egyetemen, az még nem egyértelmű, hogy milyen szinten szeretnék a külföldi hallgatók számát növelni: teljes képzések kidolgozásával, vagy inkább részképzéseken, esetleg mindkét típuson belül. A tapasztalat azt mutatja, hogy a részképzések problematikusak lehetnek, ugyanis a magyar hallga-

tók nagyon szűk köre szokta csak látogatni a saját egyetemén elérhető idegen nyelvű tanórákat, ezért azok – nem megfelelő számú külföldi hallgató esetén – nagyon gazdaságtalanok lehetnek.

A külföldi hallgatók létszámának emelésén kívül további cél, hogy egyre nagyobb számú Joint Master Degree-t dolgozzanak ki, hiszen az elit egyetemi státusz ezek nélkül nehezebben lenne megtartható. Fontos, hogy a magas színvonalú nemzetközi képzésben is minél több szakkal vegyenek részt. Az *angol és amerikai tanulmányok* szakon jelenleg már folyik a Joint Master Degree kidolgozása: 2007 szeptemberével fog indulni a képzés, hat európai nagyváros, köztük Pécs egyetemének részvételével. A tervek szerint olyan képzést dolgoznak ki, melynek egy-egy évfolyamára minden városban tíz-tíz főt vesznek fel, a hallgatók egy-egy félévet hallgatnak egy-egy városban, és a képzés lezárultával hat egyetem által aláírt diplomát kapnak. A közös diplomák lendületesebb, szélesebb körű megalapozásához a jogszabályi háttérrel azonban még nem tartják eléggé kidolgozottnak.

Az Erasmus program régóta nagyon sikeres a PTE-n, a legnagyobb mobilitás ennek köszönhető. 1998 óta vesz részt az egyetem ebben a programban, a mobilitási adatok azóta folyamatos emelkedést mutatnak. Az idei évben 300 pécsi hallgató élt a program adta lehetőségekkel, és kb. 150 bejövő hallgatót fogadnak az itteni idegen nyelvű órákon. Az oktatói mobilitási adatok, illetve mind a bejövő, mind a kimenő hallgatók száma is emelkedést mutat. A bolognai folyamat a Nemzetközi Kapcsolatok Osztályának vezetője szerint nehézséget fog jelenteni a tekintetben, hogy kevesebb idejük jut majd a hallgatóknak az Erasmus programban való részvételre. Az Erasmus program maga is változás előtt áll – a konkrét terveket az illetékesek pontosan még nem ismerik -, minden bizonnyal ebből is adódnak majd változások a mobilitás terén. A legkedveltebb országok a magyar hallgatók körében az elmúlt években az alábbiak voltak: Németország, a Skandináv országok, Hollandia, Franciaország, Olaszország és Spanyolország. A programban a legaktívabban a Bölcsészettudományi Kar, a Közgazdaságtudományi Kar, a Természettudományi Kar és a Jogi Kar vett részt. Mindezek mellett intenzívek a Tempus-programok keretein belüli együttműködések is a PTE és a legkülönbébb intézmények között.

### ***Az oktatási szerkezet átalakulása és ennek fogadtatása***

Az egyetemen az utóbbi években bekövetkezett változások nem mind a bolognai folyamatra vezethetők vissza. Ezt sokan nem igazán tudják, nem feltétlenül tudnak különbséget tenni, mi az, ami az európai felsőoktatási reform miatt van, és mi az, ami a magyar felsőoktatási reform része. A változtatások sok oktatóban, vezetőben negatívan csapódnak le, jóllehet ezek sok esetben nem feltétlenül a bolognai folyamattal kapcsolatos átalakulások, hanem más reformok következményei, esetleg a változtatások üteme-

zése, mennyisége vagy jellege miatt jelentkeztek. Sok az ellenérzés például a képzés tömegesedése és a színvonal ebből következő esése miatt. Emellett sokakban él erős nosztalgia a hagyományos – humboldti – egyetem iránt. Ez a régi modell azonban – bár ez sem mindenki számára nyilvánvaló – szintén nem elsősorban a bolognai folyamat miatt változik. Emellett tapasztalható néhol egy kis ellenérzés amiatt is, hogy a bolognai folyamat „amerikai” modellt követ, helyenként észlelhető egyfajta – nehezen meghatározható – Amerika-ellenesség.

Egyetemszerte határozott vélemény, hogy az áttérés a lineáris modellre nálunk nem igazán Bologna eredeti szellemében történt meg. A bolognai reform, a lineáris képzési rendszer egyik célja, pozitív hozadéka az lehetne, hogy a diákoknak nem közvetlenül az érettségi után, a felvétellel kell arról dönteniük, hogy alap- vagy mesterszakot végezzenek: ez későbbre tolódna. Az új rendszerben a hallgató előbb kipróbálhatná magát az egyetemi környezetben és a képzés folyamatában, majd tapasztalatai és eredményei alapján határozhatná el, hogy a mielőbbi munkaerő-piaci pozíciót, a gyakorlati profilú képzést, vagy inkább az elmélyültebb, hosszabb elméleti képzést, a mesterszakokat, esetleg a tudományos karriert célozza-e meg. A valódi szelekciónak ebben a struktúrában az alap- és a mesterszakok között kellene zajlania, ami jó esetben komoly színvonal-emelkedéssel járhatna a mesterképzésben, doktorképzésben. Az alapképzési szakok meghatározása során Magyarországon azonban – a rendkívül erős főiskolai lobbinak köszönhetően – sajnos ez a pozitív hozadék sok esetben elmarad: bizonyos területeken (ilyen elsősorban a közgazdaságtan, de bölcsészszakokon is, műszaki területen is tapasztalni hasonlót) túlságosan sok alapképzési szak indult, ami továbbra is túl korai specializációra kényszeríti a hallgatókat. Gyakori vélemény, hogy a jelenleginél kevesebb alapképzési szakot kellett volna indítani, viszont sokféle specializált mesterszakot lenne jó ezekhez folytatásként felkínálni. Nyilván ennek is megvannak a korlátai, de az optimális képzési struktúra sokkal inkább ennek a koncepciónak a megvalósítását jelentené, mint azt, ami egyes területeken – országosan – jelenleg megvalósulni látszik.

Pécssett határozottan sok probléma merült fel az alapképzési szakok meghatározása kapcsán: a nemrég létrehozott BA- és BSc-szakok egy jelentős része a legtöbb oktató szerint „meglehetősen furcsa képződmény” lett. Vannak ugyanis inadekvát módon leválasztott szakok, és vannak, amelyek nem lettek szétválasztva annak ellenére, hogy szükség lett volna a tagolásukra (az elsőre példaként a keleti nyelvek BA-szakot, a másodikra a romanisztika alapképzési szakot említik). Mindez persze az egyes szakok mögötti lobbierősségének, illetve gyengeségének tudható be, és nem csak egyetemi, hanem országos szinten is problémát jelent. Ezek a felemásságok kimondottan negatívan csapódnak le a tanároknak. Természetesen soha bízunk abban, hogy a jövőben a gyakorlat ezeket az ésszerűtlenségeket

ket kiküszöböli, néhány éven belül racionálisabb szakhatárokat fognak meghúzni.

A szakok tartalmának meghatározása, a tananyagok kialakítása során a régebbi egyetemi karokon adódtak komoly problémák. Az országban szinte mindenütt – így a PTE-n is – jellemző, hogy a tananyagok összeállításakor a korábbi egyetemi képzés tantervéből szinte mindent megpróbáltak belegyömöszölni az alapképzési szakokba. A mai hároméves szakok ennek köszönhetően szinte minden esetben valamiféle „tömörített” változatai lettek a régi ötéves képzéseknek, pedig nem ez lett volna a célja a képzés átstrukturálásának. Az erre való törekvés egyik fő oka, hogy a tananyagok kialakítói óvni igyekeztek a képzés minőségét, emiatt féltek drasztikusan csökkenteni az oktatandó tárgyak számát, óraszámát. Emellett azonban egyéni/oktatói/tanszéki érdekek is alakították a jelenséget: az oktatók például arra törekedtek, hogy ne kelljen feladniuk korábban megszerzett területeiket (tantárgyakat, óraszámokat) az oktatásban. A régebbi főiskolai karokon – pl. a műszaki karon – a tananyagok kialakítása nem járt ekkora áldozattal, sokkal probléma- és konfliktusmentesebb volt az átállás.

A mesterszakok kialakítása során nagyobb tartalmi szabadságra számítanak ugyan a tananyagok összeállítói, bíznak benne, hogy kevésbé kényszerülnek majd kompromisszumokra, viszont sokan pénzügyi problémáktól tartanak. Szerintük féltő, hogy tulajdonképpen a jelentkezők számától fog függni a mesterszakok sorsa. A kormányzati támogatás elosztásának elvei még nem ismerhetők, nem lehet tudni, hogy a kisebb szakok, a nehezebben használható, kevésbé piacosítható diplomák megszerzésének támogatása hogyan alakul majd. Mindenesetre például a kisebb bölcsész szakok némelyike a nem kielégítő finanszírozás miatt a jövőben veszélybe kerülhet – ez a fenyegetettség valamelyest már ma is benne van a levegőben. Jelenleg úgy számolnak, hogy egy-egy mesterszak működőképességének fenntartásához minimum 20 főre lesz szükség. Ez bizonyos szakok esetében azonban – országosan tekintve – nagyarányú túlképzést jelenthet, ami szintén egy nehezen feloldható ellentmondás. Ebben a kérdésben mindenképpen jól átgondolt kormányzati döntést tartanak szükségesnek az egyetemen.

## Kari vélemények

Mint korábban, az intézmény bemutatása során láttuk, a PTE több régi, jól működő, nagy karral rendelkezik, köztük olyanokkal is, melyeket a lineáris képzésre való áttérés nem, vagy csak kisebb mértékben érintett: ilyen az Állam és Jogtudományi Kar, az Általános Orvostudományi Kar és a Művészeti Kar.

Több kart azonban közvetlenül és kimondottan nagymértékben érintett a bolognai reform, a lineáris struktúrára való áttérés. Ezek egyrészt a korábbi nagy egyetemi karok (a Bölcsészettudományi Kar, a Természettudományi Kar, a Közgazdaságtudományi Kar), a korábbi főiskolai karok (a Pollack Mihály Műszaki Kar és az Illyés Gyula Főiskolai Kar), valamint a lineáris képzésre való áttéréskor létrejött Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar.

## ***Természettudományi Kar***

### ***„Egyetemből főiskola lettünk”***

A TTK a bolognai folyamatot meglehetősen negatívan élte meg. Ez alapvetően két okra vezethető vissza: az egyik, hogy nagyon nehéz munkaerőpiacra képeznie három év alatt olyan klasszikus, komoly szakokon mint a pl. a fizika vagy a biológia; a másik pedig, hogy a kar tradicionálisan – éppúgy mint a BTK – a tanárképzésre állt be, most pedig valami gyökeresen mást várnak tőle. Mindez meglehetősen problematikussá tette az átalakulást, úgyhogy a bolognai reform megítélése kimondottan negatív a kar dolgozói körében.

A lineáris képzési struktúrával kapcsolatban konkrétan felvetődő egyik – tulajdonképpen általános – vélemény a karon, hogy bizonyos szakokat egészen egyszerűen nem lett volna szabad bevonni a lineáris képzésbe. Ilyenek az említett hagyományos szakok, például a biológus-, matematikus- és fizikusképzés. Országos egyetértés van arról az egyetemi vezetők, oktatók körében, hogy ezeket a szakokat meg kellett volna tartani a régi struktúrában. A kar oktatói továbbra is bíznak abban, hogy a törvényhozó hamarosan belátja, hogy ezeket, valamint általában a tanárképzést is ki kell emelni a lineáris képzési struktúrából.

Kari vélemény szerint a nagy hagyományú TTK szakok bevonása a lineáris képzésbe csak látszólag teremti meg a mobilitás megfelelő feltételeit, ami pedig a bolognai folyamat egyik legfőbb célja lenne: valójában az egyetemenként különböző lehetőségeket kínáló MSc-képzésben a második félévtől kötelező specializáció, szakirányválasztás miatt alig van lehetőség a mobilitásra. A BSc elvégzése után ugyan nyílik erre lehetőség, de ez a választás már végleges lesz, ennyiben nem jelent tehát jelentős változást a mobilitásban a lineáris struktúrára való áttérés.

A kar vezetője és az oktatók is az alapképzési szakok kényszerű kialakítását nagyon negatívan élték meg: „főiskola lettünk egyetemből”, mondják. Tartanak továbbá attól, hogy a színvonalromlás, a „főiskolásodás” nemcsak a BSc-szakokra, hanem az MSc-szakokra is vonatkozni fog majd. Félő, hogy a tömegesedő alapképzési szakok egyfelől elviszik a többlet-

energiát a mesterképzéstől, másfelől az első hároméves képzés színvonal-csökkenésének behozására, illetve a különböző helyekről érkező hallgatók azonos szintre hozásának érdekében legalább egyéves felzárkóztatást kell biztosítani a mesterképzés keretein belül, ami a minőségi oktatástól veszi majd el az időt. Bár nem a lineáris képzési struktúrára való áttéréshez kapcsolódik, mégis érinti azt: általános tapasztalat a karon, hogy a középiskolai természettudományos oktatás színvonala is nagyon esik az utóbbi években. Jelentősen csökkentek az óraszámok, de a tankönyvek minősége is romlik: tulajdonképpen egyetemi jegyzetek „zanzáját” tanítják, túl sok anyagot tömnek beléjük, de nem teszik érthetővé, taníthatóvá azt. Megdöbbentő mértékben romlik a karra bekerülők tudásszintje. Az alapképzési szakokon sok esetben szinte nulláról kell kezdeni egyes tárgyak oktatását – mintha nem is jártak volna középiskolába a hallgatók. Nyilvánvalóan ez is az alapképzési szakok színvonalát rontja, a kezdeti felzárkóztatást kikerülhetetlenné teszi.

Az általános színvonalromlás természetesen a TDK-dolgozatok és a diplomamunkák minőségét is veszélyezteti – ez utóbbira a természettudományi karokon hagyományosan egy évet volt szokás hagyni, ezekre a jövőben ennyi idő biztosan nem marad. A kar vezetése szerint félt az is, hogy a csökkenő színvonalú mesterképzésre épülő doktorképzés se fogja elérni a korábbi képzési struktúrában biztosítható színvonalat. Az első két képzési szint minőségének jelentős csökkenése már most nyilvánvaló, abban azonban még bíznak a karon, hogy a doktorképzésre csak a valóban tehetséges hallgatók jelentkeznek a jövőben is, azok, akikkel igazán jól lehet haladni, együtt dolgozni. Bíznak abban is, hogy ezek a tehetséges hallgatók jóval a képzésben megkövetelt színvonal felett fognak teljesíteni már a korábbi képzési szinteken is, ami plusz terheket ró ugyan az oktatókra, de lehetővé teszi a megfelelő színvonalú oktatást a doktori iskolákban.

A hét lehetséges természettudományi BSc-szaktól az idén hat indult el Pécsen: a cél az, hogy minden BSc-hez legalább egy MSc-szakot is indítsanak. Ezek mellett a képzések mellett vannak más karokkal közösen folytatott képzéseik is, amelyeket szintén fenn kívánnak tartani a jövőben. A kari tapasztalat szerint a lineáris képzésre való áttérés a nemzetközi mobilitás szempontjából is meglehetősen furcsán alakul: míg nemzetközileg például huszonhatféle „biológust” képeznek alapszinten, nálunk egy biológia BSc-szak indult. A mesterképzésben várhatóan hasonlóak lesznek az arányok: a nemzetközileg ismert harminc biológia MSc-szakhoz Magyarországon csak hét-nyolcféle szakot terveznek kialakítani, bár indul néhány interdiszciplináris szak is.

Az egyes képzési szintek tervezett optimális kari arányáról érdemben még nem igazán tud nyilatkozni a kari vezetés. Abban az esetben, ha lenne elegendő MSc- és PhD-hallgató a karon, szívesen elengednék, illetve redukálnák bizonyos fokig a jövőben a BSc-hallgatók számát. Valamilyen mértékű képzést fenntartának, mert fontosnak tartják a saját alapozást

is, de szívesebben koncentrálnának a magasabb szintű képzésekre. A kérdés ezzel kapcsolatban az, hogy lesz-e minderre elegendő pénze a karnak, az egyetemnek.

A tervezett speciális mesterszakok piaci értéke várhatóan addig lesz magas, amíg viszonylag kevesen végzik azokat. Ez finansziális problémákat vethet fel az egyetem számára, viszont ha túlképzés indul be ezeken a szakokon, a végzettek szinte biztos, hogy hiába tanultak: nem fognak tudni elhelyezkedni saját szakmájukban. Ilyen például a hidrobiológus, amiből évente csak 1-2 főre van szükség. Az ilyen típusú, gazdaságilag problematikus képzést csak a nagy egyetemek engedhetik majd meg maguknak, ha megengedhetik.

Idegen nyelvű képzés egyelőre nincsen a karon, és addig nem is tervezik a beindítását, amíg nem állt fel a teljes képzési struktúra, amíg nem világos, hogy tartósan milyen BSc-szakokra milyen mesterszakok és milyen doktori képzések épülnek rá. Úgy gondolják, amíg nem tudnak életpályát kínálni, addig nincsen mit reklámozniuk. Ha lesznek megfelelő, akkreditált mesterszakjaik, akkor elindítják az idegen nyelvű képzéseket is, amihez a karon minden más feltétel adott.

Joint Master Degree-vel kapcsolatban folyamatban vannak ugyan tárgyalások, vannak megkeresések a kar felé, de a kari vezetés egyelőre nem igazán támogatja ezek kialakítását sem, mert csak akkor látja értelmét az ilyen együttműködéseknek, ha jól átgondolt, kellő tapasztalatot nyugvó, a terheléseket ténylegesen megosztó, magas színvonalú, elmélyülésre is lehetőséget adó képzést alakítanak ki. Az, hogy egy-egy félétet másutt, külföldi egyetemen tanulnak a diákok, még nem feltétlenül jelent valódi minőségi képzést, sőt alkalmasint épp a megfelelő elmélyültség ellenében hathat. A kari vezetés szerint az lenne az optimális, ha sikerülne megőrizni, tovább erősíteni a pécsi természettudományi diplomák értékét – először is házon belül. Nem lenne jó, ha csak azért érne sokat egy diploma, mert az valamilyen külföldi egyetemmel közös. A karon kiadott diplomák értékével eddig nem volt semmi baj, azok színvonalasak voltak, megállták a helyüket a nemzetközi mezőnyben is – azt azonban egyelőre nem tudják, hogy a lineáris képzésre való átállás mennyiben változtat majd ezen.

A kar – másokkal összefogásban – részt vett egy HEFOP-pályázaton, a tananyagok egy részének kialakításának ennek segítségével zajlott. A BSc-szakokkal, azok tartalmával kapcsolatban csak most szerzi a TTK az első tapasztalatokat, nem igazán tudtak még róluk nyilatkozni. Annyi bizonyos, hogy nagyon nehezen ment a kialakításuk, itt is beleestek abba az intézmény- és országszerte általános hibába, hogy minden korábbi tárgyat megpróbáltak belegyömöszölni ezekbe a hároméves szakokba. Az már most is látszik, hogy jóval merészebbnek kellett volna lenniük, bátrabban kellett volna kihagyniuk, lementszeniük tárgyakat, óraszámokat. Menet közben, a tapasztalatoknak megfelelően, a jövőben módosítani fognak a képzések struktúráján, tartalmán. Már most sejthető, hogy érdemes lehet a jö-



vőben integrált tárgyakban gondolkodni, bizonyos képzéseket közös oktatókkal indítani, a párhuzamos, különböző tanszékeken végzett tulajdonképpen azonos képzések számát minél jobban leépíteni.

A természettudományi BSc-szakok és a munkaerőpiac kapcsolatáról még semmit nem lehet tudni, ami nagyon nyomasztó mind a hallgatók, az oktatók és a kari vezetés számára. A kar várakozásai szerint a lemorzsolódás viszonylag jelentős marad az alapképzési szakokon is, abban azonban bíznak, hogy a BSc-t végzettek 50–60%-a tovább fog tanulni a mesterképzésben. Körülbelül 20%-os lemorzsolódással számolva „csak” 25% körüli lesz azok aránya, akiknek az életpályája egyelőre nem igazán kiszámítható, vagy akik a BSc után rögtön munkába állnak. Vannak ugyan töredékelképzelések az egyes szakokon végzettek elhelyezkedésével kapcsolatban (pl. laborasszisztensi állások), de ezek a lehetőségek egyelőre meglehetősen szűknek tűnnek. A kari vezetés meglátása szerint az is nehezíti majd az alapvégzettséggel pályát kezdők életét, hogy a munkáltatók – legalábbis kezdetben – tájékozatlanok és szkeptikusak lesznek a BSc-t végzettek tudását, képességeit illetően. Tehát erre is kell majd hosszabb idő, míg mind a munkáltatók, mind az egyetemek és maguk a hallgatók is kitapasztalják, mire jó ez a végzettség. A legnagyobb gond mindezzel az, hogy minden élesben zajlik: hús-vér emberek életpályájáról van szó, akiknek ez a kísérleti időszak az életük.

A karon többen együttműködnek különféle cégekkel, vannak, akik saját vállalkozást működtetnek, még spin-off cégeket is találunk az egyetem körül, de ezek elsősorban az egyéni, kutatói megélhetést szolgálják, az egyetem viszonylag kevés hasznot lát belőlük.

A viszonylag jól működő piaci kapcsolatok, kutatási együttműködések ellenére – és ez az alapképzés szempontjából szintén negatív tapasztalat – nem jellemző, hogy a cégek a hallgatókból toboroznának munkaerőt. A PTE Természettudományi Kara mindössze tizenöt éves, a vállalatvezetők gyakran még nem is igazán tudnak róla, hiszen „az ő idejükben még nem volt”. A munkaerőpiaccal való szorosabb együttműködés kialakításához ezért jelentősen javítani kell a kar ismertségén – ez már folyamatban van. Az eddigi tapasztalat azt mutatja, hogy elég jók az elhelyezkedési arányok a karon végzettek körében.

Az oktatás színvonalának kényszerű csökkentése ellenére természetesen nagyon vonzó a kutatóegyetemmé válás lehetősége a Természettudományi Kar számára. Kérdés azonban, hogy milyen anyagi feltételeket biztosít majd ehhez az állam, elegendő lesz-e ez ahhoz, hogy természettudományi kutatásokat megfelelő színvonalon végezzenek. Az sem teljesen világos egyelőre, hogy egyes karok válhatnak-e kutatókarokká, vagy az egész egyetem kutatóegyetemmé. A definíciók sincsenek kellően kidolgozva, nem egyértelmű, mi számít nagyon jó, mi kiváló teljesítménynek.

## **Közgazdaságtudományi Kar**

A Közgazdaságtudományi Karon úgy vélekednek, hogy a bolognai reform nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket. Ez annál is inkább elkésé-  
ríti a kar vezetőit, oktatóit, mert itt kezdetben kimondottan pozitívan álltak  
hozzá a reformhoz: úgy gondolták, az új rendszerben valóban a reform  
szellemében határozzák majd meg az alap- és mesterszakok arányát. Bíz-  
tak abban, hogy csekély számú alap- és nagyszámú mesterszak indul majd  
saját tudományterületükön, hogy a korábbi elaprózott képzési struktúra –  
szerteágazó specializáció formájában – csak mesterszinten fog visszakö-  
szönni. Az alapképzési szakok alacsony számát, a mesterszakok számá-  
nak bővülését várták, a mester- és doktorképzés súlyának relatív növeke-  
dését remélték. Lelkesedésükben a bolognai folyamat „élére álltak”, Bolo-  
gna-kollégiumot szerveztek. A főiskolai lobbi ereje azonban sokkal nagyobb  
volt az egyeteminél, meglátásuk szerint a MAB gyengének bizonyult vele  
szemben, és a korábban tervezett két alapképzési szak helyett túlságosan  
sokat fogadott el. Ez nagyon negatívan csapódott le a Közgazdaságtudo-  
mányi Kar oktatóiban, vezetőiben. Az elaprózott alapképzési struktúra vé-  
leményük szerint egyértelműen ellenkezik Bologna céljaival, és egyáltalán  
nem kedvez a megfelelő színvonalú és átgondolt közgazdászképzésnek,  
de a felelősségteljes közpénz-felhasználásnak sem.

A kar nem aggódik az enyhe hallgatói létszámcsökkenés miatt, mert  
megfelelő hallgatói bázissal rendelkezik. Határozott véleménye azonban,  
hogy nem kizárólag a hallgatók létszámának csökkentésével kellene meg-  
oldani a képzési problémákat: valójában intézményeket kellene bezárni. Ez  
lenne a gazdaságos és korrekt megoldás mind az állam, mind a hallgatók  
és családjaik számára. A jelenlegi rendszer legnagyobb problémája ugyan-  
is, hogy túlságosan sok közgazdászképző intézmény működik az ország-  
ban. Ez egyfelől a közpénzek, másfelől az egyéni (vagy szülők által fizetett)  
tanulási költségek meg nem becsülését jelenti.

A karnak van ugyan kidolgozott képzési stratégiája, de egyáltalán nem  
biztos abban, hogy ezt meg is tudja valósítani, hiszen mindez nagyban függ  
attól, hogy milyen lehetőségeik lesznek a mesterképzés kialakítása során.  
A stratégia szerint a kar 150–200 fős létszámú alapképzést szeretne mű-  
ködtetni nappali tagozaton, emellett 100 fős magyar nyelvű levelező, és  
40–50 angol nyelvű, költségtérítéses, nappali tagozatos hallgatót szeretne  
oktatni. A tervek szerint – a jelenlegi jogi szabályozás „ellenében” – kétszer  
annyi mesterképzésre járó hallgatót fognak felvenni, tehát ezt a képzést  
szeretnék a középpontba állítani.

Két doktori iskolája van jelenleg a karnak. A doktori iskolák hallgatói lét-  
számát az egyetemen központilag határozzák meg a karok tudományos  
teljesítményének függvényében. Ez annyiban problematikus, hogy vannak  
erős, nagy karok, amelyekre az intenzívebb publikációs tevékenység jel-  
lemző – ilyen például az orvosi kar –, ezek elveszik a helyeket a jellegüknél

fogva lassabban, nehezkesebben publikáló karoktól. A Közgazdaságtudományi Kar két doktori iskolájában évfolyamonként 8–10 fő jár nappali, 35–40 fő pedig levelező tagozatra. A doktorképzés azonban nehezen oldható meg levelező tagozaton, ez inkább az egykori elnyújtott, sok egyéni munkát igénylő kandidatúra esetén volt járható út.

Ezek a kar jelenlegi elképzelései, a vezetésnek azonban kétségei vannak atekintetben, hogy terveik valóra válhatnak-e. Ahhoz, hogy a kar fenti terve megvalósulhasson, úgy gondolják, arra lenne szükség, hogy az elmúlt néhány év intézményi rangsorának figyelembevételével a MAB határozza meg azokat az egyetemeket, ahol mesterképzés folyhat. Nem lenne szabad nagyszámú intézményt hagyni mesterképzést indítani, a kar vezetése szerint hat egyetem éppen elegendő lenne az országban a közgazdász mesterképzéshez. Így a jelenleginél sokkal gazdaságosabb, sokkal színvonalasabb – és kiszámíthatóbb életpályát kínáló – lehetne a közgazdászképzés. Félő azonban, hogy minden jelenleg működő intézmény jogot kap a mesterképzésre, ami tovább rontja a már most is problémás képzési rendszert. A mesterszakok esetén – szemben az alapképzési szakokkal – az lenne a cél, hogy minél többféle induljon belőlük, minél nagyobb specializációt tegyenek lehetővé. Ezekhez azonban kritikus tömeg kell, néhány fővel nem érdemes mesterképzést indítani. A nagyszámú képző intézmény fenntartása, a jelentkezők szétszórása az intézmények között a bolognai reformhoz fűződő célok ellenében hat. Egy megfelelő mesterképzési struktúra és a kellő hallgatói létszám a jó tanárok, színvonalas oktatók megnyerésére is alkalmas lenne.

A kar angol és német nyelvű képzései hosszabb ideje sikeresek, elegendő számú hallgatót vonzanak. Joint Master Degree kialakítását tervezik. Fontosnak tartják, hogy közösen aláírt, külföldi diplomát is adjon a képzés, mert ebben az esetben teljesen magától értetődően fogadják el a diplomát az aláíró országokban.

A kari vezetés meglátása szerint a gyakorlati képzés a tudatos építkezésnek köszönhetően jól beépülhet a tanrendbe. Létrehoztak egy karrierirodát, ahol kidolgozott forgatókönyvek szerint – szakiránytól függően – tanácsolnak megfelelő, gyakorlatra alkalmas helyeket a hallgatóknak. A gyakorlati képzés határát elsősorban a régiós piac korlátai határozzák meg – sajnos meglehetősen kevés vállalkozás működik a régióban. Járható utak lehetnek a gyakorlati képzés számára egyfelől a meglévő cégek, önkormányzatok, közművek megkeresése, másfelől a családi kapcsolatok felhasználása, ismerősök, rokonok kisebb cége. Lesz azonban egy harmadik lehetőség is: most hoznak létre a Karhoz kapcsolódóan egy inkubátorházat. A hallgatók akár ezt is igénybe vehetik, ha akarnak, saját vállalkozást is elindíthatnak a segítségével. Bár a gyakorlati képzés erre a három oszlopra elméletileg megfelelően támaszkodhat, kicsit mégis félő, hogy a túl nagy hallgatói létszámok mellett nem lesznek megfelelő színvonalúak a szakmai gyakorlatok. Problémát jelent az is, hogy jelenleg nem lehet tudni,

hogy a hetedik, gyakorlati félétet hogyan fogják finanszírozni. Ha ugyanúgy, mint a korábbi féléveket, akkor nem valószínű, hogy gond lenne a gyakorlati képzéssel, annak támogatásával – de egyelőre tisztázatlan a helyzet.

A kar oktatói gárdája színvonalas, képzése ezért drága: tizenhét professzora van, oktatói közül a legtöbb tudományos fokozattal rendelkezik, nem óradíjas, nem ingázó. Probléma viszont, hogy nem tudnak a fiataloknak (egyetemi oktatóknak, kutatóknak, doktoranduszoknak) megfelelő élet-pálya-modellt kínálni. Ők a piacon sokszorosát kereshetik annak, amit az egyetemről kapnának. A karon mindezidáig hangsúlyt fektettek a szakmai képzésen kívül a műveltségi tárgyak oktatására, és a jövőben is szeretnének magasabb szintű műveltséget adni hallgatóiknak.

A kar – mint az egyetem minden kara – „saját pénzét költi”. A Közgazdaságtudományi Kar gazdálkodása három lábon áll: támaszkodik egyrészt az állami költségvetésre, a költségtérítéssel hallgatóktól származó bevételekre és a vállalkozásból, pályázatokból szerzett bevételekre. 2008-ra a dékáni programban ez utóbbi 20%-os arányát vállalták – ezt különösebb megerőltetés nélkül kicsit túl is teljesítik, sikeresek tehát a piaci együttműködésekben is. Ennek hagyománya van. A kar, 1970-es megalakulása óta, hagyományosan jó kapcsolatokat tart fenn az üzleti szférával: az akkori, inkább makroökonómiai irányultságú Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem mellé egy inkább mikroökonómiai fókuszú intézményt hoztak ugyanis létre, az üzleti szférával való szorosabb kapcsolattartást szem előtt tartva. A jelenlegi piaci kapcsolatok elsősorban ugyan az oktatók bérezését szolgálják, de a kar is kap ezekből valamennyi juttatást.

A Pécsi Tudományegyetem Közgazdasági Karán hét alapképzési szakra adtak be szakindítási kérelmet, ezek közül egy szakot Szekszárdra helyeztek ki.

A hallgatók még nem igazán tudják, mi vár rájuk az alapképzési szakok elvégzésével, annyi bizonyos, érzik, hogy három év után lehet, hogy befejeződik számukra a képzés. Van közöttük, aki ennek örül, van, aki tart tőle. Artikulálni igazándiból kevesen tudják a hároméves képzéshez fűződő viszonyukat, annyira ismeretlen, kiszámíthatatlan még az új rendszer. Akik örülnek a rövidebb képzésnek, azzal érvelnek, hogy túl sok már a közgazdász, biztosan nem kell mindenhová egyetemi végzettség, el fognak tudni helyezkedni.

A kar teljesen új könyvsorozatot indított, hogy megismertesse az új képzési struktúrát. Konzorciumi tagok voltak egy HEFOP-pályázatban, melynek segítségével sokakat sikerült tankönyvírásra buzdítani az oktatók közül. Azok, akik ebben a pályázatban részt vettek, írtak és többségükben meg is jelentettek új tankönyvet, hogy abból tanítsanak majd az alapképzési szakon. Azok, akik a pályázatban nem vettek részt, inkább a piacon elérhető más könyvekből tanítanak. A pályázati részvétel kimondottan eredményes volt tehát.

## **Pollack Mihály Műszaki Kar**

A volt főiskola 2004-től működik egyetemi karként. Erre a változásra egyfelől büszkéek a karon, másfelől azonban ugyanez komoly kihívásokat is jelent az oktatók és a kar vezetői számára. Egy egyetemi karral szemben mások ugyanis az elvárások, mint egy főiskolával szemben voltak. Jelenleg a legnagyobb problémát a hagyományosan erős építőmérnök képzésre alapozott PhD-iskola akkreditációja jelenti. Az akkreditációs követelmények teljesítéséhez nagyszámú, magas tudományos minősítéssel rendelkező oktató szükséges, aminek biztosítása gondot okoz. A karon szeretnék elérni, hogy a magas színvonalú gyakorlati oktatók kapjanak valamilyen, a tudományos fokozattal összevethető minősítést, és ezzel hidalják át a képzésük jellege, illetve a törvényi előírás ellentétéből fakadó feszültséget. A problémákat jelenleg külső oktatók bevonásával oldják meg, illetve karon belül tanszéki együttműködések során átoktatnak egymáshoz a tanárok, esetenként közös tárgyakat indítanak. Egyes tanszékek más karok oktatóival is együttműködnek.

A bolognai reform igazán jelentős változást nem hozott a kar életében. A kari vezetés meglátása szerint a korábbi képzési struktúra jó alapot jelentett a lineáris képzési rendszer alapképzési szakjainak kidolgozásához. A tapasztalat azt mutatja, hogy a volt főiskolák számára sokkal könnyebb az alapképzésre való áttérés, mint a korábbi egyetemi karok számára. Ez utóbbiaknak sokkal fájdalmasabb, sokkal több munkával, nehézséggel járó folyamaton kell átmenniük, míg a régi főiskolák könnyedén támaszkodnak korábbi képzési struktúrájukra.

A kar dékánja tagja a MAB-nak, egy európai uniós felsőoktatási bizottságnak, és más, a felsőoktatással foglalkozó szervezeteknek, komoly rálátása van tehát a témára. Véleménye szerint – hasonlóan szinte minden megszólalóhoz – Magyarországon túlzásba vitték a felsőoktatás átalakítását. Ilyen nagymértékben, ilyen széleskörűen és legfőképpen: ilyen gyorsan nem lett volna szabad belevágni a változtatásokba. Túlságosan sok kiszámíthatatlansággal kell együtt élni az új rendszerben, túlságosan sok bevált képzést vontak be – alkalmasint ok nélkül – a lineáris modellbe. Általános tapasztalat (nem csak, nem elsősorban kari szinten), hogy az alapképzési szakokon az elmélet és gyakorlat ésszerű aránya még nem teljesen tisztázott, nehezen dönthető el, hogyan alakuljon a képzés. Az új szakok tantárgyainak kidolgozása szintén nehéz feladat, nagyon sok vita zajlik ezzel kapcsolatban, sokan nem értik, mi lenne pontosan a cél, mi a bolognai reform lényege.

A kari vezetés meglátása szerint az átalakítások sok esetben éppen Bologna szellemének ellenében mentek végbe. Például a jelenlegi, meghatározott számú kreditet tartalmazó, néhány irányra bomló és azon belül továbbágazó műszaki alapképzés valójában nem kedvez a mobilitásnak, sőt

inkább egy merev, nehezen átjárható rendszer képét mutatja. Ez tehát épp a bolognai célok ellenében alakítja a képzést.

Általános, hogy túl sok tantárgyat tömnek bele az alapképzésekbe, ezek jobb esetben mozaikszerűen összeállnak – nem tisztult le azonban kellően még az egész rendszer. Sajnos nem világos a gyakorlati képzés szerepe és súlya sem. A karon nagyon érzik, hogy ismeretátadás mellett képesség- és készségfejlesztésre is szükség van. Ugyanakkor érezhető az ipar igénye arra, hogy minél több tantárgyat tanítsanak a hallgatóknak, minél több ismeretet adjanak át nekik. Ez egy nagyon nehezen feloldható ellentmondás. A jelenlegi struktúra még mindig inkább az ismeretátadásnak kedvez, a készségfejlesztés irányába kicsi és nagyon hiányos az elmozdulás: nincsen igazán kidolgozott módszertan, nincsenek erre képzett oktatók se. Pedig az alapképzések kialakítása során a gyakorlati képzést is szem előtt kellett volna tartani.

A kar úgy érzékeli, hogy a felvett hallgatókra fokozatosan csökkenő előképzettség jellemző. A legfőbb problémát az egyre gyakrabban hiányzó matematikai alapok jelentik, ezek pótlására felzárkóztató kurzust terveznek.

Az új oktatási struktúra kialakítása során, amennyire módjukban állt, a karon igyekeztek figyelembe venni azokat az ipari szereplőket, akikkel együttműködnek a régióban. Nagyobbrészt ismeretlen maradt a kar számára azonban, hogy pontosan mire is lenne szüksége az iparnak: néha úgy tűnik, inkább a fokozott ismeretátadásra, néha úgy, hogy inkább a nagyobb arányú gyakorlati képzésre. A műszaki területen a minisztérium, az EU és a piaci szereplők mellett a Mérnöki Kamara is meghatározó szerepet játszik a képzés kialakításának folyamatában, ami tovább nehezíti a kar feladatát a képzési struktúra minden érintett által elfogadható meghatározásában.

A minisztérium ugyan 35%-ot ír elő az alapképzésről mesterképzésre továbbtanulók arányaként, a karon azonban 40–60%-ot látnak reálisnak. Az azonban még nem teljesen kidolgozott, hogy pontosan milyen mesterszakok és milyen szakmai továbbképzések fogják várni az alapképzési szakokon végzetteket, ezért biztosan egyelőre semmi nem jelenthető ki ezzel kapcsolatban. A Mérnöki Kamara mindenesetre – ez már most is érezhető – a mesterszakok irányába fogja kényszeríteni a hallgatókat, nem fogja beérni a BSc-szakokkal – ez minden bizonnyal erős determináns lesz a szakmán belüli képzési struktúra kialakulásában.

A karnak a főiskolai fennállásának kezdeteitől folyamatosan fejlődő, országosan elismert építészképzésre alapozott DLA-iskolája is van. A minisztérium által meghatározott 10%-os hallgatói arány fölé azonban a minőség biztosítása érdekében nem kívánnak terjeszkedni, bár a szükséges tudományos kapacitás és hallgatói igény is meglenne e képzés iránt.

A bolognai reformmal kapcsolatos negatív tapasztalatok ellenére a kar nem aggódik jövője miatt, erős karként határozza meg magát, az elmúlt évben 30%-os hallgatói létszámnövekedés ellenére a felvételi pontszám is növekedett.

## **Az Illyés Gyula Tanárképző Főiskolai Kar és a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Kar**

Az egyetemi vezetés véleménye szerint a bolognai folyamatban speciális helyzete volt az Illyés Gyula Tanárképző Főiskolának, az egyetem szekszárdi karának. Az intézmény integrációját egyetemi szinten sikertörténetként tartják számon, mert ezzel egy ötszáz fős főiskola ezeröttszáz fős egyetemi karrá alakulhatott át, míg az integráció nélkül valószínűleg eltűnt volna a felsőoktatás palettájáról. A kar integrációja nemcsak magát a volt főiskolát erősítette meg, de a PTE korábbi egyetemi karai számára is hasznos, hiszen nagyon jó toborzó terepe lehet a további, magasabb szintű vagy más jellegű oktatásnak.

A kar szakjainak egyharmadát jelenleg a hagyományos tanító- és óvóképzés teszi ki, a többi – összesen tizenkettő – mind újonnan létrejött alapképzési szak.

A karon egyelőre csak alapképzési szakon folyik a képzés, de a jövőben mesterszakokat is szeretnének létesíteni, amihez azonban nyilvánvalóan komoly humán erőforrás-fejlesztésre lenne szükség. Nincsen még határozott, kialakult álláspont azonban az egyetemi vezetés részéről ezzel a fejlesztéssel kapcsolatban. Annyi jelenleg, 2007 elején is nyilvánvaló, hogy a mesterképzés magját a jövőben is mindenképpen a PTE régi egyetemi karai adják, ezeknek pedig nem érdekük, hogy más karokon alakítsanak ki hasonló képzéseket, vagy más karnak adjanak oda teljes szakokat, ezért a közeledés a karok között meglehetősen óvatos. Vannak azonban konkrét kezdeményezések egyes területeken, ahol a mesterképzés átadása zökkenőmentesen volt lebonyolítható. A PTE Művészeti Kara például nem szeretne rajztanárképzéssel foglalkozni, a szekszárdi kar vezetője viszont szívesen fogadja be ezt a képzést, ezért az problémamentesen átkerül oda. Van olyan szak is, melynek alapképzése Szekszárdon működik, mesterképzése viszont Pécsen valósul meg: ilyen ma a turisztika, de elképzelhető, hogy több szak is fog működni a jövőben hasonló intézményi megosztottság mellett.

Olyan kara is van az egyetemnek, melyet a lineáris képzésre való áttérés nemcsak a képzési struktúra, a tantervek és tananyagok átalakításának szintjén, de a létezés szintjén érintett: ez a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Kar, amelyet a bolognai folyamat kapcsán hoztak létre 2005-ben, a korábbi népművelő, művelődésszervező szakok utódjaként. Ezek a szakok nagyon nagy népszerűségnek örvendtek, annak ellenére, hogy a képzés színvonala, illetve munkaerő-piaci potenciálja az egyetem vezetőinek a megítélése szerint nem volt kimagasló. Mára a kar léte több ok miatt is kérdésessé vált. Egyfelől az előző tanévben jelentős mértékben (300 fővel) csökkent hallgatói létszám – ha a csökkenés tartós marad, ez már önmagában is okot adhat a megszűnésre. Másfelől az is problémát jelent a képzés fenntartásával kapcsolatban, hogy az ötezer fős karon mindössze két-

százan járnak nappali tagozatra, a többiek levelező vagy esti tagozaton végzik tanulmányaikat.

## **Az egyetem finanszírozása és a kari autonómia kérdése**

A régióról általánosságban elmondható, hogy meglehetősen csekély piaci potenciállal rendelkezik, igen kevés az olyan vállalat, vállalkozás, amellyel az egyetem megfelelő együttműködést tud kialakítani. Az egyetem részéről ennek ellenére is határozott a törekvés a piaci nyitásra.

Működő piaci kapcsolatokkal az egyes karok természetesen meglehetősen eltérő mértékben rendelkeznek, nyilván ez elsősorban a képzések tartalmának, valamint a működtetett szakok piacosithatóságának is függvénye.

A Közgazdasági Kar viszonylag sokat dolgozik a piacra, de a TTK-n és a Műszaki Karon is vannak sikeres együttműködések. Általában elmondható, hogy minden kar törekszik, több-kevesebb sikerrel, a piaci kapcsolatok kialakítására, de persze vannak karok, melyek jellegüknél fogva kevésbé tudnak a piacra dolgozni, mint a fent említettek.

Jelenleg is van az egyetemen arra irányuló törekvés, hogy olyan új szervezeti egységet, kutató központot hozzanak létre, melynek segítségével ipari szereplőket könnyebben lehet támogatóul megnyerni – ez jelenleg a TTK-n látszik formálódni.

Fontos megjegyezni, hogy a piaci szereplőkkel fenntartott kapcsolatok, közös munkák nem minden esetben jelennek meg egyetemi köntösben – sok esetben az együttműködés inkább az oktatók, hallgatók, a munkában részt vevők személyén keresztül valósul meg. Ez minden megkérdezett kar esetében általános: a piaci együttműködések inkább az oktatók bérét, mintsem a kari forrásokat növelik, bár többnyire oda is jut belőlük valami.

Gazdálkodási szempontból fontos az egyetem számára a költségtérítéses hallgatók megtartása, de természetesen csak ésszerű határok között: a korábban nagyon magas hallgatói létszámmal működő jogászképzés például mára a korábbi túlképzés miatt meglehetősen lepadt: csupán a bevételek megtartása érdekében nem kívánják fenntartani.

A PTE-n hagyományosan igen erősek a karok. Nagy kari autonómia érvényesült és érvényesül ma is, annak ellenére, hogy az új felsőoktatási törvény szellemében az utóbbi időben általában erősödik a központi irányítás az autonómia rovására. Ebben a tekintetben a PTE, a még mindig rendkívüli kari autonómia miatt, speciális helyzetben van.

A kari autonómia egyfelől pozitív, hiszen az oktatás függetlensége és a szabadság érték, a kari vezetőknek pedig határozottan kedvező, hogy van elegendő hatalmuk megvédeni saját képzési területüket, dolgozóikat –



azonban a túl erős karok a fejlődés, sőt gyakran az ésszerű működés gátjává válnak, ezt ők maguk is tisztán látják. A terebélyes autonómia kari szinten tehát mint kevéssé racionálisnak tartott, de kihasznált előny, egyetemi szinten azonban mint hatalmas hátrány jelentkezik.

A túlzott kari autonómia teszi lehetővé Pécssett azt, hogy azonos képzéseket párhuzamosan működtessenek a különféle karok. Sokan úgy látják, hogy az egyetemen elegendő lenne például egy matematika, egy statisztika tanszék: mégis a legtöbb karnak mindkettőből van sajátja. Ha szükséges lenne érdemben tárgyalni, valószínűleg lehetne értelmes kompromisszumokat kötni: ha bizonyos képzéseket garantáltan megkapnának az egyes karok, valószínűleg hajlandóak lennének lemondani más képzések csökönös továbbviteléről. Nyelvi lektorátusa például jelenleg öt van a Pécsi Tudományegyetemnek. És a legextrémebb hozadék: történt a közel-múltban, hogy az egyetem két kara is meg akarta hirdetni ugyanazt a képzést. A minisztérium jelezte, hogy ez nem lehetséges, döntsék el, hogy melyik kar tartja meg a képzést, melyik törli. A kari autonómiának köszönhetően csak nagyon nehezen, komoly küzdelmek árán sikerült megegyezniük az érintett karoknak.

Az erős kari autonómia amellet, hogy ésszerűtlen átfedéseket gerjeszt az oktatásban, gátolja az egyetemi szintű humánerőforrás-fejlesztést is. Így például a professzori kinevezés feltételeit karonként másképp határozzák meg: előfordul, hogy az egyik karon csak az MTA doktora lehet professzor, míg egy másikon ugyanehhez a kinevezéshez elegendő egy habilitáció is.

Az erős kari autonómia harmadik nagy hátránya, hogy hiányoznak a nagy, közös, kiemelt egyetemi projektek. Az ezekre szánt pénzt is szétosztják a karok között, és csak ezután próbálják meg begyűjteni – többkevesebb sikerrel. A PTE költségvetésének kevesebb, mint 10%-a közös. Ebből pedig szinte lehetetlen egyetemi szintű projekteket kigazdálkodni.

A karok Pécssett abból gazdálkodnak, amit kapnak és megkeresnek, redisztribúció tulajdonképpen nincsen az egyetemen – kis korrekciókra van csak lehetőség, de ezeket nem konzekvens elvek szerint, inkább esetlegesen hajtják végre. Mindez természetesen nem hatékony, mert minden kar maga „barkácsol”, fejleszt, nincsenek átfogó, közös projektek.

Ennek ellenére az egyetem gazdálkodása fejlettnek mondható, amennyiben már három éve működik az a rendszer, melyben a karok üzleti tervet készítenek, és negyedévente felülvizsgálják bevételeiket és kiadásait egyaránt. Korábban, amikor üzleti tervet nem készítettek, egyes karok komoly hiányokat halmoztak fel.

## Az oktatási szerkezet változásai és a hallgatói adminisztráció

A Pécsi Tudományegyetemen már a bolognai reformot megelőzően létrehoztak egy központi adminisztrációs funkciót betöltő osztályt, ahol az egyetem egészét érintő feladatokat részben ellátnak, részben előkészítnek és koordinálnak a karok számára. Ennek ellenére a valódi áttérés a központi adminisztrációra máig sem történt meg, az adminisztráció zöme a kari tanulmányi osztályokon zajlik. Az osztály, mely az oktatási rektorhelyetteshez tartozik, sokféle gyakorlati problémával foglalkozik: jogi szabályzatok készítésével, hallgatói pénzügyi feladatokkal, a szakindítások, szakalapítások koordinációjával, nyilvántartásával, valamint a Tanulmányi Nyilvántartó Rendszer üzemeltetésével, fejlesztésével.

Külföldön, fejlettebb és kidolgozottabb adminisztrációjú oktatási rendszerekben, központi adminisztráció működik – erre előbb-utóbb Pécsen is át kell térni. Cél lehet például szétválasztani a szó szoros értelemben vett adminisztrációt és a hallgatók képzésével kapcsolatos tanácsadást. Az adminisztráció minden hallgató számára azonos, míg a tanulmányi kérdésekben különbözőek. A kreditrendszer bevezetésének is ez az alapja. A jogszabályi előírások miatt egyre jobban leterhelt kari tanulmányi osztályok nem tudják vállalni a szakmai, tartalmi tanácsadást, sem időben, sem szakmai tudásban, pedig egyre több esetben szorulnak a hallgatók ilyen jellegű segítségre. A Pécsi Tudományegyetem Oktatásigazgatási és Továbbképzési Osztályának vezetője szerint erre az oktatók óraszámából lehetne szánni valamennyi időt, például egyfajta tutori rendszer kialakításával, melyben egy-egy közös tanár gondolhatja bizonyos tanulócsoportok pályáját, egyetemi szakmai életútját, ő segíthetne személyes tanulmányi döntéseik meghozatalában is. Erre a feladatra mindenképpen olyan ember kell, aki szakmailag kompetens, átlátja a képzés egészét, annak tartalmával együtt, például azt, hogy az egyes órák hogyan egészítik ki egymást – a feladat tehát tétjénél, mélységénél fogva inkább oktatói, esetleg (végzős, PhD-s) hallgatói, mint adminisztrációs feladat. Ezt a fajta tanácsadást konzultációként lehetne elszámolhatóvá tenni az oktatók, a hallgatók számára.

Az egyetemen öt éve működik az ETR, az egységes, központi tanulmányi rendszer. Öt ember dolgozik az ETR üzemeltetésén, fejlesztésén, ők azok, akik a karokat is segítik. Az ETR egy jól használható adminisztrációs rendszer, de mivel a tíz kar külön-külön, saját rutinja szerint szeretné használni, így korántsem nevezhető egységesnek: az egyes karok sok esetben speciális elnevezéseket, jelöléseket használnak az ETR-en belül, ami nagyon megnehezíti az összehasonlíthatóságot, átláthatóságot. Másképpen fogalmazva: az új rendszerben a hallgatókat – jogszabályi alapon – tulajdonképpen nem egy karra veszik fel, hanem az egyetemnek lesznek diákjai, ahol a különféle karokon – egyéni érdeklődésüknek, céljaiknak megfele-

lően – a legkülönbébb tárgyakat vehetik fel. Módjuk van arra, hogy maguk állítsák össze saját tantervüket, amelyben a kreditek egymással felcserélhető tárgyakat jelentenek, és bizonyos határok között, bizonyos szabályok betartásával elismertethetők egymás helyén. A képzés ebben a rendszerben az egyes hallgató számára tulajdonképpen úgy épülhetne fel, ahogyan azonos építőközből is a legkülönbözőbb alakzatokat hozhatjuk létre. A karonként külön „üzemeltetett” ETR épp ennek a rugalmasságnak, átláthatóságnak, tantárgyi szintű összehasonlíthatóságnak áll útjában, holott maga az ETR az egységesítés nagyon jó alapja lehetne.

A bolognai reformmal, a lineáris képzésre való átállással tulajdonképpen semmi nem változott az egyetemi adminisztrációban – ez gyakran inkább problémát, akadályt jelent az egyetem, a hallgatók és az adminisztrációt végzők számára, semmint stabilitást vagy biztonságot. Nem a bolognai reform, hanem inkább a kilencvenes évek közepétől, a hallgatói expanzió óta érezhető egyre inkább, hogy az adminisztrációt is meg kellene reformálni. Igény van a változtatásra, de a megvalósítása elsősorban időbeli és anyagi, illetve némely esetben a kari autonómiából, kari ellenérdekekből származó korlátokba ütközik. Az átalakításra pedig égető szükség van: az adminisztráció számára nagyon nehéz megfelelően vezetni egyidejűleg a régi, hagyományos képzésben tanulók és a lineáris képzésben egyre nagyobb tömegben megjelenő hallgatók adminisztrációját.

A korábbi hallgatói adminisztráció a személyes adatok kezeléséből és a leckekönyv vezetéséből állt – ez a kisebb hallgatói létszámok és a régóta stabil, merevebb oktatási rendszer mellett elegendő, megfelelő volt. Már a kreditrendszerre, az egyre nagyobb hallgatói létszámra való áttérés időszakában szükség lett volna az adminisztráció reformjára vagy legalábbis részbeni központosítására és megosztására. A kreditrendszerre való áttéréskor keletkezett enyhe adminisztrációs zűrzavarra telepedett rá a bolognai reform, ami csak tovább növelte az egyetemi adminisztráció fenntartóinak nehézségeit.

Az optimális adminisztráció a jelenlegi szervezeti felépítésben a jelenlegi képzési struktúra és hallgatói létszám mellett az lenne, ha a hallgatónak maximum egy adminisztrátorhoz és egy szakmai vezetőhöz – tutorhoz – kellene néha eljárnia, hogy adminisztrációs vagy tanulmányi ügyeit intézze. Ezzel szemben ma a felgyülemlett adminisztrációs feladatok, a többféle képzési rendszer egyidejű jelenléte, a többféle jogszabályi meghatározottság és ezek folyamatos változása mellett előfordul, hogy egy hallgató három – különféle munkával foglalkozó – adminisztrációs munkatársat is kénytelen felkeresni, mire tanulmányi ügyeit elintézi. Nyilvánvalóan ez a megnövekedett információmennyiségnek köszönhető: az egyes adminisztrátorok már nem tudnak minden adminisztrációval, illetve képzéssel kapcsolatos információt a fejükben tartani. Egyes karok ezeket a nehézségeket úgy oldják meg, hogy front office-t, illetve back office-t üzemeltetnek. A front office személyesen tartja a kapcsolatot a hallgatókkal, a back office a

háttérben segít: végzi a szó szoros értelmében vett adminisztrációs feladatokat, nyilvántartásokat készít stb. Ennek a feladatmegosztásnak egy modernebb változata is elképzelhető, ami optimális esetben a PTE-n is megvalósításra kerülhet, mivel már részben elkezdődött az ETR segítségével. E szerint az elképzelés szerint a szorosan vett adminisztráció nem kari irányítású lenne, hanem központi és nagy részben elektronikus úton lenne lebonyolítható, anélkül hogy a hallgató megjelenne az egyetemen. Automatizált lenne a beiratkozástól a tárgyfelvételen át minden adminisztrációs lépés, valamint a kapcsolattartás postai úton, telefonon vagy e-mailben mehetne. Emellett működne egy kiegészítő, tájékoztató-eligazító ügyfélszolgálat, ahol a hallgató személyesen is megjelenhet, de valószínűsíthető, hogy egy idő elteltével az elektronikus megoldást gyorsabbnak, kedvezőbbnek tartaná.

Az említetteken kívül további komoly nehézséget jelent az adminisztráció számára, hogy a felsőoktatással, képzéssel kapcsolatos jogszabályok egyre sűrűbben változnak, egyre nehezebb megfelelően követni, illetve egyszerűen észben tartani őket – mindezt ráadásul úgy, hogy egyszerre többféle rendszerű, jogi hátterű képzés is jelen van az egyetemen. És számolni kell azzal is, hogy az elektronikus nyilvántartó rendszer átállása időt vesz igénybe és pénzbe is kerül.

A lineáris képzési rendszer sok felvételiző számára még nem igazán érthető: nem tudják pontosan, mi mit jelent, mire lesznek jók az alapképzési szakok, mire lesz jó a mesterképzés. Sok esetben ezekkel a kérdésekkel is a hallgatói adminisztrációt keresik fel.

A lineáris képzésre való átállás egyik legkellemetlenebb vonása (mind az adminisztráció, mind az oktatók és a hallgatók számára), hogy még nincsenek kidolgozva azok a mesterszakok, amelyek az alapképzési szakokhoz illeszkednek. A hallgatók úgy veszik fel a tárgyakat az alapképzési szakon, hogy nem tudják, annak mi lesz, illetve lesz-e egyáltalán folytatása. Így nehezen tervezhető érdemben az egyetemi tárgyak felvétele, és tulajdonképpen a képzés egésze is. Az adminisztrációs vezető meglátása szerint is sokkal lassabban, részleteiben kidolgozottabban kellett volna bevezetni a reformot, nem kellett volna ennyire felgyorsítani az áttérést, törekedni kellett volna arra, hogy átláthatóbb legyen a rendszer egésze, tágabb perspektívát hagyva az új képzési rendszer kialakítása során.

**Lovász Gabriella**  
**Egy erős hazai főiskola – a Budapesti Gazdasági**  
**Főiskola**

## **A Budapesti Gazdasági Főiskola bemutatása**

### ***Az intézmény története***

A Budapesti Gazdasági Főiskola (BGF), a magyar felsőoktatás integrálására irányuló oktatáspolitikai elhatározásnak, illetve a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról szóló 1999. évi LII. törvénynek köszönhetően, 2000. január 1-én jött létre, három jogelőd intézmény (a Kereskedelmi, Vendéglátó-ipari és Idegenforgalmi Főiskola, a Külkereskedelmi Főiskola, valamint a Pénzügyi és Számviteli Főiskola) összevonásával. A jogelőd intézmények ma a BGF főiskolai karaiként működnek: Kereskedelmi, Vendéglátó-ipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar (KVIFK), Külkereskedelmi Főiskolai Kar (KKFK) és Pénzügyi és Számviteli Főiskolai Kar (PSZFK).

Az V. kerületi Alkotmány utcai székhelyű KVIFK több mint 150 éves múltra tekint vissza. Elődje az 1857-ben alapított Pesti Kereskedelmi Akadémia volt, majd többszöri név- és szerkezetváltoztatásnak – középfokúból lett felsőfokú szakintézmény, majd főiskola – köszönhetően nyerte el jelenlegi formáját.

A PSZFK eredete ugyancsak a Pesti Kereskedelmi Akadémia 1857-es megalakításáig vezethető vissza, s így története egybefonódott 1945-ig a KVIFK-éval. Ezután a KVIFK esetében már ismert módon emelkedett főiskolai rangra. Különlegessége, hogy a hetvenes évek elején, Zalaegerszege, illetve Salgótarjánban alakultak ki területi intézetei.

A mátyásföldi KKFK jóval fiatalabb, mindössze 50 éves intézmény. Folyamatos bővülését követően (a külkereskedelem mellett megjelent például az áruforgalmi szak) előbb önálló főiskolai rangra emelkedett, majd a BGF külkereskedelmi képzőhelyévé vált.

### ***A BGF jelenlegi helyzete, küldetése***

A Budapesti Gazdasági Főiskola és karai a hazai oktatási és felhasználói piacon egyaránt jól ismert márkanév. Több országos és különböző szempontok alapján osztályozó rangsor (HVG, Heti Válasz, Figyelő, Nép-

szabadság) szerint is a magyar felsőoktatási szektor legelismertebb vezető főiskolai intézménye. Mintegy 20000 hallgatójával jelentős szerepet tölt be az oktatási piacon, melyet a képzések iránti hallgatói kereslet jól jelez. A főiskola országos beiskolázású intézmény, mely jelentős mértékben képez költségértékes hallgatókat. Regionális szerepköre Budapesten kívül a PSZFK Salgótarjáni Intézetének és Zalaegerszegi Intézetének tevékenységében nyilvánul meg. A BGF, a felnőttképzés révén, az életen át tartó tanulás egyik fontos központjává is vált, továbbá az országos hálózatban folytatott felsőfokú szakképzés, valamint a távoktatás segítségével elsősorban a Közép-Magyarországi régiót, valamint a területi intézmények vonzáskörzetét területét fedi le, továbbá jelentős hallgatói bázissal rendelkezik az ország egyéb területein. A BGF stabil külkapcsolatokkal rendelkezik, , illetve karonként ugyan eltérő mértékű, de még így is számottevő a hallgatói és oktatói mobilitás. Az angol, német, illetve francia nyelven, nemzetközi kooperációban folyó szakmai képzésben ma már nem csupán, sőt nem is elsősorban külföldön előtanulmányokat folytatott magyar hallgatók vesznek részt. A főiskola kiterjedt és színvonalas szolgáltatásokat nyújt hallgatóinak, illetve önálló, akkreditált Nyelvvizsga és Továbbképző Központtal is rendelkezik.

A Budapesti Gazdasági Főiskolának is el kellett készítenie intézményfejlesztési tervét. Ez 2006-ban a misszió és a vízió újrafogalmazását tette szükségessé, amelyekben új elem az Európai Felsőoktatási Térségbe történő erőteljes bekapcsolódás (melynek eredménye lehet pl. egy, a University of Nottinghamhez hasonló szervezet). A Budapesti Gazdasági Főiskola küldetése, hogy az üzleti tudományokban, valamint a kapcsolódó tudományágak területén az alapképzés, a szakirányú továbbképzés és egyéb felsőfokú szakképzés szintjén az ország, sőt a kelet-közép-európai térség egyik vezető gazdasági felsőoktatási (főiskolai) intézménye legyen.

## ***Versenyhelyzet a felsőoktatási piacon***

A Főiskolán is megalakult a Gazdasági Tanács (GT) és a Szenátus – az új Felsőoktatási törvény előírásai szerint. A GT-nek tagja például a Magyar Szállodaszövetség, illetőleg a Magyar Bankszövetség elnöke. A tananyag folyamatos fejlesztése érdekében komoly jelentőséggel bír erőteljes szakmai kritikájuk.

A fentebb már említett különböző sajtóorgánumok értékelései alapján a főiskolák között a BGF az első helyet foglalja el. Az előkelő helyezést megtartása fontos stratégiai szempont – szinte minden intézkedést, elképzelést e célnak rendelnek alá. A BGF még azt is megengedheti magának, hogy egyetemekkel hasonlítsa össze magát: az összesített HVG-rangsorban például a KKFK és PSZFK a 7. és a 8. helyen áll. Ez a rangsor egyfelől a képzésben éppen részt vevő hallgatók véleményét, másfelől a hallgatói ke-

reslet szerinti értékelést tükrözi. Mindez azért is nagy érdem, mert a hihetetlenül felerősödött hallgatói érdekvényesítés és az ennek kapcsán jelentkező nyomás a valódi tanulás helyébe kezd lépni, és ez veszélyeztetheti az oktatás minőségét. Erre a veszélyre hívja fel a figyelmet többek között az a mondat, amely a közelmúltban megrendezett BGF Öregdiákok Találkozóján hangzott el: „Védjétek meg a diplománkat!”. A hallgatók és oktatók kiválósága is előkelő helyet foglal el a HVG rangsorában. Az oktatóknál a leghangsúlyosabb szerepet játszó tényező a gyakorlati tudás és a szakma fogásainak átadása.

Magyarországon mintegy negyven helyen van közgazdászképzés. Nem valószínű az egyes képzések teljes tartalmi és minőségi ekvivalenciája, és az sem, hogy ennyi képzőhelyre van szükség. A BGF magas szintű képzésére utal, hogy sok olyan hallgató iratkozik be hozzájuk, aki már rendelkezik valamilyen alap- vagy posztgraduális végzettséggel.

Sok új tárgyat kell kialakítani felmenő rendszerben, specialistákat képezni az egyes szakokon (pl. emberi erőforrások), továbbá az EU-s szabályozásokat beépítve tanítani az egyes tárgyakat (pl. számvitel), és végül, de nem utolsó sorban kombináltan tanítani az egyes szakterületeket (pl. humán számvitel, amely bemutatja a humán erőforrással kapcsolatos valamennyi költség számbavételét, elszámolását, a toborzástól kezdve a munkaerő elbocsátásig). Nehézségek a vidékfejlesztés tárgykörével vannak, amelyet csak érintőlegesen sikerült beépíteni az új tantervekbe.

Problémát jelenthet például a KVIK esetében, hogy a szakma szerint nem szerencsés megoldás összevonni két korábbi szakot (idegenforgalom, ill. vendéglátóipar és szálloda) és egy szakot létrehozni helyettük (turizmus-vendéglátás), mert két külön szakterületről van szó. A másik probléma a karon, hogy eddig két félévet töltöttek szakmai gyakorlaton a hallgatók – Bolognának köszönhetően most ez egy félévre zsugorodott. A szakma visszajelzése szerint viszont egy csupán féléves szakmai gyakorlat nem elegendő ahhoz, hogy a hallgatók tanulmányaik végeztével jól megállják helyüket a munkaerőpiacon.

A nemzetközi kapcsolatok stratégiáján is kellene változtatni, hisz ez a versenyképesség egyik feltétele. A másfélszáz, az Erasmus keretében létrejött cserekapcsolat helyett szerencsésebb volna harmadannyi partnerrel, de heti rendszerességgel és az eddigieknél építőbb jelleggel tartani a kapcsolatot. Ez azonban meglehetősen költségigényes és nehezen kalkulálható a mai világban, mégis ez az életben maradás feltétele.

A felsőoktatási intézményekbe általában csökkenő számban jelentkeznek a hallgatók, ez a BGF-n sincs másképp. Ennek ellenére még mindig többszörös a túljelentkezés, így nem okoz gondot a létszámkeret feltöltése.

## **Vállalkozó, gazdálkodó intézmény**

Maga a Főiskola nem tud vállalkozni, mivel egy kevésbé rugalmas intézményóriásról van szó: húszezer hallgató mellett közel ezer alkalmazottja van, ebből 480 oktató. Gazdálkodó tevékenységét karokra bontva oldja meg, és ezeken a szinteken folyik a tanfolyamszervezés, illetőleg a rendezvényszervezés. Egyes tevékenységeket adó-/áfa-visszaigénylés végett kiszerveznek.

A Gazdasági Tanács működése úgy zajlik, mint a parlamenti viták, vagy az alkotmánybírói döntéshozatal. A vállalati, minisztériumi emberek belemennek ugyan a főiskola életébe, de nincs döntési jogosítványuk. A mostani működés előnye, hogy vállalati mentalitással frissebb gondolatok kerülnek felszínre, különböző teljesítménymutatókat fogalmaznak meg. A főiskolának talán az újabb beruházások jelenthetnek segítséget. Olyan képzéseket kell támogatni, amelyek önfenntartóak, illetve plusz bevételt hoznak. Ha egy nem jövedelmező képzés indítása kerül szóba, mindezeket a tényezőket mérlegelni kell, és ennek alapján kell az indításra vonatkozó döntést meghozni.

A vidéki (Salgótarján, illetve Zalaegerszeg és környékük) hallgatók helyzete speciális problémát jelent, ugyanis nem eléggé mobilak. Az utóbbi években csökkent a kereslet a vidékiek részéről a PSZFK budapesti intézménye iránt, a budapestiek pedig – érthető módon – nem akarnak a vidéki intézményekbe menni. A PSZFK budapesti intézménye saját régiójának lett a gyűjtőhelye. Létezik egy másik tendencia is. Salgótarjánban és környékén magas a munkanélküliség. Emiatt megcsappant a salgótarjáni intézmény iránti érdeklődés. A potenciális hallgatók, illetve a helyi munkaerő inkább elvándorol máshova. A másik két kar esetében is észrevehető mindez, de kevésbé hangsúlyosan.

Az intézmény két alapvető pénzforrása az állami támogatás és a saját bevétel. Utóbbin belül jelentős arányt képvisel a vállalkozási jellegű képzési tevékenységből (továbbképzés) származó bevétel. Ezt visszaforgatják a működésbe.

Az éves költségvetés 10 Mrd Ft, ebből 5 Mrd Ft állami forrás, a többi, vagyis a teljes összeg fele saját. Utóbbi magasnak számít, de az éles versenyhelyzetben, a növekvő kiadások miatt rákényszerülnek a saját bevételi források folyamatos felkutatására, fejlesztésére, megőrzésére. A különböző költségterítési képzések iránt nagy a piaci kereslet. Az igények az utóbbi időben azonban sokat változtak, és a BGF-nek rugalmasan kellett alkalmazkodnia a megváltozott igényekhez. Például a kilencvenes évek elején sok volt a pályaelhagyó orvos. Az ő esetükben a marketing tárgyat olyan tartalommal kellett megtölteni, amely kielégítette az akkori igényeket. Így képezték például orvoslátogatókat. Manapság bölcsészek és jogászok átképzése a feladat, ennek megfelelően más irányba kell specializálni a marketingoktatást.



Régebben jellemző volt, hogy a vállalat adott pénzt, és elküldte azembereit különböző képzésekre. Ma már nem ez a helyzet. Elvárják, hogy eleve kiválóan képzett szakembereket kapjanak, és ne nagyon kelljen befektetni a képzésükbe, vagy a másik véglet is előfordul: olyan diplomásokat akarnak, akik általános képzettséggel rendelkeznek, és a cég a saját képzési módszereit latba vetve formálja át őket, és képezi saját igényeinek megfelelő specialistákká. A jövőt a felnőtt szakképzés, a vállalatok részére szervezett speciális tanfolyamok, illetve a másoddiplomás alapképzés jelentheti.

## ***Intézményi integráció***

Az integráció során három közgazdasági és nagyon jó nevű iskola olvadt össze. A képzés majdnem fele (40%) tartalmi szinten azonos volt a három karon (matematika, statisztika, mikroökonómia), mélységében természetesen adódtak különbségek. Mindegyik tárgynak saját tanszéke volt az egyes karokon. Jóllehet, a párhuzamos képzést meg kellett szüntetni, oktatói vonalon a létszámleépítés nem merült föl automatikusan.

Az integrációnak illeszkednie kellett a BGF küldetéséhez, stratégiájához minden vonatkozásban. Európai Unió szintre kitekintve, nemzetközi kerekben kellett gondolkodni, ami azért nem okozott nagy nehézséget, mert az idegenforgalmi és külkereskedelmi szakok esetében már évtizedes tapasztalatok voltak a külföldi oktatási stratégiáról.

Az eltérés lényegesebb volt a heti óraszám esetében. Az egységesítési törekvések 2000-től folyamatosak voltak. Ezek eredményeképpen a heti óraszámok csökkentek. (Korábban ez helyenként 36 óra volt.)

A bolognai folyamat egy–másfél évig tartó előkészítő folyamatának legalább két következménye volt: egyes tárgyak kikerültek a főiskolai szintű képzésből (pl. államháztartási számvitel, államháztartások pénzügyei). Ezek a mester-, illetve posztgraduális képzésbe várhatóan visszakerülnek. Az egyes tárgyak kikerülése a tantervekből óriási vitát generált az oktatók körében, hiszen azzal szembesültek, hogy az általuk évek óta tanított tárgy nem szerepel tovább a képzésben. Számukra más tárgyak átvételének és jövőbeli oktatásának a lehetősége maradt a túlélés egyetlen módja. Mindez tiltakozást és a régi rendszer konzerválásának erőteljes szándékát eredményezte. A vezetés az időbeli kényszer kitolódására való hivatkozással és a fokozatot nem adó egyéb képzések (pl. OKJ) széles skálájában rejlő, még kiaknázatlan lehetőségekkel igyekezett megnyugtatni az érintett oktatókat, mindamellett hogy az új tárgyak oktatásába történő bekapcsolódás elkerülhetetlen volt.

A másik következmény a hallgatói óraszám csökkenése volt. A mostani, maximálisan heti 24 órában benne vannak a nyelvórák is. Ily módon egy-egy intézménynek kevesebb lett a heti ellátandó órászáma. Ez okozta a

másik vitát: ha kevesebb a feladat egy adott területen, a kelleténél több lesz az oktató. Ugyanakkor az új bolognai szakok elindulásával új tantervek készültek. Miközben zajlik a kifutó szakokon is a képzés, az új szakok beindulásával egyre több tárgy kerül oktatásra. Igazából az alapképzési szakok első évfolyamainak kifutásakor lesz tudható nagyobb biztonsággal, hogy az óraszám és tantárgyi változások milyen oktatói létszámváltozással járnak együtt.

A problémák egy részére megoldást jelentenek majd a várható nyugdíjazások (az oktatóknak magas az átlagéletkora), illetve munkaerőmozgások. Ettől függetlenül a helyzet feszültséget okoz az oktatók körében. Ugyanakkor, mivel elsősorban a versenyszférában dolgozó vagy azt jól ismerő szakemberek tanítanak a főiskolán, akik tisztában vannak a szektorban lejátszódó folyamatokkal, bizonyos mértékig megértik a bolognai folyamattal kapcsolatban kialakult, munkahelyüket érintő helyzetet. Belátják, hogy manapság nincsenek életre szóló munkahelyek.

Nagyobb a probléma a nem közgazdász, a társadalomtudományokat oktató vagy a nyelvtanárok esetében. A nyelvi órák számának csökkentése a nyelvi oktatóknál fölös kapacitást eredményezett. Problémát jelent, hogy a nyelvtanárok egy része nem adaptálódik a megváltozott körülményekhez. Hozzáállásukat azzal indokolják, hogy az orosz nyelv iránti kereslet hamarosan újra fellendül. Kérdés, hogy addig mi történik a jelenleg felesleges létszámmal.

Az oktatói tiltakozás ellen a közgazdasági jelleggel, illetve azzal a lehetőséggel érveltek a Főiskola vezetői, hogy bizonyos tárgyakat idegen nyelven is lehet tanítani, amihez biztosítják a lehetőségeket. A hallgatók jelentős része rendszerint már egy-két közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgálóval érkezik a főiskolára. Az angolnak így például munkanyelvnek kellene lennie a főiskolán: angol képzéseket kellene indítani, vagy legalább néhány tárgyat angolul tanítani. A nyelvtanárok egy része igyekszik élni a fenti lehetőséggel, és nem szünteti meg a munkaviszonyát.

A főiskolán belül esetlegesen létrehozandó Nyelvi Intézet a munkahelyek megtartásáért vívott küzdelem biztosítékául szolgáló több lábon állást jelentené. A külső hallgatóknak nyújtott, nyelvi oktatásból befolyó összeg vélhetőleg a jelenlegi orosz tanárok alulfoglalkoztatottságából fakadó deficit költségvetés helyzetére is átmeneti megoldást jelenthet, egészen addig, amíg az orosz nyelv iránt ismét kellő mértékű lesz a kereslet.

Bizonyos területeken létszámstopot vezettek be. Ha valaki kilép, a helyére nem vesznek fel új munkatársat, hanem többnyire a szervezeten belüli átcsoportosításokkal oldják meg a helyzetet.

## Átállás a kétciklusú modellre

### *Előzmények*

A kétciklusú modellre történő átállással kapcsolatban nemzetközi szinten is tájékozódnak a vezetők. Mivel a főiskola 15–20 éve ápol szakmai kapcsolatokat holland, francia, német és angol felsőoktatási intézetekkel, számára nem újdonság a bolognai folyamat oktatási reformja.

Már a rendszerváltást követően, a kilencvenes években, a piacgazdaság igényeit kielégítő képzésre állt át az intézmény. A képzési szerkezet megváltoztatásához, a zökkenőmentesebb átálláshoz sok külföldi partnert sikerült találni egy Phare-program segítségével. A pénzügy-számviteli képzésben például a skót Heriott-Watt Egyetemmel építettek ki ma is működő kapcsolatot. A skót egyetem segített a tantervek összeállításában, jelenleg pedig a lineáris modellre történő átállásban látja el tanácsokkal a PSZFK-t. Lehetővé vált néhány kolléga kilátogatása is Edinburgh-ba, ami komoly oktatói szemléletváltást eredményezett a magyar tanárok körében.

A főiskolai képzés struktúráját már a bolognai folyamatot megelőzően befejezettek tekintették a Budapesti Gazdasági Főiskolán. A PSZFK-n viszonylag kevés a főiskolai tanulmányai befejezése után egyetemi szintű, kiegészítő képzésre jelentkező hallgató. Ha a hallgató mégis továbbtanul ezen a területen, akkor a teljesség igénye vagy tudományos ambíciók motiválják. A munkaerőpiac ugyanis elsősorban OKJ-szakmával és/vagy főiskolai végzettséggel rendelkező munkavállalókat keres. Aki pénzügyi területen szerez diplomát, a szakmában így is a legmagasabb képzettséggel rendelkezik.

A másik két karról magasabb az egyetemen továbbtanulók aránya. Az idegenforgalmi szakon nagyon sok a humán tárgy, a Külkereskedelmi Karon a diplomáciatörténet és a kommunikáció szak az ismeretek mélyebb, egyetemi szintű elsajátításának irányába orientálja a hallgatókat. Az egyetemen továbbtanulni szándékozók aránya összességében nőtt. Míg korábban 10% alatt volt ez az arány, addig a közelmúltban a megkérdezett hallgatók csaknem fele mondta, hogy egyetemre megy tovább.

### *A kétciklusú képzés megjelenése*

Az új tantervek az oktatási koncepció megváltoztatását igényelték. A kétszintű képzési rendszerben lényegesen csökkent az egyetemek és főiskolák által indított szakok száma. A közgazdasági alapképzés területén hat szak indítható a magyar felsőoktatási intézményekben. A Budapesti Gazdasági Főiskola mind a hat szakot, továbbá az egyetemeket nem érintő, de

a főiskolák érdekeltségi körébe tartozó üzleti szakoktató szakot is elindította, mert megszerezte az indításokhoz szükséges állami akkreditációt.

A bolognai tanterv lényege a közös alapozó modul. A közgazdasági szakmai alapismeretek elsajátítása útján lesznek a hallgatók közgazdászok, ennek megfelelően a közgazdasági szakmai alapismereteket mind a hét szakon oktatják. A három karon így tartalmi egység valósul meg. Némi eltérést majd az jelent, hogy a négy féléves képzésen belül melyik tárgyat melyik félévben oktatják.

A frissen szerzett tapasztalatok azt mutatják, hogy jelentősen eltérő mélységben tanítják az egyes tárgyakat, noha korábban ennek ellenkezőjéről voltak meggyőződve. Ezért heti bontásban közös útmutatót, egységes vizsgatervet készítenek az egyes félévekre. A félév két szakaszra van osztva, melyeket egy számonkérési időszak választ el egymástól. Egyelőre úgy tűnik, hogy van egy felhúzó erő, vagyis bizonyos esetekben az oktatás színvonala emelkedik. Másfelől elégedetlenséggel is szembesül az értékelést végző szakértői gárda, mert máshol a megszokottnál alacsonyabb oktatási minőség valósult meg. Az egységesítés veszélyes is lehet a jövőben abban a tekintetben, hogy az egység a legrosszabb minimum szintjén valósul meg a legkönnyebben.

Az átalakulásnak tehát jelenleg két fő eredménye van:

- 1.) Egységes tanterv mindegyik karon: az A-B modul egységes, a C-D modul a szakmai specifikációkhoz igazodik; három félévig azonos az alapozó képzés mindhárom karon.
- 2.) Közvetlenül a rektor irányítása alá tartozó hét oktatási-kutatói intézetet (pl. a Módszertani Tanszék és Informatikai Tanszék kombinációjából egy közös oktatási intézetet) hoztak létre, amelyek nem a karok alá tartoznak, hanem azokkal párhuzamos szinten léteznek. Oktatás-kutatás tekintetében tehát erőteljes központosítási folyamat ment végbe. Az oktatási-kutatói intézeteken belül vannak az intézeti tanszékek.

A lineáris modellre történő átállás egy fejlődési folyamat része, onnan kezdve, hogy a három különálló főiskola magával hozta képzési sajátosságait, egyedi jellemzőit, majd lezajlott az integráció. Az autonómiából egyébként a mai napig nehezen engednek a karokként működő, egykor önálló főiskolák.

Nagy előrelépés volt az egyes tanszékek átstrukturálása. Jelenleg a főiskolán belül például egy Módszertani Intézet van. Mint a fentiekben láttuk, az Intézetek (pl. a Közgazdasági, a Nyelvi) függetlenítettek a karoktól, hiszen mindhárom karon az adott intézet munkatársai látják el a szakmai képzési feladatokat. Az intézetek közvetlen rektori irányítás alá tartoznak, feladatuk az oktatás-kutatás szervezése és bonyolítása mindhárom karon.

Az egyes szakok a karokhoz vannak telepítve, és noha az egyes intézetek is a karokon találhatók meg fizikailag, az ő esetükben a kar mint képző-

hely működik. A kar korábbi mindenhatósága tehát megszűnt, feladata a kapott erőforrásokkal való gazdálkodás. A karok és az oktatási-kutatási intézetek között kölcsönös beszámolási kötelezettség létezik. A párhuzamosságból következően itt érhetők tetten a sűrűlódások. A rektori közvetlen irányítás ugyanakkor kellő súlyt ad az intézetek tevékenységének.

A szűkebb vezetés folyamatosan értékeli a tartalmi és módszertani kérdéseket. Cél, hogy a tapasztalatok tanulságai tükröződjének már a következő félévtől kezdődően (pl. félévközi számonkérés van a matematikában). Azt szeretnék elérni, hogy ne csak a vizsgaidőszakban készüljenek a hallgatók, hanem hogy félévközben is folyamatosan motiválva legyenek a rendszeres tanulásra. Úgy alakították ki a tárgyakat, hogy a számonkérési időszak kollokviumhoz a hallgatók bizonyos számú pontot már a szorgalmi időszakban is összegyűjthetnek. Ez azt feltételezi, hogy a vizsgaidőszakban már nem nulláról kell kezdeniük a felkészülést, hanem a már meglévő tudásukat kell gyarapítaniuk, vagyis az eleve rövid felkészülési idő nagyobb eséllyel lesz elegendő számukra. A vizsga is nagyobb eséllyel fog sikerülni, mert nem nulla pontról, hanem például a félév során összegyűjtött harminc-ről indulhatnak a kollokviumon.

A minősített oktatók aránya az előírtaknak megfelel (20%), de szeretnénk, ha ez az arány növekedne. Ráadásul az oktatók átlagéletkora 47 év körüli, a tudományos minősítéssel rendelkezők átlagéletkora 53 év feletti. Tehát szükség lenne vállalati és/vagy szállodai környezetben gyakorlatot szerzett, esetleg tudományos minősítéssel is rendelkező fiatal kollégákra. Ennek reális esélye azonban igen csekély.

## ***Az adminisztrációs és oktatási terhek növekedése***

Az átmenet az adminisztrációs és oktatási terhek növekedését eredményezte. Mivel párhuzamosan futnak az egyes tárgyak a régi és az új képzésben is, a legnagyobb nehézséget a képzési kínálat biztosítása jelenti. A törvényi előírás szerint a felmenő rendszerben is biztosítani kell ugyanazokat a kurzusokat, ugyanakkor a BSc-képzésen folyó tárgyakat is biztosítani kell, különösen akkor, ha valaki a régi rendszerben nem teljesítette a tárgyat. Itt ekvivalenciaprobléma léphet fel, ami az oktatóknál a túlzott leterheltségben jelentkezik, az adminisztrációnak az oktatás szervezésében, a hallgatóknak a tárgyak teljesítésében jelent gondot.

Az adózás nevű tárgy egységesítése (75% már egységesnek számít) nagy vitát váltott ki, mert az a döntés született, hogy az mindenhol kötelező, azok számára is, akik a turizmus szakon végeznek. Az ilyen típusú tárgyak bekerültek az A modulba, de a pénzügy-számviteli szakon a modul elvégzését követően a hallgatók később is tanulnak adózást.

## **Mobilitás**

Nem jellemző, hogy sokan érkeznének más intézményből. Az, hogy innen mennek el hallgatók, mert rossz a tanulmányi teljesítményük, esetleg kizárás fenyegeti őket, már sokkal inkább. Ilyenkor a főiskola segítséget nyújt abban, hogy ne törjön meg az életpályájuk. Akár egyetemre, vagy másik főiskolára is mehetnek ennek köszönhetően. (Sok felsőoktatási intézmény számára a BGF feltöltő forrásnak számít.)

A karok között is van mobilitás. A választható tárgyak ugyanazok, de különböző félévekben vehetők fel. Ha a hallgató fel akar venni egy tárgyat, de a féléve az adott karon nincsen rendben, akkor másik félévben ugyanazt azt az órát (pl. szociológia, regionális gazdaságtan) már egy másik karon kell, hogy látogassa. Ez azonban nem fordul elő gyakran.

A PSZFK-n sem az oktatókra, sem a hallgatókra nem jellemző a nemzetközi mobilitás, mivel nem nyelvigényes a képzés, bár szükség lenne rá, hiszen a nagy könyvvizsgáló cégeknél az angol a munkanyelv. Az állásinterjúkon már az idegen nyelvi szaktudást is számon kérik. Az oktatók esetében gondot okoz, hogy elöregedett a gárda. Ez a korosztály nem beszél idegen nyelveket. Lassan szivárognak csak a fiatal PhD-sek, de az ő nyelvtudásuk sem igazán jó. Emiatt mind az oktatók, mind a hallgatók kimaradnak a nemzetközi szakmai közéletből.

A főiskola vállalja a nyelvoktatási költségeket, az oktatóknak mindössze 5000 forinttal kell hozzájárulniuk a féléves képzésekhez, de hosszú távon ez sem motiválja eléggé az oktatókat. Az oktatóknak középfokú pénzügyi szakmai nyelvvizsgát kellene tenniük. Az első fordulóban ezt tizenegyből heten szerezték meg. Azóta visszaesés történt. A visszaesés oka az idő és az életkor. Az idősebbeknek megvan az egzisztenciájuk (mindenki egyúttal könyvvizsgálóként is dolgozik), és nem tartják feltétlenül szükségesnek a nyelvvizsga vagy akár a tudományos fokozat megszerzését.

A másik két karra annál inkább jellemző a mobilitás. Például a Külkereskedelmi Karon, ahol a nyelv maga a szakma, sokan mennek külföldre, egy-két szemeszterre, a képzés ideje alatt. Ennek több évtizedes hagyománya van. Magyar és angol kettős képzés 1992 óta folyik, ennek megfelelően kettős diplomát kapnak a hallgatók. Intézményi szinten már nem egysegiesen mennek ki egy félévre, mint korábban, hanem ösztöndíjak segítségével pályáznak. A hallgatói csereprogramokat a jövőben is szeretnék folytatni, tovább bővíteni – főleg az Erasmus keretben. A piac is táplál ilyen elvárásokat.

A KVIFK-ról a hallgatók a világ minden tájára mennek szakmai gyakorlatra, illetve dolgozni. Mivel a karon nagyon magas a hallgatói létszám, nagy az oktatók terhelése is. Így ők nehezebben mobilizálhatók. A vendégoktatók jellemzően a kari angol és német nyelvű képzés jelentős részét látják el, és féléves vagy modulos (egy-két hónapos) bontás szerint rotálódnak. Ezenkívül hazai felsőoktatási intézményekből, valamint a gyakorlati

életből is érkeznek vendégoktatók. Kisebb számú kari oktató megy ki külföldre. Az igény természetesen már megfogalmazódott, hogy – megtartva a főleg külföldi vendégoktatók számát – szélesítsék a karról vendégoktatóként külföldön egy-két szemesztert eltöltő oktatók körét, azonban ezt egyelőre anyagi eszközök hiányában és a fentebb említett magas hallgatói létszám miatt nem tudják megvalósítani.

## **Szakmai gyakorlat**

### *A hallgatóknak hosszú távon megtérülő szolgáltatást nyújtó főiskola*

A PSZFK-n először a második év végén, a szakmai alapozó képzés befejezése után kerül sor szakmai gyakorlatra, amelynek időtartama egy hónap. A hallgatók ekkor a megszerzett alapismereteket a gyakorlatban kamatoztatják. A szakmai gyakorlaton tapasztaltakról 20 oldalas összefoglalót írnak, amelyet a szeptemberi beiratkozás feltételeként magukkal kell hozniuk, és meg kell védeniük.

A féléves szakmai gyakorlat ténylegesen három és fél hónapot tesz ki. Az utolsó év szeptemberének első napján indul, és december közepén fejeződik be. A féléves szakmai gyakorlat során szerzett tapasztalatokról és a vállalatoknál elsajátított ismeretekről ún. házi védelem keretében számolnak be a hallgatók.

A KVIFK esetében régebben kétszemeszteres volt a szakmai gyakorlat időtartama, amely most rövidült le egy szemeszterre – az új képzési rendszernek megfelelően. A képzés időtartama így három és fél év. A vendéglátóiparban dolgozó kollégák a különböző szakmai, országos fórumokon megkísérik elérni a régi rendszer visszaállíttatását. Megkeresték a Főiskolát és a Minisztériumot is ez ügyben. Jelenleg a cégek még meg is finanszíroznák a plusz félévet.

Összegezve a fentieket, jelenleg arra van a legnagyobb esély, hogy a hallgató megszerzi a három és fél éves képzés keretében a diplomáját, majd egy félévet dolgozik gyakornoki státuszban.

További probléma, hogy a hallgató – a szakmai gyakorlat félévét is beleszámítva – csak a három és fél év teljesítése után kaphat diplomát, ami azt jelenti, hogy mesterképzésre rögtön nem tud jelentkezni, kivéve a keresztféléves képzéseket. Ez komoly vitát jelent a főiskolák és az egyetemek között.

A féléves szakmai gyakorlat jelentősége, hogy közben a hallgatók „eladják magukat”. A hallgatók jelentős része az öt szakmai gyakorlatra befogadó cégnél el is tud helyezkedni. A szakmai gyakorlat megszervezése azonban nem könnyű feladat. A vállalatok egy jelentős része fontosnak tartja, és tömegével nyújt ilyen lehetőséget a hallgatóknak. (Főként a nagy

könyvvizsgáló cégekre igaz ez, amelyekhez évente 10–30 hallgató is kijár.) Más cégeket azonban jóval nehezebb megnyerni erre a célra. A karonkénti Karrierirodák először hivatalos módon, illetve ha ez az út nem járható, akkor a szakmai ismeretségek adta lehetőségeket latba vetve próbálnak befogadó céget szerezni. Ezeknek az erőfeszítéseknek köszönhetően a hallgatók mindössze öt százaléka nem tud elhelyezkedni. Ilyenkor nem csupán a munkahely hiánya, hanem a hallgató mobilitásra való csekély hajlama is lehet az elhelyezkedés akadálya.

A KVIFK esetében korábban az egy féléves szakmai gyakorlat az elméleti tanulmányok közé ékelődött be. Erre a negyedik vagy ötödik félévben került sor, amikor a diákok már túl voltak a szakmai alapozó képzésen. Az utolsó félévet összefüggő szakmai gyakorlaton töltötték, amikor kiépíthették a megfelelő kapcsolatot eljövendő munkahelyükkel. A jelenlegi utolsó félévre eső egyetlen szakmai gyakorlat erre a célra továbbra is megfelel, de kevés a szükséges munkatapasztalat megszerzéséhez. A hallgatók a régi képzésben az utolsó félév gyakorlatát jellemzően meghosszabbították egy további félévvel (ezt főként a tengerentúlra utazó hallgatók tették), ami természetesen jóval hosszabb és elmélyültebb tapasztalatszerzést tett lehetővé.

Az idegenforgalom és a szálloda szakon a partnercégek megfelelőnek mondhatók. A hazai gyakorlati helyek jellemzően utazási irodák, vendéglátó-ipari egységek. Nagyon sok élő kapcsolata van a főiskolának külföldi cégekkel, az Egyesült Államoktól, Brazílián, Thaiföldön és sok más országon át Németországig. A kapcsolatok életben tartásához erőforrás-kapacitás kell, ennek előteremtése gondot okoz. Szaktanszékekhez kötődő szakmai és személyes kapcsolatok segítenek ebben, illetve a tananyagfejlesztés lehetőségének felkínálásával is sikerül bevonni a partnercégek szakmai képviselőit. A gyakorlatban ez úgy működik, hogy cserelátogatások révén igyekeznek tovább építeni a már meglévő kapcsolatokat, és ilyenkor tartják a szakmai konzultációkat. Ezt eddig az Erasmus keretében oldották meg, de szeretnék bővíteni a lehetőségeket.

## **Karrier**

### *A gondoskodó főiskola*

Az egyes karokon a Diákcentrumok (vagy más néven: Hallgatói Információs Irodák) fő feladata a szakmai gyakorlati helyekkel való kapcsolatfelvétel és -tartás. Mivel a főiskola teljes hallgatói létszáma húszezer körüli, a fenti feladatokat rendkívül gondosan, körültekintően és minél több kapcsolatot igénybe véve kell megszervezni. Az informatikai háttér segítségével a hallgatók munkahelyekkel kapcsolatos igényeit folyamatosan gyűjtik és nyilvántartják.



Az egyes karokon a Diákcentrumok foglalkoznak a hallgatók karrier-gondozásával és az egyedi elbírálást nem igénylő kredit-tanácsadási esetekkel is. A kredittanácsadás az egyéni tantervek összeállítását jelenti. A problematikus, illetve nem rutin ügyek az oktatási dékánhelyetteshez kerülnek. A Diákcentrum munkatársai ezenkívül egyéni kérelmekkel, iskolalátogatási igazolások és diákigazolványok kiadásával is foglalkoznak.

Azon végzős hallgató számára (több száz főről van szó), akiknek a jövőendő munkahelye eltér a szakmai gyakorlat helyétől, évről évre két, a vállalatok gyakorlati működését ismertető előadásokkal egybekötött állásbörze kerül megrendezésre. Általában nagy az érdeklődés hallgatói és vállalati részről is. A szervezés a HÖK és az AIESEC feladata. A Főiskola a végzett hallgatók karrierkövetése révén igyekszik összehangolni a képzést a munkaerő-piaci igényekkel, és ilyen módon még jobban segíteni a hallgatókat az elhelyezkedésben. Legutóbb nyolcszáz kérdőívet küldtek ki, öt évre visszamenőleg. A kérdőívek 20%-át küldték vissza. A vizsgált időszakban a válaszadók 6–8%-a vezetői munkakörbe került. A többiek alapvetően beosztottak, de elégedettek a munkájukkal.

A cégek igényeinek és a képzési paramétereknek az összehangolása az intézetek mellett működő szakmai tanácsadó testületek feladata. A testületeknek neves szakmai és közéleti személyiségek a tagjai. Az intézetek vezetői a stratégiai, illetve a tantervekkel kapcsolatos elképzeléseket véleményeztetik a testületek tagjaival, és az észrevételeket beépítik a tervekbe. A finomabb változtatások (pl. egy tárgyból ne kollokvium, hanem gyakorlati jegy legyen) megvitatására évente kerül sor.

A PSZFK Diákcentrumba, ahol egy vezető és három tanácsadó dolgozik, a középiskolában történő kapcsolatfelvételtől kezdődően, a főiskolai tanulási időszak alatt és az azt követő életpályája gondozásig bezárólag minden hallgatói igényt igyekszik kielégíteni. A középiskolákkal intenzív kapcsolatot ápolnak: rendszeresen előadásokat tartanak, és arra ösztönzik a tanulókat, hogy a továbbtanuláskor lehetőleg ezt a kart válasszák.

Megszervezik a hallgatók szakmai gyakorlatát, aminek köszönhetően az ügyesebbek véglegesen el is helyezkednek (a létszám mintegy fele). A négy nagy könyvvizsgáló ház – Deloitte, KPMG, Pricewaterhouse, Ernst and Young – évente összesen száz végzősre tart igényt. Az outplacement rendszer feladata a szakmai gyakorlattal kapcsolatban még abban áll, hogy a rendszert egységesíteni kell: cél, hogy a szakmai gyakorlat tartalma, színvonala ne legyen vállalatonként eltérő.

A PSZFK-n tervezik a Foglalkoztatási Hivatal, a Munkaügyi központ megkérdezését arról, melyik régióban milyen fogadókészség van a megjelölt igényekre, azaz az igények között megjelölt pozíciók mely régióban, megyében érhetők el, tölthetők be. A külön félév gyakorlat belépésekor válik majd ez a kérdés igazán aktuálissá. Vannak olyan vállalatok, amelyekkel a szakmai gyakorlat komoly hagyományokkal bír, ilyen a Big For, ahol komoly, szervezett programmal fogadják a hallgatókat, akik könyvvizsgáló

asszisztensként töltik el szakmai gyakorlatukat – nem véletlenül népszerű a diákok körében. Eddig a féléves szakmai gyakorlatra az utolsó év megkezdésekor került sor, majd félév felkészülés következett a szakdolgozat megírására, most viszont azt tervezik, hogy a hallgatók a három év után mennek a féléves gyakorlatra, majd jönnek vissza államvizsgázni.

A KVIFK végzős hallgatóit rendszeresen megkeresik a különböző bankok álláshirdetéseikkel, amelyek a hallgatói információs táblákon jelennek meg. Ez a típusú megkeresés főként a kereskedelmi és marketing szakhoz kötődik. A KVIFK végzett hallgatóinak jelentős része bankoknál, illetve különböző kereskedelmi cégeknél talál munkát magának. A karon általában nincs gond a hallgatók elhelyezkedésével, ami a képzés ideje alatt megszerzett szakmai gyakorlatnak köszönhető. Azt, hogy a szakmában előnyt jelent, ha valaki ezen a karon végzett, nemcsak a felsőoktatási intézményekről készült különböző rangsorok mutatják, de a szakma vezető képviselői is ezt a véleményt fogalmazták meg a közelmúltban.

## ***Mesterképzés, doktorképzés***

A munkaerőpiac túlképzéstől tart. A piac igényei alapján a felsőoktatásnak inkább alapképzettséggel rendelkező szakembereket kellene kibocsátania, akiket a cégek, célspecifikusan, maguk képeznék tovább. Ehhez képest a PSZFK-n végzetteknek 40%-a most is egyetemi szinten folytatja tanulmányait, vagy azonnal, vagy kisebb kihagyással.

A mesterképzés a jelenlegi elképzelések szerint a Budapesti Corvinus Egyetemmel kötött konzorcium formájában fog működni. Ez azt jelenti, hogy egy, a BGF-en Bachelort szerzett hallgató elvileg akadály nélkül továbbmehet a BCE mesterszakjára. A gyakorlatban valószínű, hogy ez nem lesz ilyen könnyű. A BGF arra törekszik, hogy az átjáráshoz minél kevesebb különbözeti vizsga, illetve egyéb feltétel legyen szükséges.

Az átjárhatósággal kapcsolatos elképzelések két tényezőn alapulnak. A két intézmény által nyújtott ismeretek a közgazdasági képzésben eleve nagyon hasonlóak egymáshoz. A bolognai folyamat kapcsán meghatározott, a Bachelor-szintre vonatkozó képzési követelmények pedig egyenesen azonos képzési struktúrát és színvonalat írnak elő, így a két intézmény által kiadandó Bachelor-szintű diplomának nagyjából azonosnak kell majd lennie. A központi elképzelések szerint az alapképzési szintről 35% mehet tovább a mesterképzésbe. A BGF hallgatói ebben prioritást élveznek majd, de nem az egyetem saját hallgatóival szemben.

A karnak együttműködési törekvései vannak továbbá az ELTE Állam- és Jogtudományi Karával. Az együttműködés keretében várhatóan gazdasági jogi menedzser képzésre fog sor kerülni. A pénzügy-számviteli alapképzési szak a PSZFK-n belül kiegészül az ELTE ÁJK jóvoltából egy több-let jogi képzéssel, majd erre a Bachelor-képzésre épül rá négy félév erejéig

az egyetemi mesterképzés, amely viszont kiegészül a PSZFK által nyújtandó speciális pénzügyi és számviteli képzéssel.

A főiskolák közötti konzorcium hat mesterszak létesítését célozta meg, amiből a BGF-en négyet szeretnének elindítani. A képzést ezen a szinten is gyakorlatorientáltak tervezik. A mesterszakok működtetéséhez hosszú távon szükség lesz egy Master-szervezet beindítása, amelyik intézményi, tehát központi szinten lesz felelős a mesterképzésért.

A szakindítás feltétele a doktori fokozattal rendelkező oktatók megfelelő aránya. A PSZFK oktatói a szakmában elérhető legmagasabb végzettséggel rendelkeznek (könyvvizsgálók). Szakmai tudásukból és kapcsolatrendszerükből a főiskola hallgatói rengeteget profitálnak. Egyelőre gondot jelent azonban, hogy a bolognai követelmények ebben a tekintetben ellentmondanak a szakma által támasztott követelményeknek. Utóbbi számára ugyanis nem a tudományos fokozat, hanem a könyvvizsgálói képesítés és a komoly szakmai tapasztalat a döntő. Az élő gyakorlati-szakmai háttér viszont nélkülözhetetlen a főiskolán zajló oktatás megfelelő színvonalának biztosításához.

A doktori képzés jelenleg nem aktuális. Ugyanakkor nem zárják ki egy későbbi beindítás lehetőségét, éppen azért, hogy idővel biztosítani tudják a teljes akadémiai életpályát. Aktualitása akkor lesz a kérdésnek, ha a BGF már több tudományterületen működik egyetemi intézményként. Tehát jelenleg inkább elképzelésekről, semmint megvalósítási tervekről lehet beszélni. A doktori programra való felkészülés 2011-ig tehát nem szerepel a konkrét tervek között. Utána viszont két mesterszakot terveznek, ezeket 2011-ig kell a Budapesti Corvinus Egyetemmel közösen kidolgozniuk (vállalkozás-fejlesztés és turizmus-vendéglátás).

## **Felnőtt szakképzés**

Középiskolák és felsőoktatási intézmények is részt vesznek a felnőtt szakképzésben. A munkaerőpiac részéről azonban megnyilvánul az a kritika, hogy ezek a képzések nem elég gyakorlatorientáltak, és különben sem azt adják, amit a munkaadók szeretnének. Éppen ezért a BGF egy paradigmaváltást igyekszik megvalósítani.

„Jelenleg az FSZ a felsőoktatási intézmények 'szolgálólánya'. Akinek nem sikerül a felvételi vagy az iskolák teljesítése, elvégzi ezt, majd újra felvételizik a felsőoktatási intézmények (főiskolák, egyetemek) valamelyikébe, és ha felveszik, többet elő nem fordul a felnőtt szakképzési tanfolyamon szerzett oklevél vonatkozó szakterületén. A munkaerőpiac meg ideges attól, hogy neki nem kellenek ezek a nagy tudósok. Nekik kifejezetten olyan szakemberek kellenek, hogy ha odaállítják, egy hitelkérelmet azonnal meg tudjon csinálni. Ugyanakkor egyetemi/főiskolai diplomával a zsebében az

ember ezeket a feladatokat már rangon alulinak tartja.” (Prof. Dr. Roóz József)

A BGF elnyert egy HEFOP-projektet, *Paradigmaváltás az FSZ-képzés keretében* címmel. A főiskoláról legtöbb embert elvivő cégekkel tesztelték a programot, és a fogadtatás igen pozitív volt. A program felépítése úgy alakul majd, hogy a hallgatók az első évet a BGF-en töltik. Ez alatt az elméleti tárgyak tanulásának kötelezettségétől mentesen, erős szakmai képzettséget kapnak. A második év trimeszteres rendszerén belül az első harmadban a BGF-en lesznek a hallgatók, a második, nagyobb harmadban kimennek dolgozni a cégekhez, és itt a fent említett cégek részéről fogadják őket (pl. szállodák, pénzügy-számviteli cégek), az utolsó trimeszterben pedig felkészülnek a vizsgákra, és ezzel fejezik be a két éves képzést.

Létezik egy francia felnőttszakképzési program is, amely kifejezetten rövid képzési időben részt vevő, gyakorlati szakembereket képez. Feltétele az érettségi megléte és viszonylag hosszú szakmai gyakorlat. Az érettségi után számottevő, a szakmában eltöltött munkaviszonyt követelnek meg, és különböző kompetenciákat kell igazolni (pl. milyen képességekre tettek szert a munkaviszonyban eltöltött 10–15 év alatt). Ezeket beszámítják. Például ha valaki főkönyvelő egy cégnél, nem valószínű, hogy gondja akadna a könyveléssel. Ez nem klasszikus Joint Master képzés, mert nem a magyar akadémiai rendszernek felel meg. A kétéves képzés után a hallgatók mesterfokozatú diplomát kapnak. A képzés a BGF budapesti székhelyein magyar nyelven, francia minőségbiztosítással zajlik. A budapesti államvizsgán, tolmács jelenlétében, francia államvizsga-bizottság értékeli a hallgatók teljesítményét. A Magyarországon működő multinacionális cégek, természetesen különösen a franciák (pl. a Renault), ismerik, és kedvezően fogadják a fenti képzési programot.

## ***Joint Master Degree***

Joint Degree már létezik a BGF-en. Van egy a turizmuson, amelyben négy-hat ország vesz részt. A PSZFK két külföldi egyetemmel működik együtt. Ez utóbbi programról állnak rendelkezésre részletes információk.

Az egyik a Le Havre-i Egyetem. A PSZFK diplomájára építve a hallgatók megszerezhetik a francia egyetem pénzügyi szakos diplomáját. A képzés nagyon intenzív: a kétéves képzés (egyéni tanterv alapján) két félévre sűrített és természetesen francia nyelvű változatát állítják össze a programban részt vevők részére. A hallgatók kiválasztása pályázat útján zajlik (évente 4-4 főről van szó). Mellette van oktatói mobilitás is, ami egy-két főt jelent félévente.

A cambridge-i székhelyű Politechnikum is Master diplomát ad. A négy-szemeszteres képzés (amelyből az utolsó irányított szakdolgozat konzultá-

ció) angol nyelven, magas szintű minőségbiztosítás mellett, Budapesten zajlik. Szó szerint ugyanazt a képzést kell nyújtani, mint Cambridge-ben. A vizsgapéldák Angliából érkeznek, a dolgozatokat is ott javítják és osztályozzák, valamint a diploma átadására is Cambridge-ben kerül sor. Évente 20 fő vehet részt a programban. A hallgatóknak időközönként prezentálniuk kell kutatási munkájuk aktuális állapotát, felmérési eredményeket kell produkálniuk, és a cambridge-i bizottság előtt kell megvédeni a szakdolgozatukat. A külföldi bizottsági tagok két évente tesznek látogatást Magyarországon, és a vizsgáztatás mellett, minden alkalommal akkreditációt is tartanak. Minden tanárral konzultálnak, ellenőrzik azok informatikai felkészültségét. Az adminisztráció és az idegen nyelven történő, szigorú szakmai paraméterek mellett zajló tanítás nagy megterhelést jelent a magyar oktatóknak, akiknek a helyzetét tovább bonyolítja, hogy a kinti tárgyfelelősökkel esetenként nehéz a kapcsolattartás, mert kevesebb együttműködési hajlandóságot mutatnak. Mindezek hatását azonban nagymértékben csökkenti a tanítás során szerzett sok pozitív tapasztalat és a szakmai kiteljesedés lehetősége.

A két képzés nagy előnye, hogy a hazai oktatók konkrét rálátást kapnak az adott külföldi oktatás szerkezetére, szintjére, szemléletmódjára. Ezt a rálátást az oktatói mobilitás mellett a hallgatói beszámolók is segítik. A programok keretében végzetek közül jelenlegi információk szerint mindenki hazajött, illetve itthon maradt.

Ezzel szemben a féléves szakmai gyakorlatot egyre többen töltik külföldön. (A PSZFK-n jelenleg ez több tucat főt jelent.) Ők a szakmai gyakorlat után hazajönnek, eleget tesznek a különböző beszámolási kötelezettségeiknek, államvizsgáznak, majd visszamennek a szakmai gyakorlatnak helyet adó céghez, noha ezek nem annyira elit munkahelyek (pl. angliai kórház költségvetési osztályán könyvelési feladatkör). Ezzel szemben itthon, kontrollingsként, szakmailag jobb minőségű munkahelyen tudnak ilyen végzettséggel elhelyezkedni.

## **Kutatás**

Vállalatok, kutatóintézetek és a BGF mint felsőoktatási intézmény közötti, klaszter típusú együttműködés nem jellemző. Nincsenek alap kutatások, nincsenek kutatói státuszban alkalmazott szakemberek. Az oktatók esetében publikációk formájában, illetve a saját kutatási területen való elmélyülésben válik kézzel foghatóvá a kutatási tevékenység, éppen a leterheltség, illetve forráshiány miatt.

A közeljövőben, a hallgató létszám apadása miatt várható óraszámcsökkenés kapcsán várhatóan előírás lesz az oktatók számára a konferenciákon való részvétel, az önképzés, saját kutatások folytatása; ötéves karriertervek készítésére is sor kerül.

A BGF egy *HEFOP-kutatás*<sup>27</sup> résztvevőjeként huszonkilenc felsőfokú oktatási intézmény (egyetemek, főiskolák vegyesen) közötti konzorciumban, az alapozó modul kidolgozásában működött közre. A fenti program tulajdonképpen lefedi a magyar üzleti képzést. Cél: az emberi erőforrások szakkal együtt hét alapszak programjának kialakítása. A konzorcium sztenderd oktatási programok, sztenderd tantárgyi programok kidolgozását vállalta fel. Megadott óraszámú tantárgyi útmutatók, illetve heti beosztású feldolgozásaik készülnek, amelyeket egyszerre mondhat mindenki és senki a magáénak, hiszen valójában csak igazodási pontról van szó. Mindez ott nagy segítség, ahol az adott tárgy, képzés korábban még nem indult, nem volt hagyománya, és a kar el akar indítani egy új szakot, vagy csak meg erősítésre van szüksége.

*Az európai kutatási térhez való kapcsolódás* c. projekt keretében a BGF elnyert egy, a kis- és közepes vállalkozásokat összehasonlító kutatást. Nyolc országgal működnek együtt. A nemzetközi szintű díjazásra esélyes negyven pályázó között ott van a főiskola. Az elméleti összehasonlító tanulmányban az MTA az oktatási rendszer, a képzési anyagok kialakítását a BGF készítette. Tanulmányegyüttesük, az északi országok kivételével, az európai országok többségének modelljét tartalmazza.

A Leonardo képzési projekt szakmai jellemzőit tartalmazó *Coso* (Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission) egy, az informatikai rendszerek kontrolljainak ellenőrzésére szolgáló – többek között spanyol, portugál, francia együttműködéssel megvalósuló – projekt. Itt is a BGF a fő pályázó. A projekt keretében önálló pályázatírással valóban képes szakemberek képzése a végső cél.

A harmadik Leonardo-projektben (*Minőség az oktatásban*) tananyagfejlesztés szerepel. Olyan tantárgyakat, könyveket választottak, amelyek alaptananyagként szerepelhetnek, és még nincsenek a piacon (pl. Roóz 2006). Jelenleg nyolc tananyag elektronikus változatának készítése van folyamatban. Az elektronikai tananyagfejlesztés még mindig csak kiegészítő jellegű: az informatikai háttér korszerűbb szintjére lenne szükség ahhoz, hogy egyes tárgyakat kizárólag e-learning formában tudjanak oktatni. A projekt középpontjában infrastrukturális, beruházási fejlesztések állnak (nagy előadótermek létrehozása). A BGF számára felhasználható összeg 1,1 Mrd Ft.

A kutatási projektek lebonyolításához az intézményi háttérrel a Pályázati és Projekt Iroda biztosítja. Tehát főiskolai szinten kezelik a pályázat előkészítést és a nyertes pályázatokkal kapcsolatos teendőket. Természetesen, nagy intézmény lévén, minden karon megtalálható a felelős és a megvalósítást lebonyolító személyek köre. Munkaadói szervezetekkel is vannak együttműködési megállapodásai a főiskolának, ilyen például az MGYOSZ segítségével zajló együttműködés vállalatokkal.

<sup>27</sup> HEFOP-3.3.1-P.-2004-06-0063/1.0 program GLOBUS-Globális Bsc az üzleti képzésben – Országos szintű felsőfokú alapképzés megteremtése az üzleti alapszakokon

## Irodalom

- Bakos K., Beke A., Bocz Zs., Csákvári É., Csekei L., Fazekas E., Gönczi É., Mang B., Matiscsák A., Rádli K., Réffy J., Palásti-Kovács B. & Veres P. (2005): *Új, európai úton a diplomához. A magyar felsőoktatás modernizációja*. Budapest: Oktatási Minisztérium Felsőoktatási Helyettes Államtitkársága.
- Bíró Zs., Hrubos I., Lovász G. & Pásztor A. (2004): *Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen I-II*. Budapest: Felsőoktatási Kutatóintézet. [Kutatás Közben; 258].
- Dinya László: *A bergeni konferencia ajánlásai – prioritások 2005-2007 között* [http://www.tka.hu/upload/docs/bologna2/Bergeni\\_ajanlasok.pdf](http://www.tka.hu/upload/docs/bologna2/Bergeni_ajanlasok.pdf)
- Eurostudent 2005*. <http://www.his.de/eurostudent>
- Felvételi tájékoztató és nyílt napok*. [http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org\\_id=136&c\\_id=8](http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org_id=136&c_id=8) (a letöltés időpontja: 2007. 03. 13.)
- Finocchietti, G. (2004): Students and Universities in Italy in an Age of Reform. *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 4.
- Fülöp I., Borsos F., Weltherné Szolnoki D. & Szabó B. (2004): *Módszertan az információs rendszerek kontrolljainak ellenőrzéséhez*. Budapest: Állami Számvevőszék. [http://www.asz.hu/ASZ/www.nsf/HTML/43240\\$FILE/IT\\_ell\\_modsz\\_2004\\_02.pdf](http://www.asz.hu/ASZ/www.nsf/HTML/43240$FILE/IT_ell_modsz_2004_02.pdf)
- Gori, G. (1999): Country Report: The reform of higher education in Italy: Curricular autonomy or the final piece in the puzzle. *European Journal for Education Law and Policy*, 3, pp. 145–149.
- Graduate Profile 2005*. <http://www.almalaurea.it/>
- HBO-raad (2005): *Kengetallen, online- database*. [www.hbo-raad.nl/upload/bestand/Instroom%202004.zip](http://www.hbo-raad.nl/upload/bestand/Instroom%202004.zip)
- HEFOP BSc Üzleti képzési ág projekt* <http://www.uzletibsc.hu/bemutatas.php> (a letöltés időpontja: 2007.03.13.)
- Hrubos I. (2006): *A felsőoktatás intézményrendszerének átalakulása*. Budapest: AULA Kiadó.
- Hrubos I., Szentannai Á. & Veroszta Zs. (2003): *A "bolognai folyamat*. Budapest: Oktatókutató Intézet, Új Mandátum.
- Huisman, J. & Kaiser, F. (2001): *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education*. [Achtergrondstudie, Vol. 19]. Den Haag: Adviesraad voor de Wetenschappen en Technologiebeleid.
- Interjú Bókay Antallal*. [http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa\\_id=28&hir\\_id=4839](http://www.felvi.hu/index.ofi?mfa_id=28&hir_id=4839)
- Kaiser, F., Vossensteyn, J.J. & Koelman, J. (2001): *Public funding of higher education: A comparative study of funding mechanisms in ten countries*. Enschede: CHEPS.

- Leonardo da Vinci Pilot Project 2005 "Certified European Internal Audit Manager" ("Hitelesített Európai Belső Ellenőrzési Menedzser")  
[http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org\\_Id=123&c\\_Id=80](http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org_Id=123&c_Id=80)
- Leonardo da Vinci Reference Material Project – International comparative studies and course development on SMEs  
[http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org\\_Id=123&c\\_Id=5](http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org_Id=123&c_Id=5)
- Luzzatto, G. (1988) The Debate on the University Reform Proposals in Italy and Its Results. *European Journal of Education*, Vol. 23, No. 3, pp. 237–247
- Luzzatto, G. (1996) Higher Education in Italy 1985-95: an overview, *European Journal of Education*, Vol. 31, No. 3, pp. 371–378.
- Mecsi József (szerk.): *Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottsággal összefüggő publikációk, állásfoglalások, 2001-2006*. [Kézirat].
- Mecsi József (szerk.): *Pollack Mihály Műszaki Kar Dékáni tájékoztató 2005. szeptember 5*. [Kézirat].
- Minőség az oktatásban  
[http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org\\_Id=123&c\\_Id=95](http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org_Id=123&c_Id=95)
- MOCen (1999): *Ontwerp-HOOP (Hoger Onderwijs en Onderzoekspan) 2000*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- MOCenW (2003): *Kerncijfers 1998-2002*. Zoetermeer/Den Haag: Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen.
- Moscatti, R. (2002): Italy: A hard implementation of a comprehensive reform. *International Higher Education*, Winter 2002.
- NUFFIC (1999): *Conference proceedings*. ["Bijeenkomst Mobiliteit en Erkenning", May 19, Hogeschool voor de Kunsten Utrecht].
- OECD (2000): *Bildung auf einen Blick*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (1999): *Hoger Onderwijs in Internationale Context: Advies van de Onderwijsraad*. [No. 990319/430]. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Országos szintű felsőfokú alapképzés megteremtése az üzleti alapszakokon (Leonardo da Vinci Pilot Project – European Quality Procedure Manual for Improving Competence Based Vocational Education and Training).  
[http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org\\_Id=123&c\\_Id=95](http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org_Id=123&c_Id=95)
- Paradigmaváltás az FSZ képzés keretében. [http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org\\_Id=29&c\\_Id=101](http://www.bgf.hu/egysegek/tartalom/?org_Id=29&c_Id=101)
- Report Committee Review Degrees (2005): *Bridging the gap between theory and practice: possible degrees for a binary system*. Den Haag: NVAO.
- Roóz J. (2006): *Az emberierőforrás-menedzsment alapjai*. Budapest: BGF Perfekt Kiadó.
- Szőgi László (1996): A magyar felsőoktatás kezdetei. *Természet Világa*, 1.  
<http://www.kfi.hu/~cheminfo/hun/olvaso/histchem/legenda/egyetem/felso1.htm>
- Theisens, H. (2004): *The State of Change*. [Doctoral dissertation]. Enschede: CHEPS.



- Todeschini, M. (1999): The university in Italy: Historical Background and changing trends. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 4 (2), pp. 187–204.
- Vaira, M. (2003): Higher Education Reform in Italy: an Institutional Analysis and a First Appraisal. 1996-2001. *Higher Education Policy*. No. 16, pp. 179–197.
- Witte, J. K. (2006): *Change of degrees and degrees of change: comparing adaptations of European higher education systems in the context of the Bologna process*. [Doctoral dissertation]. Enschede: CHEPS.
- WRR (1995): Hoger onderwijs in fasen. In: Donner, J. P. H., Adriaansens, H. P. M., Derkens, W., Gunning-Schepers, L. J., Rabbinge, R., & Wolfson, D. J. (eds.): *Rapporten aan de Regering*. Den Haag: Sdu Uitgeverij Plantijnstraat.

## Summary

**Ildikó Hrubos– Gábor Tomasz (edited):**

**The Bologna process on an institutional level**

*Hungarian Institute for Educational Research and Development, Budapest, 2007*

*Research Papers 278*

There are many possible observation points from which to look at the process of European higher education reform. In our survey, carried out in 2006, the results of the reform were observed at an institutional level. To say that this type of approach should be regarded as high priority can be supported on one hand by the fact that one of the basic principles of the Bologna process is to respect institutional autonomy – and, on the other, because, in them, a lot of responsibility is expected from the individual institute. Monitoring processes at an institutional level means studying one of the most essential academic and educational political elements of reform because the pace and efficiency of, and the hurdles in the way of such transformation can be understood, defined and clarified best at the level of the institution.

- How to make observations and assessments at the level of institutions came via our asking the following questions:
- How autonomous do institutes actually think they are?
- How much do they strive for individuality?
- Do they feel that they are in competition with others with regard to both national and international factors?
- Do they keep themselves informed about specific elements and the content of reform at both European and international levels?
- How do institutions see the duality of colleges and universities?
- Have they put into words their institute's mission, and have they outlined their position within the context of Hungarian tertiary education?
- Are flexibility and mobility seen as being interwoven when applying reform principles in practice?
- How will such institutions restructure their organisation to meet the needs of reform?

Two national and two international higher educational institutes were visited for the survey (The University of Florence, The University of Groningen, the Budapest Business School – BGF, and the University of

Pécs); and as restructuring the training system and introducing a multicycle training system are fundamental elements in any reform, case studies should deal with these as high priority topics.

The two foreign examples show that practical implementation of the Bologna processes might differ significantly from country to country (or region to region) – although in each case national cultural traditions, the characteristics of the public education system, the historical model via which the tertiary educational system was established, and other special issues (e.g. an urge to prevent institutes from being merely uniform) all had their roles to play when a country finally decided which direction to take. We can also see that new models are still being formed and, based on experiences, they will then be or might be modified. In one way or another the question of presenting academic and professional education clearly and unambiguously is handled – which is very important when it comes to providing clients (i.e. students, parents, employers) with information; yet this also makes the government's responsibility for education easier (in its financing, planning, and with labour market connections).

When the two national institutes were visited for our case studies, different experiences in many aspects could have been recorded. Differences originate from the basic characteristics (whether a university or college) of institutes, though professional and regional factors also have their roles to play.

A vital issue, one affecting the whole of Hungarian tertiary education, is to establish a working system that provides college and university education with a rational work-share. In this respect, the system introduced in 2005–2006 might be seen as being overly rigid, as it desperately seeks to regard certain degrees and training programmes as identical. As we have learned from foreign examples, university or college programs can be institutionally separated (as in the Netherlands, being a country where, like Hungary, the college sector is of greatest significance – and where academic and profession-based types of education are separated according to the type of institution (university or college); or, as in the case of Italy, for example, where the college sector is not of such prime importance and the academic and professional programs are separated within a university).

A planned supervision of basic (first cycle) degree programs (BA/BSc) should be introduced relatively quickly because the system is obviously not able to cope with carrying this extra contradiction. If a clearer system – i.e. other than the existing one – were to be established, students, higher education institutes and the labour market would benefit. Of course, this would mean that, besides finding a solution to the restructuring issue, perspectives on differentiations between institutes would need to be amended. The mission of certain institutes might differ in terms of principle – which should then be clearly reflected and presented in assessment

procedures, accreditation, financing and also in their operating regulations. European tendencies all point in this direction. There are no one-way processes...

In practice, however, systems are being homogenised and institutes are being differentiated simultaneously. And this is how a special European model might take shape, being efficient and effective at the same time, and which would be capable of bringing into force principles reducing inequalities, stimulating mobility and, last but not least, ones helping to support talent, the excellence.

## **Az Intézet legújabb kiadványai**

**Kutatás közben füzet sorozat:** A jelen kiadvány hátoldalán

### **Educatio folyóirat**

Legújabb számaink:

- 2007/1, Előítéletek
- 2006/4, Változó egyetem
- 2006/3, Ötvenhat
- 2006/2, Képzés és munkaerőpiac
- 2006/1, Mérleg, 2002-2006

### **Társadalom és oktatás könyvsorozat**

#### **2006**

- 33. Sáska Géza: Rendszerek és váltások
- 32. Havas Gábor – Liskó Ilona: Óvodától a szakmáig
- 31. Bajomi Iván: Konfliktusok és konszenzusképzés az oktatásban
- 30. Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában

#### **2005**

- 29. Karády Viktor: A francia egyetem Napóleontól Vichyig
- 28. Lukács Péter: A felsőoktatás „tömegesedése”
- 27. Kozma Tamás: Kisebbségi oktatás Közép-Európában

#### **2004**

- 26. Lukács Péter – Nagy Péter Tibor (szerk.): Oktáspolitikai Válogatás a hazai szakirodalomból
- 25. Polónyi István: A hazai oktatás gazdasági jellemzői a 20-21. századfordulón
- 24. Hrubos Ildikó (szerk.): A gazdálkodó egyetem

A kiadványok megrendelhetők az Intézet régi honlapjáról ([www.hier.iif.hu](http://www.hier.iif.hu)).

A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

## 2006

- 277 Szemerszki Marianna:** Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban  
**276 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán:** Kiút a gödörből: Az országos Foglalkoztatási Köz-alapítvány KID-programja  
**275 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona:** Az Arany János Program hatásvizsgálata  
**274 Polónyi István – Timár János:** Oktatáspolitikai és demográfia  
**273 Tót Éva:** A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás  
**272 Gábor Kálmán:** Kollégisták a felsőoktatásban  
**271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna:** Ahol ritka jószág a tanuló – Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten  
**270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna:** Sziget Fesztivál 2005  
**269 Szemerszki Marianna:** A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

## 2005

- 268 Liskó Ilona:** A roma tanulók középiskolai továbbtanulása  
**267 Sáska Géza:** A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái  
**266 Havas Gábor – Liskó Ilona:** Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában  
**265 Polónyi István:** A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

## 2004

- 264 Tót Éva:** Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége  
**263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:** A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre  
**262 Polónyi István:** Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?  
**261 Török Balázs:** A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei  
**260 Török Balázs:** A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja  
**259 Liskó Ilona:** Perspektívák a középiskola után  
**258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.:** Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen  
**257 Liskó Ilona:** A szakképző iskolák kollégiumai  
**256 Polónyi István:** A felnőttképzés megtérülési mutatói  
**255 Polónyi István:** A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején  
**254 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)

A Kutatás közben sorozat füzetei letölthetők az Intézet régi honlapjáról ([www.hier.iif.hu](http://www.hier.iif.hu)).



A Kutatás közben sorozat újabb füzetei:

## 2006

- 277 Szemerszki Marianna:** Ifjúságsegítő képzés a felsőoktatásban  
**276 Fehérvári Anikó – Györgyi Zoltán:** Kiút a gödörből: Az országos Foglalkoztatási Köz-alapítvány KID-programja  
**275 Fehérvári Anikó – Liskó Ilona:** Az Arany János Program hatásvizsgálata  
**274 Polónyi István – Timár János:** Oktatáspolitikai és demográfia  
**273 Tót Éva:** A munkavégzéshez kapcsolódó informális tanulás  
**272 Gábor Kálmán:** Kollégisták a felsőoktatásban  
**271 Bajomi Iván – Berényi Eszter – Erőss Gábor – Imre Anna:** Ahol ritka jószág a tanuló – Oktatásirányítás, cselekvési logikák és egyenlőtlenségek Budapesten  
**270 Gábor Kálmán – Szemerszki Marianna:** Sziget Fesztivál 2005  
**269 Szemerszki Marianna:** A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói

## 2005

- 268 Liskó Ilona:** A roma tanulók középiskolai továbbtanulása  
**267 Sáska Géza:** A szocialista és a polgári nevelés radikális alternatívái  
**266 Havas Gábor – Liskó Ilona:** Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában  
**265 Polónyi István:** A felsőoktatási beiskolázási keretszámok szakmai szerkezete

## 2004

- 264 Tót Éva:** Oktatási indikátorok – Az OECD INES Network-B tevékenysége  
**263 Györgyi Zoltán – Mártonfi György:** A Leonardo mobilitási program hatása a résztvevőkre  
**262 Polónyi István:** Patyomkin finanszírozás – Hogyan tovább a felsőoktatás finanszírozásával?  
**261 Török Balázs:** A gyermeküket óvodáztató szülők körében végzett országos felmérés eredményei  
**260 Török Balázs:** A kisgyermekkorai nevelés és gondozás nemzetközi összehasonlításának alapja  
**259 Liskó Ilona:** Perspektívák a középiskola után  
**258 Biró Zs. – Hrubos I. – Lovász G. – Pásztor A.:** Az oklevélmelléklet rendszere néhány európai egyetemen  
**257 Liskó Ilona:** A szakképző iskolák kollégiumai  
**256 Polónyi István:** A felnőttképzés megtérülési mutatói  
**255 Polónyi István:** A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején  
**254 Forray R. Katalin – Híves Tamás:** A szakképzési rendszer szerkezeti és területi átalakulása (1990-2000)