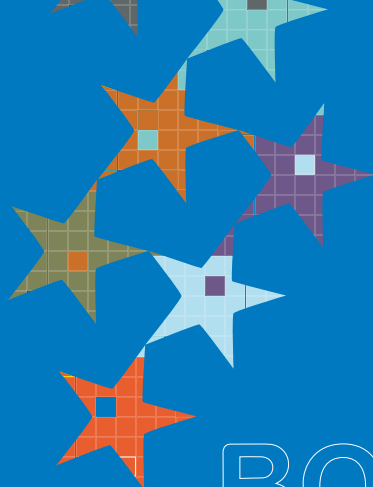




BOLOGNA FÜZETEK 5

A bolognai folyamat célkitűzéseinek
magyarországi megvalósítása

Áttekintés



OKTATÁSI ÉS KULTURÁLIS MINISZTERIUM



Oktatás és kultúra
Egész életen át tartó tanulás
programja



BOLOGNA FÜZETEK 5

**A BOLOGNAI FOLYAMAT
CÉLKITŰZÉSEINEK
MAGYARORSZÁGI
MEGVALÓSÍTÁSA**

ÁTTEKINTÉS

**Összeállította:
DERÉNYI ANDRÁS**

IMPRESSZUM

főszerkesztő: KURUCZ Katalin
szerkesztő: DOBOS Gábor
kiadványszerkesztő: VILIMI Kata

kiadja: Tempus Közalapítvány

a kiadásért felel:
TORDAI Péter igazgató

Kiadványunk megjelenését
az Oktatási és Kulturális
Minisztérium és az
Európai Bizottság támogatta
a Bologna Tanácsadói Hálózat
munkája keretében.
A kiadványban megjelentek nem
szükségszerűen tükrözik
az Oktatási és Kulturális
Minisztérium vagy az
Európai Bizottság álláspontját.

Tempus Közalapítvány
1093 Budapest, Lónyay u. 31.
1438 Budapest 70, Pf. 508.
infóvonal: (06 1) 237 1320
e-mail: info@tpf.hu
internet: www.tka.hu

TARTALOM

7	BEVEZETÉS
7	Célok
7	Módszer
8	Közreműködők
9	A tanulmány szerkezete
9	Rövidítések
10	1. STRUKTURÁLIS VÁLTOZÁSOK: A HÁROMCIKLUSÚ KÉPZÉS MEGVALÓSÍTÁSA
11	1.1 A képzési szerkezet bevezetése
16	1.2 A foglalkoztathatóság
17	1.3 Közös képzések és oklevelek
18	2. A BOLOGNAI FOLYAMAT ESZKÖZEI A MOBILITÁS ÉS AZ ELISMERÉS TERÜLETÉN
18	2.1 Kreditrendszer
22	2.2 Elismerés (oklevelek elismerése, kreditek elismerése, nem-formális és informális tanulás elismerése)
24	2.3 Oklevélmelléklet
24	2.4 Mobilitás
26	2.5 A felsőoktatás nemzetközivé válása
27	3. HALLGATÓI SZOLGÁLTATÁSOK ÉS HALLGATÓI RÉSZVÉTEL
27	3.1 Hallgatói támogató szolgáltatások
30	3.2 Hallgatói részvétel a folyamatokban és a döntéshozatalban
31	4. MINŐSÉKGULTÚRA, MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS
31	4.1 Belső minőségértékelés
33	4.2 Akkreditáció
34	5. EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS ÉS SZÉLES KÖRŰ HOZZÁFÉRÉS
35	5.1 Az egész életen át tartó tanulás gyakorlata
36	5.2 Az egész életen át tartó tanulás, a széles körű hozzáférés és a szociális dimenzió
37	5.3 Az egész életen át tartó tanulás és az európai felsőoktatási társág képesítési keretrendszere
38	6. EGYÉB RENDSZERPROBLÉMÁK
38	6.1 Nemzeti szintű felsőoktatás-politika
40	6.2 Az intézményi döntéshozatal és intézményirányítás anomáliái
42	6.3 Intézményhálózat mérete – állami, magán és egyházi fenntartású intézmények
44	7. A JÖVŐ KIHÍVÁSAI
46	FORRÁSOK

BEVEZETÉS

CÉLOK

Ez a tanulmány a Tempus Közalapítvány megbízásából készült, a Bologna Tanácsadói Hálózat program keretében, az Európai Bizottság pénzügyi támogatásával. Célja szerint pillanatfelvétel a bolognai folyamat magyarországi helyzetéről. Mint ilyen, erősen kötődik a folyamat keretében rendszeres időközönként (kétévente) felvételre kerülő pillanatképekhez, jelentésekhez, értékelésekhez. 2008 tavaszán, egy újabb kétéves ciklus közepén – aktuális adatok híján – nehéz sokkal többet közölni a pillanatnyi helyzetről, mint amit a *Bologna országjelentés* (NRH, 2007) és a *Stocktaking riport* (Stocktaking, 2007) hazai adatszolgáltatása közölte 2006 őszén. Az abban foglalt adatok óta – noha a folyamat egyes részterületeken, főként a mesterképzések létesítése, indítása terén, előrelépett – nagyon jelentős, érdemi változások a bolognai célkitűzések megvalósítása terén nem detektálhatók.

Ebben a tanulmányban annyiban törekedtünk többre, mint a fent említettek szerzői, hogy megpróbáltunk értékelő mozzanatokot kapcsolni a pillanatkép egy-egy eleméhez. Támaszkodva nemzetközi felmérések hazai részeredményeire, magyar felmérésekre és véleményekre, ezeket összevetve a nemzetközi helyzettel, igyekeztünk nemcsak azt bemutatni, hogy hová jutott, hol tart a magyar felsőoktatás, hanem értékelni is az eddig megtett utat, a pillanatnyi helyzetet, és megjelölni a fontosabb kihívásokat.

MÓDSZER

Ez az értékelés készüléseinek körülményeinél fogva szükségképp szubjektív, ugyanakkor reményeink szerint nem önkényes. Az Európai Bizottság bolognai tanácsadói hálózatának magyar tagjai évek óta átfogóan, ugyanakkor részletekbe menően is igyekeznek megismerni és egyben támogatni a hazai felsőoktatás átalakulásának folyamatát. E munkájuk során a folyamat fontosabb témáival foglalkozó nemzetközi szemináriumokon és konferenciákon túl a hazai felsőoktatás számára szervezett esetfeldolgozó, közös gondolkodásra invitáló rendezvényeken is aktívan részt vesznek. Így mélyebb ismeretekre tehettek szert mind a nemzetközi, mind a hazai átalakulás eredményeiről és nehézségeiről. Ezekre a személyes tapasztalatokra, továbbá egy e célból készített kérdőíves felmérés eredményeire támaszkodva készítette el egyikük a tanulmány munkaváltozatát, amelyet aztán a többi tanácsadó és további 12 fő oktató, vezető észrevételezett, kiegészített, pontosított. Így, bár teljes egészében a szerző felelősségébe tartoznak az itt leírtak – még abban is, hogy a végső változatban (akár csak szerkesztési okokból) mely észrevételeket és hozzászólásokat milyen formában illesztett be –, az anyag egésze sokak közös tapasztalatát, meglátását fogja egybe.

Az Európai Egyetemi Szövetség (European University Association; EUA) is elkészíti két évente saját, kérdőíves felmérésen, intézmények meglátogatásán, interjúkon alapuló trendjelentését, *Trendek* címen (Crosier et al., 2007) a bolognai folyamatról (legutóbb éppen az ötödiket), amelynek szerkezetéhez ez a tanulmány igazodni kívánt. Az első elgondolások szerint külön elemzés tárgyát képezték volna a *Trendek V*-höz beérkezett magyar kérdőívek válaszai, de azon túl, hogy kiderült, Magyarországról összesen 19 választ kaptak a jelentés összeállítói, az adatszolgáltatók védelme érdekében a hazai válaszokat tartalmazó kódtáblát sem adták át másodelemzésre. Ezért az eredeti munkaterv úgy módosult, hogy – külön e célra összeállított – kérdőíves felmérés zajlott le a hazai felsőoktatási intézmények körében (*Magyar Bologna felmérés* [MBf], 2008).

A hazai kérdőív figyelembe vette a *Trendek V* jelentéshez összeállított kérdéseket és szempontokat, ám részben egyszerűsítette, részben kiegészítette, illetve a magyar viszonyokra adaptálta azt. Így a kérdőív kilenc témakörben (Képzési szerkezet és tantervek; Értékelés, kreditrendszer, elismerés; Hallgatói szolgáltatások és részvétel; Minőség; Egész életen át tartó tanulás és képesítési keretrendszer; Társadalmi dimenzió; Vonzerő és az európai felsőoktatási térség külső dimenziója; Felsőoktatás-politika; valamint általános kérdések) összesen 71 kérdéssel igyekezett körbejárni a bolognai folyamat főbb irányait, céljaival kapcsolatos részterületeket, továbbá egy külön részt is tartalmazott az intézményi Socrates/Erasmus koordinátorok számára. Ez utóbbiak közreműködtek a kérdőíveknek a felsőoktatási intézmények oktatóihoz történő eljuttatásában, majd visszaküldésében a Tempus Közalapítványhoz. Összesen 26 intézményből (amelyből 11 állami egyetem [köztük egy művészeti egyetem], 7 állami főiskola, 1 magánegyetem, 4 magánfőiskola, 2 egyházi fenntartású egyetem és 1 egyházi főiskola) 136 kitöltött kérdőív került vissza, amelyből 104-et oktatók (69 vezető oktató és 35 nem vezető oktató), 32-öt nem oktató dolgozók – túlnyomórészt az Erasmus koordinátorok – töltöttek ki. A kitöltők 41%-a több, mint 20 éve oktat, dolgozik a felsőoktatásban, 37%-a több, mint 10 éve, 10%-a több, mint 5 éve, és 12%-a kevesebb, mint 5 éve. A válaszadók intézménytípus, munkakör, oktatói beosztás, és felsőoktatásban eltöltött idő alapján nem arányosan oszlanak meg az egyes intézmények között (ennek biztosítása meghaladta volna e munka idő- és költségkereteit), így a beérkezett adatok tekintetében nem beszélhetünk reprezentativitásról. Az is igaz azonban, hogy nincsenek jelentős aránytalanságok valamely háttérváltozó javára. A válaszadói minta fenti adatai tehát azt vetítik előre, hogy a felmérés eredménye sokszínű környezetből érkezett, és így legalábbis jó közelítéssel tekinthető a valóságot tükrözőnek.

Összességében tehát az itt bemutatott pillanatkép rögzítőjének objektívja annyiban szubjektív, amennyire az 1-1,5 éves frissességű statisztikai adatok, a kérdőíves felmérés válaszadói mintája, illetve az írásban hozzászólók összetétele eltér a hazai felsőoktatás reprezentatív mintájától, és amennyire az értékelő mozzanatok nem nélkülözhetik az értékelők személyes meglátásait, szakmai meggyőződését és beállítódását.

KÖZREMŰKÖDŐK

A tanulmány elkészüléséhez sokan sokféleképpen járultak hozzá. Intézményi Erasmus/Socrates koordinátorok közreműködtek a kérdőíves felmérés lebonyolításában, a kérdőívek intézményeken belüli terítésében, a kitöltött ívek begyűjtésében. A válaszadó felsőoktatási oktatók és nem oktató

dolgozók sok időt fordítottak a kérdőívek kitöltésére. 12 további oktató, korábbi vagy jelenleg pozícióban lévő intézményvezető, oktatási szakértő¹ értékes írásbeli véleményekkel, javaslatokkal, háttéranyagokkal járult hozzá a tanulmány első változatának továbbfejlesztéséhez. A Tempus Közalapítvány programkoordinátora, Dobos Gábor és a Bologna tanácsadó program hazai vezetője, Kurucz Katalin szervezőmunkájukkal segítették a tanulmány elkészültét. Temesi József Bologna tanácsadó pedig hasznos tanácsaival, odafigyelésével a kezdetektől támogatta a munkát. Közreműködésüket, hozzájárulásukat, amellyel lehetővé tették egy átfogó kép kialakítását, ezúton is köszönet és elismerés illeti.

A TANULMÁNY SZERKEZETE

A tanulmány szerkezete – mint már volt róla szó – nem titkoltnan igazodik a *Trendek V* jelentés szerkezetéhez, noha jónéhány ponton annál egyszerűbb, egy-két témakör esetében azonban részletesebb, illetve két új témakört is tartalmaz. Az igazodás oka, hogy könnyen összeolvasható legyen a két anyag, ez a cél pedig két okból fogalmazódott meg: egyrészt a *Trendek V*-ben nagyon sok, a hazai helyzetre is fennálló következtetés, megállapítás olvasható, és szükségtelennek tűnt ezeket megismételni egy rövidebb összefoglaló anyagban; másrészt a hazai helyzetkép, a magyar felsőoktatás változásának pillanatnyi állapota akkor érthető meg jobban, akkor értékelhető reálisan, ha behelyezzük az európai felsőoktatási tér alakulásának folyamatába. Ehhez pedig a *Trendek V* jelentés nagyon jó háttérrel, áttekintéssel nyújt.

RÖVIDÍTÉSEK

BF	bolognai folyamat
EFT	Európai Felsőoktatási Térség
HEFOP	Humán Erőforrás-fejlesztési Operatív Program
KKK	Képzési és kimeneti követelmények
KKR	Képesítési keretrendszer
MAB	Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság
MBf	Magyar Bolognai felmérés
NBB	Nemzeti Bologna Bizottság
TÉT	Tanulás életen át (az egész életen át tartó tanulásra az MTA e témában létrehozott munkabizottsága által használt kifejezése)
UMFT	Új Magyarország Fejlesztési Terv

¹ Balogh Imre (NyME, korábban stratégiai és fejlesztési rektorhelyettes), Bókay Antal (PTE, korábban oktatási rektorhelyettes), Cser Erika (ELTE-BG GyFK, korábban az OKM felsőoktatás-fejlesztési főtanácsosa), Dóka Ottó (NyME, korábban oktatási, jelenleg általános és gazdasági dékánhelyettes), Horváth Ágnes (KF, korábban oktatási rektorhelyettes), Liptay Kálmán (EKF, dékán), Palásti Kovács Béla (BMF, dékán), Princzinger Péter (ELTE-PPK, korábban a stratégiai igazgatóság tanácsadója), Scharle Péter (SZE, korábban tudományos rektorhelyettes), Scheiber Pál (SZE, korábban nemzetközi rektorhelyettes), Temesi József (BCE, korábban oktatási és tudományos rektorhelyettes), Varga Zsuzsanna (SZTE, korábban oktatási dékánhelyettes).

1. STRUKTURÁLIS VÁLTOZÁSOK: A HÁROMCIKLUSÚ KÉPZÉS MEGVALÓSÍTÁSA

A bolognai folyamat leginkább előtérben lévő célkitűzése a képzési szerkezet átalakítása, összehangolása az európai felsőoktatási térben [EFT]. Sokan – kívülről, de gyakran felsőoktatási résztvevők is – szinte csak ezzel az egy prioritással azonosítják a változásokat és mindent ennek fényében szemlélnek. Kétségtelen, hogy nagy jelentőségű, és az EFT számos országában valóban jelentős átalakulást eredményező célkitűzés a többciklusos képzés bevezetése, ugyanakkor ennél – igaz hosszabb távon – még jelentősebben ható célokat is kitűztek az átalakulásban részt vevők.

A magyar felsőoktatásban is a legtöbbet diskutált, a leghevesebb vitákat kiváltó, és máig nyugvópontonra nem jutó kérdés a képzési szerkezet átalakításának célja, szükségessége. A hagyományos, duális képzés előnyeiről sok, hátrányairól kevesebb szó esett, és a többciklusos képzés lehetséges előnyei sem lettek kellőképp körüljárva, noha számos rendezvény foglalkozott a kérdéssel országos, régiós, illetve helyi szinten, amelyeken összességében sokszázan vettek részt. Azonban inkább az átalakulással járó nehézségekről és veszteségekről, mintsem a lehetséges hozamokról folyt a közbeszéd. Az is elmondható azonban, hogy ez a közbeszéd nem folyt kellő intenzitással, nem vonódott be a diszkusszióba az érintettek egy jelentős többsége: oktatók, nem oktató szakalkalmazottak, hallgatók, továbbá a felsőoktatás más érintettjei: szülők, munkaadók, szakmai szervezetek. Külön problémát jelentett az is, hogy a kormányzat nem kommunikálta megfelelően az EFT céljait, elemeit, illetve a bolognai folyamatot realizáló törvénybe más olyan reformelemeket is beépített (pl. az intézményirányítás átalakítását, az oktatóktól elvárt heti óraszám emelését), amelyek ellenérzéseket keltettek, sőt diszkreditálták a bolognai gondolatot. A változások céljáról, értelméről való közmegegyezés hiánya aztán sokak szemében reformdiktátummá formálta az átalakulás jogi és formális kereteit kialakító jogszabályokat. Tekinthető ez egy általános hazai gyakorlat eseti megnyilvánulásának is, amelynek során egy domináns érdek mainstreammé nyilvánít egy álláspontot, diszkreditálja az eltérő nézeteket, majd jogszabályokkal (próbál) érvényt szerez(ni) egy közmegegyezés nélkül kialakított modellnek. (Ez a technika független attól, hogy az álláspont a dolgok lényege szempontjából adekvát, helyeselhető-e vagy sem.)

A változásokat erős kételkedés kíséri. 2007 februárjában az Eurobarometer eredményei szerint (European Commission, 2007b) a magyar oktatók 42%-a szerint jobb lett volna a hagyományos „osztatlan” képzés megőrzése, és ebbéli véleményükben csak az ész és a német oktatók múlják felül őket a 31 EFT tag közül. Ezen elutasítás oldódása csak csekély mértékben látszik: a változást konzervativizmusból vagy tunyaságból ellenző attitűdön túl az új ideák elfogadása is lassú. A 2008 márciusában felvett hazai kérdőív [MBf, 2008] azokra a kérdéseire, hogy milyennek tartja a ciklusos képzési szerkezet ideáját, illetve az intézményben történő megvalósulását, a válaszadóknak már „csak” 37%-a adott negatív választ. (Az egy év eltéréssel megjelenő vélemények közötti különbség az adatfelvétel eltérő módszertanából is eredhet.)

1.1. A KÉPZÉSI SZERKEZET BEVEZETÉSE

A képzési szerkezet átalakításával kapcsolatos ellenérzések talán megkezdődött oldódásának egyik oka lehet, hogy mostanra széles körben, átfogóan megvalósult a ciklusos szerkezetbe való áttérés. Nemzetközi kitekintésben is az egyik legnagyobb mértékű és – felsőoktatási szempontból nézve – rendkívül gyorsan végbemenő változás az EFT-ben a háromciklusú képzésre való áttérés a tagországok szinte teljes körében. A bolognai folyamatban [BF] részes 46 tagállam túlnyomó többségében az áttérés lezajlott vagy előrehaladott szakaszban van, 2006-ra gyakorlatilag minden ország bevezette azt (Eurydice, 2007), Andorra, a német nyelvű belgiumi közösség és Svédország kivételével (bár ez utóbbiaknál 2007 nyarán lépett hatályba a bevezetést előíró törvény) és az intézmények 82%-a ciklusos szerkezetben folytatja képzéseit (Crosier et al, 2007). Magyarország – a felsőoktatás-politika tétovázásával és a felsőoktatási szféra ellenérzésével telő néhány évnyi várakozás után – 2003-ban kezdett neki a ciklusos képzési szerkezet kidolgozásának, majd bevezetésének, és ezt a 3-4 éves lemaradási fázist máig tartva, ám ütemében és kiterjedtségében az EFT többségéhez hasonló mértékben áll át a ciklusos szerkezetre. A hazai felsőoktatási intézmények mindegyike részt vesz ebben az átalakításban és a képzési programok nagy többségét (17 szak kivételével) átstrukturálták. A 2006/2007-es akadémiai évben már 91 ezer fő vett részt az első ciklushoz tartozó alapképzésben (NRH, 2007), a 2007/2008-as évben 147 ezer fő alapképzésben, közel ezer fő pedig mesterképzésben tanul (OKM, 2008), a 2008/2009-es tanévre pedig 87 különböző mesterszakra mintegy hatezer hallgató adott be jelentkezési kérelmet (forrás: OFIK honlapja).

a. A képzési szerkezet szabályozása

A képzési szerkezet bevezetése alapvetően jogalkotási keretek között ment végbe, a fentebb jelzett nyilvános közmegegyezés és a felsőoktatási szféra jelentős többségének támogatása nélkül. Ezt jól jelezte a képzési szerkezet bevezetése körüli jogalkotási hercehurca is: a ciklusos képzési szerkezet bevezetésének, illetve az első „kísérleti” programok elindításának jogszabályi alapját a „rég”i felsőoktatási törvényben a kormánynak adott felhatalmazás alapján kiadott 252/2004. számú kormányrendelet próbálta megteremteni, amelyet az ellenzők sikerrel támadtak meg az Alkotmánybíróságon. A helyzet jogi rendezését technikailag a költségvetési törvényben oldotta meg a kormányzat, majd ez alapján született meg a 289/2005. számú kormányrendelet, végül az új felsőoktatási törvény, amely az új képzési szerkezet meghatározásán, bevezetésén és a régi megszüntetésének lépésein túl számos további reformelemet is meghatározott. A közmegegyezés hiányára jellemző, hogy mind ez utóbbi kormányrendeletet, mind a törvényt ismét többen megtámadták az Alkotmánybíróságnál. A kormánynak a törvény utólagos, többszöri módosításával sikerült végül alkotmányosan is rendezett jogszabályi kereteket kialakítania. A törvényhez utóbb végrehajtási kormányrendelet is született (79/2006. sz. korm. rend.), illetve egy mellékleteiben folyamatosan módosuló, kiegészülő, a képzési programok kereteit meghatározó miniszteri rendelet (15/2006. sz. OM rendelet) teszi közzé az újabb és újabb alap- és mesterszakok létesítési dokumentumait.

Ezek a jogszabályok egy viszonylag merev, alapvetően 3+2+3 tagolású háromciklusú képzési szerkezetet határoznak meg, amely alól csak szűk körben engednek kivételt, eltérést. Így a jogi és az orvosi képzések, továbbá egyes művészeti és teológiai képzések esetén vált lehetségessé a ciklusos szerkezetbe való átállás mellőzése, és a hagyományos öt- illetve hatéves egybefüggő (osztatlan)

egyetemi szintű képzés megtartása. Jelenleg összesen 17 ilyen osztatlan szak működik. Szintén érintetlenül maradtak – bár az alapképzési ciklusba sorolódtak – az óvopedagógus és tanító képzések, amelyek néhány évvel a szerkezetváltás előtt alakították át képzéseiket háromról négy éves időtartamúakra. A jogszabályban (289/2005. sz. korm. rend.) meghatározott hároméves alapképzési ciklustól eltérő (3,5-4 éves) időtartamú képzés jöhetett létre az agrár és a műszaki képzési területen, továbbá az üzleti, a szociális, az egészségtudományi, a tanítói és gyógypedagógiai képzési ágakban, illetve az építőmérnöki és építészmérnöki alapszakokon, azzal, hogy az időtöbbletet a mesterciklus kétévesnél rövidebb időtartamú képzéseivel „visszapótolják”, azaz ezekben az esetekben sem lehet az első két ciklus összességében öt és fél évnél hosszabb idejű. Ez aztán nem következetesen valósult meg, egyes fenti ágak, szakok esetén a mesterképzés kétéves időtartamú lett.

A képzési szerkezetnek nemcsak az egyes szintjeit (ciklusait), azok időtartamát, hanem diszciplináris kiterjedését és lehetséges képzési programjait is jogszabály rögzíti. Így nemzetközi tudományterületi osztályozások (Frascati, ISCED) és a hazai akadémiai tudományterületi felosztás alapján a jogalkotó képzési területeket hozott létre, azon belül pedig meghatározta a létrehozható és indítható alapszakokat, illetve előzetes javaslatot tett mesterszakokra. Ezáltal létrehozta a képzési jegyzéket. Ez azt a célt is szolgálta, hogy a korábbi duális szerkezet mintegy ötszáz, céljaiban, tartalmában kusza, sokszor áttekinthetetlen szakja átlátható szerkezetben mintegy százra csökkenjen. Az alapszakok esetében azt is jogszabály határozta meg, hogy mely korábbi hagyományos szakok tekinthetők előzménynek. Ezt a jogalkotó az átmenet zökkenőmentessé tételével indokolta, el kívánván kerülni azt, hogy az intézmények olyan új alapképzéseket indítsanak, amelyek előzményei korábban nem szerepeltek képzési kínálatukban. Az átmenet kezelésének ez az eredetileg kialakított merevsége később oldódott, így a legtöbb intézmény képzési kínálatában ténylegesen megjelentek korábban előzményként jelen nem lévő alapszakok is. A képzési jegyzék korábban elhatárolt rögzítettség (alapszakok esetén időszakosan engedélyez közös felülvizsgálatot a jogszabály) is oldódik, a három év letelte előtt már megjelentek új alapszakok, az előzetes javaslatként bekerült mesterszakokhoz képest pedig mára képzési programok változatos sokasága található a jegyzékben. A jegyzék 2008. 03. 26-i változata² 14 képzési területen 131 alapszakot és 179 mesterképzési szakot (valamint további 16 hitéleti mesterszakot) tartalmaz. Emellett egy külön szabályozott folyamatban egy tanári mesterszak (több mint 50 szakképzettségi modullal) jött létre és számos további mesterszak áll létesítési eljárás alatt. E számok azt is jelzik, hogy az eredeti tisztázó, rendteremtő szándék csak részlegesen tudott érvényre jutni a különböző szakterületi lobbik nyomása alatt, és már a képzési szerkezet átalakításának első szakaszában megindult egyfajta visszarendeződés.

A képzési programokat meghatározó képzési jegyzék létrehozása mellett részletes szabályozás tárgya lett a képzési programok létesítésének és indításának feltételrendszere és folyamata. Ebben alapvetően fennmaradt a program előakkreditáció mechanizmusa, és rendkívül részletes szabályozás tárgya lett a programlétesítési és -indítási dokumentáció szerkezete és tartalma. Mindemellett megjelent a kimeneti szabályozás új elemeként a tanulási eredmények alkalmazása is.

Nem kétségsbe vonva a felsőoktatás-irányításnak azt az igyekezetét, hogy elkerülje vagy legalábbis a körülményekhez képest mérsékelje az átmenet nehézségeit, meg kell állapítani, hogy a képzések tekintetében az EFT-n belül (talán Oroszországot leszámítva) párját ritkítóan túlszabályozott

2 Forrás: http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200804/kepzesi_es_kimeneti_kovetelmenyek_080402.pdf

rendszer jött létre, amely nagymértékben megnehezíti új képzési programok kialakítását, indítását és színvonalas folytatását, továbbá nagyon kevés mozgásteret hagy az intézményi önállóságnak és innovációnak. Talán itt érhető tetten leginkább a képzési szerkezet átalakításának „kudarca”: az innovatív, alkotó energiákat, az új megoldásokat kereső intézményeket, műhelyeket, oktatókat szinte gúzsba kötötték a merev és szűk szabályozók, illetve akkreditációs előírások. A kisebb (vidéki) intézmények számára a sikeres program-akkreditáció érdekében a legfőbb feladattá az vált, hogy programjaik a nagy egyetemek programjaihoz „hasonlítsanak”, miközben a kisebb intézmények ereje éppen rugalmasságukban, gyorsaságukban, innovatív hajlamukban rejlik. A képzési szerkezet átalakítása során ez a mozgékonyság és ennek előnyei – remélhetőleg csak időlegesen – elveszni látszanak a gazdaság és a társadalom számára.

b. Képzési és kimeneti követelmények megalkotása

A képzések jogszabályi hátterének egyik eleme a korábbi képesítési követelményeket felváltó képzési és kimeneti követelmények (KKK), amelyekhez hasonló funkciójú országos standardok sok országban megtalálhatók és a képzések minőségbiztosításának fő keretétől szolgálnak. A hazai KKK funkciója szerint az államilag elismert fokozatok minőségének garantálására szolgálnak a hozzá illesztett akkreditációs eljárással együtt.

A KKK jogi státusa miniszteri rendelet, és formailag a képzési jegyzék szakjainak főbb adatait, standardjait és követelményeit tartalmazza. Ez utóbbiak egyik elemét képezik a tanulási eredmények, amelyek az EFT-ben is elterjedő kimeneti, kompetencia alapú új szabályozási filozófia hatásaként jelentek meg a követelmények között. Ezek mellett azonban a KKK részei maradtak a korábbi képesítési követelményekből átemelt tartalmi és procedurális szabályozók is (képzési modulok/szakaszok, ismertkörök, kreditszámok részletes meghatározása, törvényi szinten definiált óraszámokkal). Ez egyrészt megkérdőjelezi a kimeneti szabályozás megjelenésének értelmét, másrészt – azáltal, hogy a kimeneti standardok és a tartalmi, procedurális előírások egymással sok esetben nem mutatnak koherenciát – elhitelteleníti a KKK-t mint a tantervfejlesztés fő irányítóit. Ehelyett a KKK valójában központi tantervként funkcionálnak, amelyek minimális mozgásteret hagynak az intézmények tantervfejlesztői számára. A meglévő mozgásteret tovább szűkítette, hogy a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) a tágasabb standardként létrehozott ismeretköröket az akkreditációs eljárásban tantervi tantárgyakká definiálta és eszerint véleményezi a szakindítási kérelmeket. Mindez az országban folyó képzések uniformizálását idézi elő akkor, amikor a bolognai dokumentumok az EFT egyik fő értékeként a sokszínűséget³ deklarálják. Tovább növelné ezt az ellentmondást az a MAB által preferált magyar gyakorlat, hogy saját képzési modelljének uniformizálása mellett a szakindítási előakkreditációs eljárásokban megkövetelné a képzési program összeillesztését a nemzetközi gyakorlatban jelen lévő nagyon különböző curriculumokkal. A feltételes mód annak szól, hogy minden igyekezet ellenére ez a szándék a gyakorlatban nem tud megvalósulni.

A képzési és kimeneti követelmények az eredeti képzés-szabályozási szándék szerint még egy funkciót betöltöttek volna: a Bergenben, az oktatási miniszterek által elfogadott, az EFT számára

3 Mára a Képzési jegyzék (a KKK összessége) már egy 959 oldalas dokumentum, amelyhez mellékletként tartozik még a tanári KKK 132 oldala.

kialakított képesítési keretrendszer [KKR] hazai megalkotásának egyik elemként is szolgáltak volna. A hazai felsőoktatási KKR jelenleg két szinten, kompetenciákban megfogalmazott tanulási eredmények formájában definiálja a felsőoktatás három ciklusának kimeneti jellemzőit: a hivatkozott 15/2006. sz. oktatási miniszteri rendelet 1. sz. melléklete tartalmazza az alapfokozatra és a mesterfokozatra vonatkozó kimeneti standardokat (amelyek szorosan követik az EFT számára kialakított KKR hasonló kimeneti mutatóit), míg az egyes szakos KKK tartalmazzák az adott szakra vonatkozó kimeneti standardokat. Az elkészült KKK utólagos elemzése azonban azt mutatja⁴, hogy a szakos szinten meghatározott kimeneti standardok sok esetben nem felelnek meg az adott fokozatra vonatkozó országos standardoknak. Mint fentebb volt róla szó, a szakos kimeneti standardokkal pedig nem koherensek a tartalmi szabályozók, így nehéz elképzelni, hogy az intézményekben megvalósuló képzések valóban teljesítik az országos standardokat. (Tény, hogy erre irányuló vizsgálatok nincsenek, nem is lehetnek, hiszen még csak most futnak ki az első alapképzések.) Ugyanakkor – bár a Nemzeti Bologna Bizottság (NBB) kidolgozta – az első ciklusba tartozó felsőfokú szakképzés, továbbá a doktori képzés országos kimeneti standardjai még nem léptek hatályba, így a hazai képesítési keret formailag sem tekinthető teljesnek.

A KKK elkészítésének folyamatában – valószínűleg éppen újszerűsége folytán – számos hiányosságot érzekelt a megkérdezett szakemberek. A követelmények kialakítását nem előzte meg felmérés arra vonatkozóan, hogy az egyes szakok (alapszakok vagy mesterszakok) elvégzésével megszerzett szakképesítés milyen konkrét feladatok elvégzésére, illetve megoldására teszi képessé a fokozat birtokosát. Néhány kivételtől eltekintve elmaradt a felhasználói szféra bevonása a munkálatokba. A bizottságok munkáját nem előzte meg érdemi felkészítés, amely segítette volna a fogalmak értelmezését, hogy valóban új szemléletű képzési követelményrendszer jöjjön létre.

c. A képzési ciklusok felmenő megjelenése és a hagyományos képzések kifutása

A képzési ciklusok közül kettő már a bolognai folyamatot megelőzően is jelen volt az országban. Az első cikluson belül rövid idejű szakmaorientált képzések (a felsőfokú szakképzések) hosszú évek óta folynak, és sok más európai ország gyakorlatától eltérően Magyarországon a doktori képzés is túlnyomórészt, jellemzően képzési programként működött (vagy legalábbis tartalmazott iskolai rendszerű képzési elemet is). Ezért valójában a hagyományos duális képzés (főiskolai, egyetemi) felváltása és az alap- és mesterképzés bevezetése jelentette a komoly feladatot a ciklusos szerkezet kialakítása során. Itt is elsősorban az egyetemi ötéves osztatlan programok „megtörése” jelentette a fő kihívást. A felsőoktatás-politika felmenő rendszerben látta biztosíthatónak az első ciklus alapképzésének bevezetését, majd annak felfutását követően a mesterképzések bevezetése következett. Néhány alapképzés (kísérleti jelleggel, az informatikai területen) már 2004-ben elindult, majd – jogszabályi kényszer folytán – 2006 szeptemberében a néhány engedélyezett, fentebb említett kivételtől eltekintve minden intézményben, minden képzési területen elindult az alapképzés, felváltva a

4 A felsőoktatási és munkáltatói oldal együttműködése a mesterszintű képzési és kimeneti követelmények kidolgozásában című projekt az Oktatási Minisztérium Alapkezelő Igazgatósága és a Felsőoktatás Kutatóintézet támogatásával folyt 2006 tavaszán. A projekt eredményei olvashatók a Temesi, 2006-ban, részletei, háttéranyagai pedig a <http://www.kreditlap.hu/kkk/> címen.

hagyományos képzéseket. Bár ezt sokan szorgalmazták és több ország is ezt a megoldást választotta, Magyarország sok más országgal együtt nem azt az utat követte, amelyen a hagyományos szakok továbbélése mellett futottak volna fel az új bolognai szakok. Ez vélhetően legalább annyi, ha nem több szervezési, adminisztrációs és kapacitás-biztosítási problémát vetett volna fel, mint az a megvalósítási mód, hogy az új szakok „kitolják” maguk előtt a képzési rendszerből a hagyományos szakokat. Jelenleg az alapképzés már mindhárom évfolyamon jelen van országszerte, sőt néhány korai, kísérleti szak esetén már végzett hallgatókat is találunk, azaz az első alapképzési szakok felfutottak. Néhány mesterképzés is elindult már a 2006/07-es tanévben (egy mérnöki és egy katonai-védelmi), a 2007/08-as tanévben pedig számos további, sőt keresztfél éves rendszerben is megpróbálkoztak az egyetemek mesterszakokat indítani, a hagyományos főiskolai képzésben végzett hallgatókra számítva. Ennek eredményeképp közel ezer hallgató tanul már a mesterciklusban (OKM, 2008).

A felmenő rendszerű, a régít felváltó bevezetés is számos problémát vetett fel (és tart fenn mind a mai napig)⁵. Ezek közül kiemelendő két jelentősebb és egy csekélyebb (de nagynak tekintett). Az egyik a képzések tervezésével, fejlesztésével áll összefüggésben: a felmenő rendszerű bevezetés melletti döntés óhatatlanul azzal a következménnyel járt, hogy az oktatáspolitikai, a jogalkotás és az intézmények figyelme először az alapképzésre irányult, majd azután fordult a mesterképzések felé, és nem egyben, koherens egészként kezelték a két ciklust. Emiatt komoly illeszkedési nehézségek alakultak ki, amelyek jelei már a mesterképzések kidolgozása során jelentkeztek. E megoldás kritikásai a fordított (előbb mester- majd utána alapképzés), illetve az együttes (alap- és mesterképzés egyszerre) bevezetés mellett foglaltak állást. Kérdés, hogy az ezekkel járó nehézségek mennyivel lettek volna kisebbek vagy könnyebben kezelhetők akár rendszer-, akár intézményi szinten.

A másik jelentős és elhúzódó probléma a hagyományos kifutó képzések utolsó évfolyamairól különböző okok miatt hátramaradozó hallgatók kezelése: számukra még több évig fenn kell tartani a hagyományos szakok tantárgyi kínálatát, hogy biztosítva legyen a képzési követelmények teljesíthetősége. A korábbi hagyományos szakok, valamint a felfutó alapszakok és mesterszakok tantervei, tantárgyai azonban kisebb nagyobb mértékben eltérnek egymástól, így az intézményeknek jelentős többletárfordítást jelent a kétféle képzés különböző tárgyainak egyidejű működtetése.

Harmadik problémaként az a bizonytalanság említendő még meg, amely a teljes képzési szerkezet kialakulásáig – a felfutás végéig – jelen van a képzések sikeressége, teljesíthetősége, színvonala vonatkozásában a felsőoktatás szereplői között. Ez a bizonytalanság az egyes képzési fokozatok felhasználhatósága, hasznossága vonatkozásában a hallgatók, a szülők, a munkaerőpiac részéről is fennáll, de minden valószínűség szerint csökkenni fog. Egyrészt ezt jelzik a képzési szerkezet átalakításában előrébb járó országok tapasztalatai, másrészt egy részben mesterségesen keltett, részben virtuális jelenséggel álluk szemben: egyetlen olyan rendszer sem volt eddig, amelynél ne állt volna fenn folyamatosan ilyesféle bizonytalanság, az ellenérzők számára pedig kapóra jött ennek felnagyítása. A felfutást követően ezek az érdekek valószínűleg elvesztik relevanciájukat, és így a bizonytalanság fenntartására irányuló képességük is lecsökken. Ugyanakkor e bizonytalanság(tudat)nak erős hatása volt arra, hogy a képzések tervezése és bevezetése során az optimálistól eltérő megoldások jöttek létre.

5 Mára a Képzési jegyzék (a KKK összessége) már egy 959 oldalas dokumentum, amelyhez mellékletként tartozik még a tanári KKK 132 oldala.

1.2 A FOGLALKOZTATHATÓSÁG

A foglalkoztathatóság szempontja a kezdetektől jelen volt a ciklusos képzési rendszer kialakítása során. A korábbinál több formális kimenet (és a velük együtt járó végzettség és szakképzettség) jobb lehetőségeket biztosíthat a hallgatóknak a számukra kedvezőbb fokozat megszerzésére, illetve igényeik szerint a további tanulmányok folytatására, és a munkaerőpiac számára is előnyösebb lehet a tagoltabb kibocsátás. A hagyományos, duális képzési szerkezetet illető kritikák fő vonulata ugyanis a két képzési forma (főiskola, egyetem) közötti nehéz, a hallgató számára idő- és költségigényes átjárásra, illetve az egyetemi képzésben részt vevők magas számára, az ennek nyomán fellépő túlképzésre, és ennek magas társadalmi költségeire irányult.

Folyamatosan jelen volt (és van) a foglalkoztathatóság másik, tartalmi jellegű szempontja is: az alapképzés gyakorlatiasabb jellege, szakmaorientáltabb volta, a munkaerőpiac számára releváns felkészültséget biztosító kibocsátása nagy hangsúlyt kapott – fel-fellángoló vitákkal arra vonatkozóan, hogyan is biztosítható a foglalkoztathatóság érvényesülése és egyszerűsített a mesterképzésre való felkészítés.

Az oktatáspolitikai a munkaerő-piaci elvárások fokozottabb érvényesítését remélte az új, ciklusos képzés KKK-inak kialakítása során, illetve a tantervek fejlesztésekor. Ugyanakkor ennek csak kevésbé sikerült biztosítani a kereteit. Bár a KKK készítésekor javallt volt az érdekeltek bevonása, ez sok esetben alig, vagy inkább csak formálisan történt meg. A hazai felmérés (MBf, 2008) válaszadóinak 21%-a szerint mindig bevonják az érdekelt szakmai szervezeteket, munkáltatókat a tantervek kialakításába, míg további 48%-uk szerint erre csak alkalmanként kerül sor, és csak 16%-uk nyilatkozta azt, hogy erre sohasem kerül sor. Ugyanennyi, 15% jelezte, hogy nem tudja a választ.

Az alapképzések kereteinek kialakítását alapvetően a felsőoktatás szereplői végezték (érintett felsőoktatási intézmények konzorciumai, amelyekben oktatók vagy épp dékánok vettek részt), és elsődleges szempontjuk a hagyományos képzésekből minél több tantárgy és tartalom „átmentése” volt az új alapképzésekbe. Az értelmes átalakításra irányuló jószándékot helyi (intézményi, tanzéki, oktatói) érdekek torzították, amelyekben szerepet játszott az intézmények érdekeltisége saját állományuk foglalkoztatásában, illetve az oktatók természetesen tekinthető munkahely-védelmi reflexei. Ezzel együtt járt, hogy az intézmények nem fordítottak figyelmet arra, hogy az alapképzés és mesterképzés szétválasztásának egyik fontos eleme az eltérő felsőoktatás-pedagógiai hozzáállás, így nem alakult ki a két képzési szint között érzékelhető módszertani különbség. A mesterképzések tervezésének szakaszában pedig kiderült, hogy sem elegendő oktatói kapacitás, sem elegendő téma, tantárgy nem maradt a képzés második szintjére. E folyamatnak nemcsak olyan, a foglalkoztathatóság javításához egyébként jótékonyan hozzájáruló, a hazai felsőoktatásban hagyományosan jelenlévő elemek is áldozatul estek, mint az ún. általános értelmiségképzési kurzusok, hanem az új képzések eredményes folytatásához szükséges módszerek, eszközök és eljárások is, amelyekkel kapcsolatban még közös gondolkodás sem indult meg.

A közgondolkodásba ugyanakkor kétségkívül beivódott a foglalkoztathatóság szempontja. Ma a felsőoktatás szereplőinek háromnegyede nagyon fontosnak tekinti a végzettség foglalkoztathatóságának biztosítását a tantervek ki- vagy átalakításakor, és további 24% is fontosnak tekinti (mérés-kelten). Azaz szinte csak elvétve akad olyan, aki ezt a szempontot nem tekinti valamilyen mértékben figyelembe veendőnek (MBf, 2008).

Az is kétségtelen, hogy a foglalkoztathatóság elősegítésében érdekeltek (hallgatók, szakmai szervezetek, munkáltatók) meglehetősen tájékozatlanok voltak a ciklusos képzési szerkezet és az alapképzések céljai, értelme felől (nem csak saját mulasztásukból, bár aki akart, annak volt módja kellő ismeretekhez jutni), így azokban az esetekben is, amikor őszinte szándék irányult érdemi bevonásukra, keveset vagy épp semmit sem tudtak segíteni. Ehhez az is hozzájárult, hogy korábbi párbeszéd híján a felek nem rendelkeztek egymás szempontjai megértésének a képességével és sok esetben az egymás mellett elbeszélés színtereivé váltak a közös gondolkodásra létrehívott alkalmak – és nem csak a tényleges érdek artikulálásának hazánkban szokásos kerülése miatt⁶. Emiatt sokan szorgalmaztak volna jóval erőteljesebb minisztériumi koordinációt. Az is kétségtelen ugyanakkor, hogy azokon a területeken (pl. műszaki képzés), ahol korábban is volt szorosabb kapcsolat a nagy munkáltatók és a képző intézmények között, sikeresebb volt az egyeztetés, és a képzők állítása szerint új alapképzéseik megfelelnek a foglalkoztathatóság követelményeinek. Azok számára azonban, akik nem lépnek tovább mesterképzésbe, de elhelyezkedniük sem sikerül, egyelőre nincs megfelelő válasz további lehetőségeiket illetően. Az első végzettek azonban még csak most lépnek ki a munkaerőpiacra, ezért az első érdemi tapasztalatok levonására még egy-két évet várni kell.

A foglalkoztathatóság kapcsán már jó ideje, jóval a bolognai folyamat elindulása előtt megjelent a hazai felsőoktatás-politika részéről az az igény, hogy az intézmények jóval rugalmasabban reagáljanak a munkaerőpiac, gazdaság igényeire. (Bár ez az igény nemzetközi méretekben jelen van, és több, mint száz évre megy vissza. [Grubb & Lazerson, 2004]) Ugyanakkor a képzésekkel és az intézmények szervezetével, döntéshozatali eljárásaival kapcsolatos jogi szabályozás olyan mechanizmusokat ír elő, illetve tart fenn, amely gyakorlatilag alig-alig teszi megvalósíthatóvá egy intézmény vezetése és oktatói valamint szakalkalmazotti gárdája számára ezen elvárásnak való megfelelést. (Így például új képzési programok létesítésével, indításával kapcsolatos döntéselőkészítő, engedélyezési, akkreditációs és jogi-igazgatási eljárások jó esetben is közel két évet vesznek igénybe; a közalkalmazotti és a felsőoktatási törvény korlátozza az oktatók teljesítményéhez kötött ösztönzési és szankcionálási eljárások alkalmazását, az elbocsátást; a docensi-tanári beosztások elnyeréséhez támasztott szenátusi kétharmados egyetértési feltétel a minőségtől független különalkuknak nyit utat vagy/és a tényleges szakmai szempontok mellőzését eredményezi; az intézmény szervezeti átalakításával kapcsolatos szenátusi döntési hatáskör gyakorlatilag lehetetlenné teszi az érdeksérlemekkel óhatatlanul együtt járó intézkedések meghozatalát stb.) Ugyanezek a korlátok jóval kevésbé érintik a nem állami fenntartású intézményeket, így azok mozgékonyság, rugalmasság tekintetében az állami intézmények előtt járnak egy átalakuló, egyre élesebb versenyt indukáló oktatási piacon.

1.3 KÖZÖS KÉPZÉSEK ÉS OKLEVELEK

A közös képzések kialakításának célja meglehetősen későn és alacsony mértékben jelent meg a hazai intézményeknél. Ennek oka nemcsak az intézmények nemzetközi beágyazottságának alacsony mértéke, a nemzetközi, így az EFT-ben zajló folyamatokról való áttekintésük korlátozottsága, hanem

⁶ Az alapszakos tantervek kidolgozásának támogatására kiírt HEFOP 3.3 pályázat végrehajtása során szervezett, oktatók és munkaadók részvételével lezajló konferenciák – a résztvevők értékelése szerint – tipikus példái voltak a szót nem értésnek.

– egy-két intézmény kivételével – a közös képzésekhez szükséges, idegen nyelven előadóképes oktató kar hiánya is. Emellett szabályozási hiátusok, illetve – ahol egyáltalán volt, ott – túlszabályozás is gátolta a közös képzések kialakítását. A 2008 márciusában megkérdezett 26 intézményből 16-an jelezték vissza azt, hogy még nincs semmilyen közös képzésük, és további két intézmény jelezte, hogy nem is látják értelmét ilyenek indításának (MBf, 2008). Az EFT-ben végbement képzési szerkezetváltás országonként eltérő megvalósítása, a különböző értelmezések és technikai megoldások miatt eleve nehézségbe ütközik a képzések egyeztetése. Több hazai intézmény arról számolt be, hogy az új ciklusos képzésekbe az előző, hagyományos képzésekre jellemző extenzív tanterv-kialakítás és oktatási gyakorlat átmentése inkompatibilis az EFT-ben terjedő, az angolszász felsőoktatásra pedig régóta jellemző intenzív képzéssel, ezért az ilyen képzési keretek között dolgozó egyetemekkel nem tudnak szót érteni és közös programot kialakítani.

További okként felhozható, hogy a közös képzések terepe az EFT-ben is elsősorban a mesterképzések, ezek pedig még csak most indulnak el idehaza. A következő néhány évben valószínűleg a mostaninál jelentősen nagyobb számú közös képzés létrejöttére lehet számítani.

2. A BOLOGNAI FOLYAMAT ESZKÖZEI A MOBILITÁS ÉS AZ ELISMERÉS TERÜLETÉN

A bolognai folyamat keretében az együttműködő országok számos olyan eszközt fejlesztettek ki, amely az EFT felsőoktatási intézményeinek harmonizáltabb működését, ezen keresztül a fő bolognai törekvések megvalósulását segítheti elő. Egyes eszközök hosszabb ideje, lassabban alakulnak, és így Magyarországon is már jól ismertek mint pl. a kreditrendszer, a mobilitási programok. Mások rövidebb idő alatt jöttek létre, de jelentős európai parlamenti és kormányzati támogatást élveztek mint pl. az oklevélmelléklet. És vannak olyan kezdeményezések, amelyek néhány évvel ezelőtt bukkantak fel, újszerűek az EFT országainak többsége, így a hazai felsőoktatás számára is, alkalmazásuk körül pedig nemzetközileg is intenzív viták folynak. Ilyennek tekinthető a képesítési keretrendszer, a kimenetvezérelt oktatásszervezés vagy a tanulási eredmények alkalmazása.

2.1 KREDITRENDSZER

A kredit az egyik olyan eszköz, amelynek egyes intézményi alkalmazásai, illetve a bevezetésével kapcsolatos felsőoktatás-politikai szándék Magyarországon már a bolognai folyamat elindulása előtt megjelent. Ezért a hazai intézmények számára mára kevésbé számít új eszköznek, miközben a teljes rendszer alkalmazását illetően továbbra is sokféle probléma detektálható. A rendszer bevezetésének szándéka – az azt már korábban, önként kialakító intézményeket kivéve – ugyanolyan ellenállásba

ütközött, mint a képzési szerkezet átalakításáé. A bevezetés második évétől már tudható volt, hogy Magyarország aláírta a Bolognai Nyilatkozatot, tehát a tantervek „kreditesítése” „kidobott munka”, hiszen készülődik a többciklusú képzés. 2002-től a kreditrendszerű képzési tervek négy évig éltek, hiszen 2006-tól elindultak az új alapképzések.

A kreditrendszer bevezetésével kapcsolatos hazai gondolkodás és oktatáspolitikai szándék előterében elsősorban a kredit kumulatív (gyűjtőgető) funkciója és annak lehetséges pozitív hatásai álltak, és kevésbé a transzfer (átviteli) funkció. Ennek következtében az alkalmazásbeli problémák is inkább a transzfer funkció körül sűrűsödnek.

a. Kreditátvitel működése

A kreditátvitel célja a megszerzett ismereteket, készségeket elismerő kreditek hordozhatóságának biztosítása, ezzel a hallgatók intézmények, országok közötti könnyebb mozgásának elősegítése. Kicsit kiterjesztettebb értelemben az átvitel képzési programok között, sőt egy tanterven belül, különböző modulok vagy szakaszok között is működtethető. A kreditrendszer alkalmazásával kapcsolatos korai viták során számtalanszor felmerült – különösen a kötelező érvényt elrendelő jogszabály előkészítése, hatályba lépése idején –, hogy intézményi elkötelezettség szükséges ezen eszköz alkalmazásához. Az elmúlt években több alkalommal is történt országos felmérés a kreditrendszer hazai bevezetésével, alkalmazásával kapcsolatban, és ezekből többek között az is kiderült, hogy a kreditrendszer talán legkevésbé jelenlévő és működő eleme a kreditátvitel, azon belül is a más intézményekben megszerzett kreditek anyaintézménybeli elismerése. Ennek legfőbb okaként pedig az intézmény, az oktatók ezirányú elköteleződésének hiányát vélhetjük. Számtalan beszámolóból, hallgatói visszajelzésekből tudjuk, hogy még azokban az esetekben is nemegyszer előfordul a máshol megszerzett kreditek elismerésének oktatói elutasítása, amikor a hallgató olyan közösségi mobilitási program keretében szereztette a krediteket, amelyek az elismerést megkövetelik, és az intézmény a programba való bekapcsolódásakor maga vállalta a kreditelismerést (pl. az *Erasmus University Charter*ben). Egy 2005 folyamán felvett adatgyűjtés során (Illés et al., 2005) az derült ki, hogy a hallgatói igények nagyon magasak nemcsak a külföldi vagy másik hazai intézményekben való (rész)tanulmányok folytatására, hanem az ott szerzett kreditek elismertetésére is (a hallgatók 82%-a szeretné ezt). Ugyanakkor az is kiderült, hogy a hallgatók 36%-a sikertelen volt, további 36%-a pedig részben sikertelen volt a már megszerzett kreditek elismertetésében. Az oktatók oldaláról ennél árnyaltabb képet kapunk, a körükben 2008 márciusában lezajlott adatfelvétel során 12% (nyolc különböző intézményből) jelezte, hogy sok hallgatójuk problémákkal néz szembe külföldön megszerzett kreditjük elismertetése során, 65% pedig néhány hallgatóval kapcsolatban jelezte ezt problémaként. Mindössze az oktatók 12%-a (nyolc intézményből) jelezte azt, hogy hallgatóiknak nincs ilyen jellegű problémájuk (MBf, 2008). Ezzel egyébként a magyar intézmények és hallgatók nem állnak egyedül, az EFT-ben évek óta az intézmények közel fele jelez vissza problémákat hallgatóik kreditelismerésével kapcsolatban (Crosier et al., 2007).

A kreditelismerés nehézségei miatt az átjárhatóság, a hallgatói mobilitás alacsony mértékű, a hallgatók „röghöz kötésére” erős a nyomás. A másik oldalról, az oktatók „röghöz kötésének” folyamata is mostanában teljesebb ki, együttes következményként megfosztva a hallgatók egy jelentős részét annak lehetőségétől, hogy nagyhatású professzorokkal, iskolateremtő személyiségekkel találkozhassanak. Nem mellel ez a folyamat azt is gátolja, hogy a tudós egyéniségek megtermékenyítő hatása különböző helyeken érvényesülhessen.

A kreditek átvitelével, elismerésével kapcsolatos elégtelenségek mögött sok más mellett egy adminisztratív és egy szerkezeti probléma húzódik meg mint talán legfőbb problémaforrás. Az adminisztratív problémát a közösségi mobilitási programokban zajló hallgatói mobilitás nem kellően gondos kezelése, a tanulmányi megállapodások kialakítása során a résztvevő felek közötti egyeztetés elégtelen volta, vagy a megállapodás előzetes megkötésének elmaradása húzódik meg, amely kiszolgáltatottá teszi a hallgatókat a későbbi kreditelismerési eljárásban. Szerkezeti problémaként pedig a hazai és a külföldi intézmények tanterveinek strukturális eltéréseit ismerhetjük fel, amelyekért leginkább a képzések funkciójával kapcsolatos nézetek közötti filozófiai különbségek a felelősek. Ennek következményeként a hazai tantervek nagyfokú eltérést mutatnak elsősorban a nyugat- és észak-európai intézmények tanterveitől az egyes szemeszterekben elvégzendő tantárgyak számában és kreditértékében. A kreditelismerés szabályai szerint ezért gyakran előfordul, hogy a hallgató által 4-6 tantárgy elvégzésével összegyűjtött 30 kreditjét a magyar anyaintézmény 8-12 kredit értékben tudja elismerni, jóváírni. A probléma a kintről befelé irányuló hallgatói mobilitásban is fennáll, azon a módon, hogy a külföldi hallgató nem tud összegyűjteni 30 kreditet a magyar intézményben töltött szemesztere alatt a tantárgyak alacsony kreditértéke miatt.

b. Kreditakkumuláció működése

A kreditek akkumulációs funkciója teljeskörűen működik, mióta egy először 1998-ban megjelent kormányrendelet 2002-től ezt minden hazai felsőoktatási intézményre kiterjedően elrendelte. Az intézmények többsége felmenő rendszerben vezette be a kreditrendszert, és mára minden képzési ciklusban (illetve a hagyományos képzésekben), továbbá minden képzési tagozaton működik a kredit akkumulációs funkcióban. A kreditrendszer működésének, hatásának a megítélése az oktatók körében vegyes, aminek egyik oka, hogy a bevezetés környékén szembesült a magyar felsőoktatás több olyan jelenséggel (pl. az eltömegesedés, a tanulmányok végzésével kapcsolatos kulturális változások, színvonalcsökkenés stb.), amelyek magyarázatát könnyedén hárították a kreditrendszer megjelenésére. A kreditrendszer kumulatív lehetőségeinek kihasználása akadályokba ütközik a hallgatók részéről is, amennyiben a tantervek a szükségesnél szűkebbre vonják a hallgatók egyéni tanulmányi útvonaltervezésével kapcsolatos választási, döntési lehetőségeket. Ennek egyik oka a tanterveket fejlesztő oktatók, szakemberek ódzkodása a hallgatók számára választási lehetőségek felkínálásától, amelyet felerősített az új képzési szerkezet korábbi, hagyományos képzésektől rövidebb idejű és így alacsonyabb kreditszámú ciklusainak megjelenése. Kétségtelen, hogy az elektronikus tanulmányi rendszerek kezdeti és elhúzódó hiányosságai (a kreditátvitel megfelelő kezelése, a helyettesítő tárgyak, az egyéni tanulmányi utak kezelése) sem segítették elő az egyéni tanulmányi utak tényleges kialakítását és követését. Emellett a képzések tervezésének keretét szabó szakmai standardok, a KKK olyan, többdimenziós és részletekbe menő elvárásrendszert fogalmaznak meg, amelyek a kreditrendszer használatára vonatkozó hatályos jogszabályokkal együtt alkalmazva⁷ gyakorlatilag nem engednek érdemi választási, döntési helyzetek kialakítására irányuló megfontolásokat a tantervek fejlesztői

⁷ Mint például a törvényi szinten meghatározott igen magas tantermi óraszám, amely eleve ellentétes az európai kreditrendszer elveivel.

számára. Ugyanez az ok húzódik meg egyébként az előző alfejezetben jelzett, a kredittranszferet gátló kis tantárgyi kreditértékek mögött.

A kreditrendszer működésének másik gátja, hogy bevezetése inkább csak formálisan, mintsem érdemileg történt meg. A kreditrendszer – bár megfelel az európai kreditrendszer, az ECTS főbb tulajdonságainak, így a kredit alapja a hallgatói tanulmányi munka, amelynek része az önálló tanulmányi munka is – alkalmazása során az önálló hallgatói tanulmányi munka nincs kellő súllyal figyelembe véve. Ez alatt azt kell érteni, hogy a tantervek tervezésekor a kreditek allokálása nem a hallgatói tanulmányi munka tényleges arányai és mennyisége szerint történik meg, hanem a már említett KKK és jogszabályi előírások által hagyott szűk mezsgyén. Sem a tervezés során, sem a tantervek végrehajtása – az oktatás – során sincs a kreditekben kifejezett hallgatói munka megkövetelve, illetve értékelve – főként a partikuláris helyi érdekek és az erős konzervativizmus érvényesülése miatt. Egyrészt az átlagos érték (a törvény által egy szemeszterre előírt minimum 300 tanóra és az arra jutó 30 kreditből következő 900 óra összes tanulmányi munka összevetéséből eredően) 1:2, azaz egy tanórához átlagosan két egyéni tanulmányi munka rendelhető. Ez meglehetősen rossz arány, és világosan jelzi az egyéni tanulmányi munkakötelezettség alacsony szintjét a hazai felsőoktatásban. A már említett vizsgálat (Illés et al., 2005) pedig azt mutatta ki, hogy a hallgatók az általuk felvett és elvégzett (kreditet eredményező) tárgyak harmada esetében a kreditértékkel kifejezett tanulmányi munkánál kevesebbet, további egyharmad esetében pedig sokkal kevesebbet (a fele vagy annál is kevesebb tanulmányi munkát) végeztek el, és így is sikerrel teljesítették a tantárgyak tanulmányi követelményeit. (A kreditben kifejezett elvárt hallgatói tanulmányi munka és a tényleges hallgatói ráfordítás az esetek alig 10–14%-ában egyezett meg!). Ha azt tekintjük, hogy a kreditrendszer kialakításának, bevezetésének egyik célja – a transzfer elősegítése mellett – az egyéni tanulmányi munka szerepének erősítése, akkor elmondható, hogy e téren komoly változásokra van szükség.

c. A tanulási eredmények

A tanulási eredmények felsőoktatásban történő alkalmazása egyike a viszonylag új, alig néhány éve a bolognai folyamatba bekerülő és a kreditrendszer használatával összekapcsolódó fejlesztési eszközöknek. Bár nem minden, a BF-ban részes ország számára jelent teljes újdonságot (az Egyesült Királyságban 10–12 éve kezdték bevezetni), beszámolóik szerint még ezek is alig jutottak túl az alkalmazás tanulási fázisán. Ennek ellenére meglepő, hogy a tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos elköteleződés milyen gyorsan terjedt szét az EFT országokban. Magyarországon is megjelent ez az újdonság, sőt igen korán beépült a szabályozásokba is (vö.: 289/2005. sz. Korm.rend., 15/2006. sz. OM rend.), ám úgy tűnik, ezen eszköz céljainak, alkalmazásmódjainak megértésében, elfogadásában a hazai felsőoktatás a tanulási folyamat legelején áll. Az ezzel kapcsolatos bizonytalanságot jelezheti a 2008. márciusi hazai kérdőíves felmérés tanulási eredményekkel kapcsolatos kérdéseire érkezett nemleges vagy a tanulási eredményekkel kapcsolatos ismerethiányt jelző válaszok magas, 35%-os aránya (MBf, 2008). Emiatt nehéz azon válaszok értékelése, amelyek szerint minden szakon felmérték a foglalkoztathatósághoz szükséges tanulási eredményeket, és alkalmazták is azokat tantervi és tantárgyi szinten. Egy, a folyamatban részt vevő oktató szerint, ha egy-egy szak létesítése során valóban voltak is bizonyos megfontolások, amelyek a tanulási eredményeket érintették, a tantervek kialakítása során ez biztosan mellékes szempont volt, tantárgyi szintre történő beépítése pedig ritkaságszámba ment.

A már említett, 2006 tavaszán lezajló projekt (lásd a 4. lábjegyzetet) a képzési keretrendszerben tanulási eredményekben megfogalmazott követelményeket és a szakos KKK-ban megfogalmazott tanulási eredmények összevetését, az utólagos tanulságok levonását célozta. Ennek eredményeként a résztvevők számára egyértelművé vált, hogy a KKK-t kidolgozó oktatói csoportok nem igazán értették meg a tanulási eredmények használatának célját, értelmét, nincsenek a tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos ismeretek birtokában, és így az országos standardok szakos kimeneti követelményekké történő jószándékú ám laikus átültetése inkoherens és afunkcionális eredményekhez vezetett (Temesi, 2006). Ahogy az EFT nagy részén az intézmények és oktatóik még csak most kezdik felismerni a tanulási eredmények alkalmazását ösztönző törekvések jelentőségét (Crosier et al., 2007), úgy a hazai helyzetre is elmondható, hogy intézményeink, oktatóink még e felismerés előtt állnak, így a tanulási eredményeken alapuló megközelítés megértése és integrálása az egyik fontos középtávú célként fogalmazódhat meg a hazai oktatáspolitikai képviselői részéről.

2.2 ELISMERÉS (OKLEVELEK ELISMERÉSE, KREDITEK ELISMERÉSE, NEM-FORMÁLIS ÉS INFORMÁLIS TANULÁS ELISMERÉSE)

A máshol megszerzett ismeret, kredit, oklevél elismerését régóta fontos és kezelendő kérdésként tartják számon az európai politikák és a bolognai folyamat is. 1997-ben született meg az *Egyezmény az oklevelek kölcsönös elismerésének biztosításáról* (Lisszaboni Egyezmény), ám ezt mind a mai napig számos tagállam nem ratifikálta. Hazánk a ratifikálásban az elsők között volt, és 2001-ben törvényt hozott a diplomák és oklevelek elismeréséről (2001. évi XCIX. és C. törvények), azóta pedig kiépült egy jól működő szakmai hálózat az elismerések elősegítésére (ERIC/NARIC), amelynek nemzeti irodája nálunk is a külföldön szerzett oklevelek (végzettségek és szakképzettségek) honosításával kapcsolatos eljárások bonyolítását végzi. Emellett számos kétoldalú kormányközi megállapodás is rögzíti a megszerzett végzettségek kölcsönös elismerését. Ugyanakkor a más országban megszerzett végzettségek, szakképzettségek túlnyomó többségének elismertetésével kapcsolatban egyedileg kell lefolytatni a honosítási eljárást. Az Európai Unión belül azonban az ún. szabályozott szakmák esetén automatikus a szakképzettségek kölcsönös elismerése.

A nem fokozattal (végzettséggel és szakképzettséggel) záruló tanulmányok (pl. részképzés, mobilitási program keretében zajló tanulás stb.) esetén intézményi hatáskör a megszerzett kreditek elismerése. Ezzel kapcsolatban az intézmények szakmai autonómiát élveznek, amelynek külső korlátait az erre vonatkozó jogszabály annyiban határozza meg, hogy intézményi Kreditátviteli Bizottság döntéséhez köti az elismerést és előírja, hogy amennyiben a Kreditátviteli Bizottság a helyettesítő és a helyettesítendő ismeretanyag között legalább 75%-os azonosságot talál, az elismerés nem tagadható meg. A résztanulmányok elismerésével kapcsolatos működésbeli anomáliákkal a 2.1.a. alfejezet részletesebben foglalkozik, itt nem ismételjük meg. Arra azonban érdemes felhívni a figyelmet, hogy ez a jogszabályi előírás egyértelműen tartalomorientált elismerési szempontot jelez, ami kevésbé engedélyesülni a 2.1.c alfejezetben jelzett tanulási eredmények segítségével szerveződő tanulási programokat, tantárgyakat.

A hazai intézményi gyakorlat szabályozottságával kapcsolatban kedvező képet nyújt a 2008. márciusi adatfelvétel, amelyből az derül ki, hogy az intézmények túlnyomó többségében szabályozott eljárásokat alakítottak ki a különböző elismerési helyzetek kezelésére (a 26 válaszadóból tíz

intézményben a külföldi fokozatok, 23-ban a külföldi (rész)tanulmányok, tízben a más hazai intézményben szerzett fokozatok és 16-ban a hazai más intézményben végzett (rész)tanulmányok elismerésére). Vannak intézmények, ahol többféle helyzetre is rendelkeznek szabályozással, és egyetlen sincs, amely ne rendelkezne valamilyen eljárással (MBf, 2008).

A nem-formális és informális tanulás eredményeinek elismerése, kreditesítése Európa-szerte komoly kihívás a felsőoktatás számára, így Magyarországon is. Az intézmények nem, vagy csak ritkán szembesülnek ilyen igénnyel, így erre irányuló gyakorlatuk sem alakult ki. Másrészt a hagyományos, formális oktatási módszerek dominanciája, továbbá az oktatóknak a hallgatók ismeretszerzési folyamataiban játszott tanári szerepről vallott sajátos nézetei nem engedik meg az esetleg felmerülő igények explicit megjelenését. Ugyanakkor ebben talán enyhe, lassú változás érzékelhető. Egy két évvel ezelőtti kísérlet arra, hogy a felsőoktatás szereplőinek e kérdésben vallott véleményét gyűjtse össze a kérdésfeltevessel kapcsolatos értetlenség falába ütközve vallott csúfos kudarcot. Ám maga a téma nemzetközileg egyre erőteljesebb hatást fejt ki, és megjelent az NFT II. fejlesztési programjai között is. Vélhetően, ezek együtt oldják majd a jelenlegi merev elutasítást.

Az Országos Kredittanács évekkel ezelőtt a kreditrendszer és az azzal összefüggő jogszabályok alkalmazására az intézmények számára kiadott ajánlásai még csak körülírva utaltak a kérdéssel kapcsolatos lehetőségekre. A 2006-os új felsőoktatási törvény 2007. évi módosítása során már explicit módon megjelent a kérdés rendezésére irányuló szándék, és a nem-formális vagy informális úton megszerzett ismeretek elismerési lehetőségét 30 kreditben maximálta az intézmények számára. A témával kapcsolatos bizonytalanságot jellemzi, hogy az oktatásirányítás képviselői fontos előrelépésként értékelték ezt a mozzanatot (tudniillik hogy a kifejezés és az elismerés lehetősége megjelent a törvényben), és nem értették azokat a felvetéseket, amelyek a korábbi évek elvileg szabad gyakorlatát állította szembe a törvény általi 30 kredites korlátozással. A 2007 őszén az Országos Kredittanács által megrendezett V. Országos Kreditfórum résztvevői egy értékelő íven már a következő kreditfórumok egyik legfontosabb kívánatos témájának jelölték a kérdést. A 2008-as hazai kérdőíves felmérésben öt intézményből is jelezték, hogy elismerik az ilyen módon szerzett ismereteket, és erre elismerési eljárásuk is van, további 12 intézményből pedig azt jelezték, hogy egyedi eljárás keretében kezelik az igényeket. Ugyanakkor a tényleges helyzet nem pontosan bémérhető, mert ugyanazon intézményekből érkező válaszok között jelentős eltérések adódnak, így két olyan intézmény is volt, amelynek tagjai közül az elismerési eljárás jelenlétét, illetve a teljes elutasítást is jelezték. Magas, 24%-os azon válaszok száma, amelyek szerint nem találkoznak ilyen igénnyel, és 10%-os azon válaszadók aránya, akik nem tudják a kérdésre a választ (MBf, 2008). Mindez a tényleges helyzettel kapcsolatos bizonytalanságra, az eltérő nézetek intézményen belüli összerendezetlenségére is utalhat. Ezt a vélelmet erősíti, hogy egy másik kérdés esetén, amely kissé konkrétan, az informális vagy nem-formális tanulással szerzett ismeretek elismeréseként adott kreditek által kiváltott tantárgyak alóli felmentéssel kapcsolatos véleményeket tudakolta, a válaszadók 17%-a teljesen elutasította, 57%-a pedig csak nagyon indokolt esetben tartotta elfogadhatónak ezt a gyakorlatot. Ez arra a jelenségre is rávilágít, hogy az intézmények egyes részterületek szabályozásával előbbre tartanak, mint a probléma tényleges megemésztése, az oktatók elfogadó vagy támogató attitűdjének kialakítása. Ahogy ezt korábban már jeleztük, a szabályozás, a formális keretek kialakításának előresietése sok esetben országos szinten is tapasztalható jelenség. (Olykor pedig a konszenzus kialakításához szükséges diskurzus hiányát feledtetni hivatott technikai lépés.)

2.3 OKLEVÉLMELLÉKLET

—
24

Az oklevélmelléklet használatával kapcsolatos, az Europass dokumentumcsalád használatára irányuló európai közösségi javaslatot a hazai felsőoktatás-irányítás rövid idő alatt követte. Az oktatási tárca részben jogszabályalkotással, részben az Európai Bizottság által finanszírozott, az Educatio Kht.-n belül működő Nemzeti Europass Központ hathatós szervezési segítségével és információs kampányával széles körben bevezettette az oklevélmelléklet kiadásának kötelezettségét, igaz csak az alap- és a mesterképzésben. Azzal, hogy 2006 óta Magyarországon minden oklevél mellé kötelezően és térítésmentesen ki kell adni az oklevélmellékletet is magyar és angol nyelven (sőt, nemzeti vagy etnikai kisebbségi képzés esetében – a hallgató kérésére – az érintett kisebbség nyelvén is), hazánk az egyik élenjáró lett a mobilitást, az oklevelek által igazolt végzettségek és szakképzettségek transzparenciáját növelő eszköz alkalmazásában, amelyet jól jelez, hogy 2007-ben az Europass honlapot látogatók száma 127 ezer fő volt, 43 ezer CV-t és 1300 nyelvi útlevelet töltöttek ki magyar nyelven, továbbá 800 mobilitási igazolványt, 16 ezer bizonyítvány-kiegészítőt, továbbá 31 ezer oklevélmellékletet adtak ki idehaza (forrás: CEDEFOP, Europass portál statisztikák 2007). Az alapvetően informatív funkciójú oklevélmelléklet hazai közokirattá minősítése azonban alighanem eltért ezen eszköz alkalmazásának eredeti céljától: a felsőoktatás partnereinek tájékozódását elősegítő lépéseknek a gesztuson túl ugyanis akkor van igazi értelme, ha azt az intézmények saját önszántukból, elköteleződésből teszik. A közokirat státus olyan kezeléskörbe vonta ezt a dokumentumot, ami az alkalmazók számára könnyen elfedtettheti annak eredeti értelmét és hasznát. Ugyanakkor kétségtelen, hogy közokiratként nehezebb visszaélni vele, illetve a visszaélésnek súlyos következményei vannak.

Az oklevélmelléklet kiadása a törvényi kötelezettség ellenére nem problémamentes, több intézmény diákjai jelezték, hogy csak kérésre kapták meg a dokumentumot. A 2008. márciusi hazai felmérésben szereplő 26 intézmény közül háromból érkezett az a válasz, hogy annak állítják ki, aki ezt igényli, és három másik intézmény jelezte, hogy nem ad ki ilyen dokumentumot, de tervezi a jövőben (MBf, 2008).

A kiadással járó intézményi költségek mellett az elektronikus tanulmányi nyilvántartó rendszerek felkészítésének problémái is akadályozzák a dokumentum gördülékeny kezelését. Tipikus problémának tűnik a más intézményben, különösen külföldön végzett tanulmányok adatainak és az elismert krediteknek a megfelelő módon történő kezelése, hiszen ezeket külön fel kell vinni a nyilvántartó rendszerekbe annak érdekében, hogy az oklevélmellékletbe is bekerülhessenek. Annak ellenére, hogy az oklevélmelléklet bevezetésével kapcsolatos implementációs tevékenység intenzív volt, a felmerült nehézségek szimptomatikusan jelzik, hogy egy komplex rendszerbe való – látszólag mégoly – jelentéktelen és egyszerű beavatkozás is, mint egy, a tanulmányok adatait rögzítő dokumentum kiállítása, kiterjedt hatással bír a működés egyéb elemeire is, és előre nehezen jelezhető problémákat hoz felszínre.

2.4 MOBILITÁS

A mobilitás nemcsak a bolognai folyamat egyik sikerterülete, de Magyarország is eredményesen vesz részt benne. Évről évre növekvő számú oktató és hallgató megy hazai intézményekből külföldre, illetve érkezik külföldi intézményekből Magyarországra a közösségi mobilitási programok keretében. A mobilitási programokat szervező hazai ügynökség munkája mellett az intézményekben működő

koordinátorok és számos oktató aktív közreműködése tette, teszi ezt lehetővé. A 2008. márciusi hazai felmérésben részt vevő 26 intézmény több mint felében az elmúlt három év során szignifikánsan növekedett mind a beutazó, mind a kiutazó hallgatók száma, közel egyharmadukban ez a növekedés kismértékű volt, és csak egy intézmény jelzett csökkenést a kiutazó, és egy másik intézmény a beérkező hallgatók esetén (mindkét intézmény főiskola) (MBf, 2008). Ez egybeváág az EFT országaiban tapasztalható trenddel (Crosier et al., 2007).

Az intézmények 38%-ában egyensúly tapasztalható a kimenő és bejövő hallgatók számában, 58%-uknál azonban jelentősen több a kiutazó hallgató, mint a beérkező. Csupán egy, erre szakosodott magánintézmény jelezte, hogy a beérkező hallgatók száma meghaladja a kiutazókéét.

Az intézmények 27%-ánál jelentősen, 58%-ánál pedig kis mértékben növekedett az oktatói mobilitás az elmúlt három év során, 12%-ánál nem történt változás, viszont egyetlen egy intézmény sem számolt be csökkenésről, azaz e téren is kedvező változásokat tapasztalhatunk. Minden intézmény vezet nyilvántartást a mobil hallgatókról, több mint harmaduk a nem közösségi mobilitási programokban utazó hallgatókról is. Öröndetes, hogy egy kivételével minden intézmény nyújt nyelvi, kulturális segítséget a beérkező hallgatóknak, sőt az intézmények 31%-a ezt nemcsak a nemzetközi, hanem minden hallgató számára kínálja (MBf, 2008). Ez utóbbi szolgáltatásban több helyen a hallgatói önkormányzat közreműködik, ami a külföldi hallgatók integrálásában is nagy segítséget jelent; jó példa a néhány intézmény által alkalmazott mentorhallgatói rendszer, amivel többletpontot lehet szerezni későbbi mobilitási pályázat elbírálásánál.

Azonban ez a terület is – minden kedvező hatás és fejlemény mellett – számos problémával küzd. Az EFT-ben elsősorban a hallgatók vándorlási irányainak, a célterületeknek a kiegyenlítetlensége az egyik fő gond (Kelet-Európából és a posztszovjet, függetlenné váló államokból Nyugat-Európába, Nyugat-Európából Észak-Amerikába és a Távol-Keletre irányul), azaz a hallgatók egy jelentős része nem az EFT-n belül, hanem azon kívülre igyekszik. Másrészt a ciklusos képzés bevezetése megnehezíti a peregrináció legkedvezőbb időpontjának kiválasztását (az intézmények, az oktatók inkább a mesterciklusban támogatnák a mobilitást, miközben e ciklus rövidebb időtartama szűkíti a lehetőségeket, különösen, ha a képzési programok nem kellőképp rugalmasak).

Idehaza sem problémamentes a mobilitás kezelése. A 2008 februárjában a Tempus Közalapítvány által szervezett, a nemzetköziesedés kérdéseit körüljáró konzultáción⁸ a következő fő problémákra derült fény a résztvevő intézményi nemzetközi koordinátorok, külügyi vezetők részvételével megtartott workshop során: ahogy ez a fenti adatokból is látszik, a célszágok tekintetében továbbra is egyensúlytalanság áll fenn a kiutazó és beutazó hallgatók létszámában, ahogy ez a vándorlás fent leírt fő útvonalaiából is következik; az országok közötti életszínvonal-különbségek, a magas megélhetési költségek nehezítik a kifelé irányuló mobilitást, illetve a kint töltött idő rövidítése irányába hatnak; vízumproblémák, újabban pedig Magyarországnak a schengeni övezethez való csatlakozása vet fel diplomáciai és bürokratikus gondokat. Emellett az intézmények nem nyújtanak kellő részletességű információt magukról, a képzési programokról, idegen nyelven felvehető tárgyakról. Ahogy arról már a 2.1.a alfejezetben is szó esett, az erősen extenzív hazai tanterv sokszor idéz elő szinte kezelhetetlen helyzeteket a külföldi – különösen a nem teljes programra, hanem részképzésre érkező – hallgatók számára, akik

⁸ A felsőoktatás nemzetköziesedésének jó példái és lehetőségei Magyarországon. Regionális konzultációs nap – Kecskemét, 2008. február 26., http://www.tpf.hu/pages/subpage/index.php?id=1014&page_id=407

egészen más oktatási filozófiához vannak hozzászokva. Az intézmények nemzetközi felelősei áthidaló technikákkal, trükkökkel igyekeznek az európai és a hazai különbségeket kezelni, ám ez erodálja a hazai felsőoktatással kapcsolatos külföldi benyomásokat. Végül nagyon komoly probléma a tisztességes színvonalú és ügyfélbarát hallgatói szolgáltatások hiánya (nemcsak a kollégiumi elhelyezés vagy étkezés, de az idegen nyelvű ügyintézés, tanulmányi adminisztráció, általános tájékoztatás is).

2.5 A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZIVÉ VÁLÁSA

A nemzetközivé válás a bolognai folyamat kezdetétől nagy hangsúlyt kapott, végeredményben számos célkitűzés és eszköz ennek szolgálatában áll. Sajátos értelemben használva az intézmények nemzetközi kapcsolatrendszerének, nemzetközi szintén való jelenlétének, illetve a hazai campuson külföldiek részvételével folyó oktatási programok, kutatások mértékét és minőségét értik alatta. A nemzetközivé válás egy további – az utóbbi években előtérbe került – mércéje a más, külföldi intézményekkel közösen kialakított, integráltan folytatott, közös diplomát eredményező képzések száma. Ez utóbbi tekintetében a magyar intézmények nem állnak nagyon előkelő helyen, és ez nemcsak annak köszönhető, hogy nálunk később kezdődött meg a közös képzések természetes keretét adó ciklusos képzési szerkezet bevezetése. A jogszabályi és akkreditációs korlátok, illetve az idegen nyelven oktatóképes gárda hiánya egyaránt hozzájárul a lemaradáshoz. A 2008. márciusi állapot szerint (MBf, 2008) intézményeink 39%-ában egyáltalán nincs közös képzés (bár túlnyomó részük tervezi későbbi kialakítását), és csupán 8%-ának van mindhárom ciklusban közös diplomát eredményező képzése. Ugyanakkor meglehetősen kedvező (27%) azon intézmények aránya, ahol az első ciklusban már van közös képzés. Az intézmények 25%-ának van a második ciklusban közös képzése, ami különösen jó arány ahhoz képest, hogy még csak most futnak fel a mesterképzések. Az intézmények 11%-a arról számolt be, hogy a doktori képzésben folytat közös képzést, ami viszont ahhoz képest tűnik alacsonynak, hogy doktori képzés régóta folyik Magyarországon, és természeténél fogva a leginkább nemzetközi természetű.

A nemzetköziesedés tényleges mértékétől függetlenül magas a nemzetközi vonzerő fokozásának, növelésének vágya, a felmérésre válaszolók 88%-a jelezte azt, hogy intézménye tovább kívánja fejleszteni ezt a tulajdonságát. Érdekes azonban, hogy milyen irányba törekednek az intézmények. Első helyen 30%-kal Nyugat-Európa áll, tőle nem sokkal lemaradva 25–15%-kal Közép-Európa és a Távol-Kelet következik. Meglepő Észak-Amerika alacsony, 6%-os említési aránya, illetve az egykori szovjet térség független államai felé irányuló 7%-os említési gyakoriság. Elhanyagolható mértékben említették az arab világot, Latin-Amerikát, illetve Afrikát (MBf, 2008). Mindez azt mutatja, hogy a hazai intézmények nemzetközivé válási tervei meglehetősen homogének, nincs nagyon nagy különbség a stratégiáikban.

Mivel az adatok szerint elsősorban az európai térség jelenti a fő törekvés irányt, érdekes megnézni, hogy az EFT által kínált lehetőségekkel kapcsolatban milyen felismerések vannak jelen az intézményekben: a válaszadók 31%-a szerint a legversenyképesebb intézmények számára kínál jó lehetőségeket az EFT, és csak 18% gondolja úgy, hogy ez minden intézményre áll. Ugyanennyien gondolják azt, hogy csak a transznacionális képzéseket kínálóknak számára állnak nyitva jó lehetőségek (és 17% a nem tudom válaszok aránya). Úgy tűnik, az irányultság, az esélyekkel, lehetőségekkel kapcsolatos vélekedések, és a jövőkép (pl., hogy milyen képzésfejlesztési irányokat tekintenek kívánásnak pillanatnyilag) nem harmonizálnak egymással (MBf, 2008).

Az is igaz, hogy az EFT-vel kapcsolatos tájékozottság inkább alacsonynak tekinthető (a válaszadók 45%-a állította, hogy csak kismértékben tájékozott az EFT létrehozásáról, 10% pedig azt, hogy alig tud róla valamit, 5% pedig egyáltalán nem tájékozott). Így nem meglepő, hogy 44% azok aránya, akik szerint bár jó elgondolás az EFT kialakítása, még nem érett meg a helyzet a létrehozására, 7% a szkeptikusok aránya (akik nem hisznek az EFT gondolatában), 15%-nak pedig nincs véleménye az EFT-ről (MBf, 2008).

Az előző alfejezetben említett nemzetköziesedés témájú konzultáció konklúziói között merült fel, hogy a magyar intézmények elsősorban forrásszerző lehetőségként tekintenek a nemzetközivé válással együtt járó beérkező hallgatói mobilitásra (elsősorban a Távol-Keletre figyelve), és kevésbé kerül előtérbe a belföldön végrehajtott nemzetköziesítés hallgatókra, oktatókra és szakalkalmazottakra gyakorolt kedvező hatása. Ugyanakkor az intézményközi programok esetén a partnerintézmények és hallgatóik egyik fő törekvése a tandíjfizetés kiküszöbölése. Itt tehát egy sajátos konfliktus merül fel a partnerségi együttműködések révén fejleszthető nemzetközi jelenlét és a forrásbevonási szempontok között. Ráadásul a nemzetközi hallgatók érdeklődését nehezen kelti fel a hazai programkínálat, az általuk inkább keresett speciális, illetve interdiszciplináris képzések nálunk – különösen az idegen nyelvű kínálatban – alig találhatók. Emellett nehéz megbízható információhoz jutni a hazai intézményekről, képzésekről. A vonzerőt is csökkenti, és az intézményen belüli nemzetköziesítést is gátolja, hogy a hazai intézmények hajlamosak az idegen nyelvű programok és hallgatók szeparált, a magyar hallgatóktól elzártan való kezelésére (főként nagyobb létszámok esetén). A külföldi és a hazai hallgatók „keveredése” hozzájárulhat interkulturális tanuláshoz, segíthet jobban megismerni a választott szakma szaknyelvét (akár ily módon is felkészülést nyújtva későbbi külföldi tanulmányokhoz). Sajnos, a tapasztalatok szerint – számos további tényező együttes hatásaként – nehéz megtartani a külföldi diákokat. Az első tapasztalatok szerint a távol-keleti hallgatók egy jelentős hányada is gyorsan „továbbáll” a hazai képzésekből.

3. HALLGATÓI SZOLGÁLTATÁSOK ÉS HALLGATÓI RÉSZVÉTEL

3.1 HALLGATÓI TÁMOGATÓ SZOLGÁLTATÁSOK

A hallgatói támogató szolgáltatások, a tanulmányi és karriertanácsadás meglehetősen mostohán kezelt terület az EFT-ben, a szakpolitikai vitákban nagyrészt nem is szerepel a fontosnak tekintett témák között (Crosier et al., 2007). Így van egy Magyarországon is, kivéve a karriertanácsadást, amely egy ROP támogatási program következtében gyorsan elterjedt az elmúlt években a hazai intézményekben⁹. Amellett, hogy a bolognai reformok elsősorban a hallgatók érdekében zajlanak,

⁹ A program fenntartási kötelezettségként előírt időtartamának lejártához közeledve kétségesnek látszik, hogy az intézmények tovább támogatják-e majd a tanácsadási tevékenységeket.

amiatt is fontos lenne a területnek nagyobb figyelmet szentelni, mert a felsőoktatás hazánkban is végbement eltömegesedése következtében egyre több olyan hallgató tanul az intézményekben, akik a korábbiaknál jobban rászorulna a segítségre, a támogatásra. A felsőoktatáshoz való hozzáférés és a felsőfokú tanulmányokban való részvétel esélyegyenlőségének biztosítása (vagy pontosabban: a fennálló esélyhátrányok csökkentése) pedig kiemelten fontossá teszi az egyének számára – különösen a hátrányos helyzetűek számára –, hogy részesülhessenek támogató szolgáltatásokban. Mivel az élet egyre több területén válik természetessé már a fiatalok számára is az ügyfeleket, a fogyasztókat előzékenyen kiszolgáló profi szolgáltatók működése, a felsőoktatás ebbéli hiányosságai egyre szembetűnőbbé válnak, és kevésbé járulnak hozzá a vonzerő növeléséhez. A hallgatók felé irányuló tájékoztatási gyakorlat, a tanulmányi osztályok ügyfélkezelési normái és szokásai – bár jelentős fejlődésen mentek keresztül az elmúlt években – évtizedes lemaradásban vannak az élet más területein tapasztalható szolgáltatási színvonaltól.

a. Nyelvi képzés

Az idegennyelvi képzés helyzete, jelenléte, nyújtásának módja régóta viták tárgya Magyarországon. A régebbi gyakorlatot – miszerint az idegennyelvi lektorátusok ingyen vagy képletes díjért kínáltak nyelvtanulási lehetőséget – a Bokros-csomagként elhíresült megszorító intézkedések törték meg, az intézmények elsősorban a szolgáltatásokat, köztük a nyelvtanítást végző lektorátusokat zárták be. Amióta a diploma kiadásának feltétele a középfokú nyelvvizsga megléte, még komolyabban merült fel, vajon a felsőoktatás alapfeladatai közé tartozik-e ennek a feltételnek a teljesülését elősegíteni? A jelek szerint a költségcsökkentés szempontja elsőbbséget élvez a szolgáltatások fejlesztéséből fakadó előnyökkel szemben, dacára a minisztériumi tisztázó célú leiratoknak. Így ma intézményről intézményre nagyon különböző (nem szakos) idegennyelv-tanulási lehetőséggel találkoznak a hallgatók. Igaz, a középfokú oktatásnak nagyon komoly lemaradása van ezen a területen – különösen a szakközépiskolákban –, a felsőoktatás pedig nem tudta, akarta ezt a feladatot átvállalni: az intézmények részéről általános – és talán nem is jogtalan – az az elvárás, hogy a középfokú oktatás feladata legyen a megfelelő idegennyelv-tudás biztosítása, a felsőoktatás legfeljebb a szakmai-nyelvi irány fejlesztésében vállal részt. Ugyanakkor a gazdaság diplomásokkal szembeni elvárása talán e téren a legegységesebb és legnagyobb.

A külföldi hallgatók számára a legtöbb intézmény kínál magyarnyelv-tanulási lehetőséget. A legtöbb intézményben azonban problémát jelent, hogy a magyar hallgatók nem tudnak részt venni idegen nyelven folyó kurzusokon nyelvi problémák miatt. Azaz a nyelvi szolgáltatások visszaszorulása a nemzetköziesítés ellen is hat.

b. Hallgatói tanácsadás

A hallgatói tanácsadás alatt többféle szolgáltatást értünk. Ezek közé tartozik többek között a tanulmánytervezési tanácsadás, a tanulás-fejlesztési egyéni (pszichológiai) segítségnyújtás, a karrier-tanácsadás, a tanulmányi tájékoztatás (saját, illetve más intézményben és ciklusokban végezhető tanulmányokról). Ezek meglehetősen egyenetlenül vannak jelen a hazai intézményekben. 2008 márciusában az intézmények 85%-ában folyt tanulmányi tanácsadás, 46%-ában elérhető a pszichológiai tanácsadás, 88%-ában van karriertanácsadás, és 62%-ában más intézmények képzési kínála-

tával kapcsolatos információszolgáltatás (MBf, 2008). Ezek meglehetősen jó arányok. Ugyanakkor hatékonyságuk más felmérések alapján egyenetlen: a 2005-ös országos kreditmonitor vizsgálat azt mutatta ki, hogy a hallgatók leginkább az információhiányt jelölik meg az egyik legkomolyabb problémának tanulmányaik szervezésében, más intézmények programjaiban való részvételben (Illés et al., 2005). Ez nem is különösebben meglepő: a felsőoktatás átalakuló, széles körű, de meghatározott pillanatokban megtehető választást, sokféle mobilitást lehetővé tevő folyamatszervezése – a kreditrendszer – jelentősen bonyolultabbá vált. A hallgatók többsége ebben csak megfelelő és rendszeres tanulmányi tanácsadással tud eligazodni. Sok helyen azonban tanulmányi tanácsadás alatt a tanulmányi és vizsgaszabályzat előírásaival, a féléves órarendekkel és tanrendekkel kapcsolatos tanulmányi osztályokon folyó tájékoztatást értenek. A MBf 2008 egyik kérdése is az e szolgáltatások mibenlétével kapcsolatos bizonytalanságot detektálta: a válaszadók 18%-a úgy nyilatkozott, hogy nem tudja, mit takar ez a fogalom, 45% pedig azt jelezte, hogy nem teljeskörűen működik intézményében a tanácsadás.

A karriertanácsadás egyelőre kevésbé keresett a hallgatók részéről, a klasszikus karriertanácsadás, a munkaerőpiacon való tájékozódásra, az eredményes álláskeresésre való felkészítés helyett a fennmaradás érdekében az intézményi karrierirodák leginkább a tanácsadással kevésbé összeegyeztethető piaci tevékenységeket végeznek: munkaerő-közvetítést, álláshirdetést, állásbörzét.

c. Részidős és párhuzamos képzésben részt vevő hallgatók támogatása

A munka melletti tanulás magas arányú, sokan végzik tanulmányaikat munka mellett, vagy párhuzamos képzésben. Az ő szempontjaik, időgazdálkodásuk figyelembe vétele jelen van a hazai intézményekben, tekintettel arra, hogy e képzések piaci alapon működnek: a hallgatók többsége magas díjat („költségtérítést”) fizet. Emiatt a feléjük irányuló szolgáltatások, ha nem is színvonalasabbak, mégis talán az intézmények részéről nagyobb figyelemmel folynak. Ugyanakkor, ahogy Európában, úgy Magyarországon is egyre elterjedtebb az ál-részidős képzés, azaz amikor a nappali tagozatos hallgató tanulmányai mellett munkát végez, és emiatt tanulmányait ténylegesen részidőben végzi. A tömegeket kezelő intézmények erre nem tudnak figyelemmel lenni, az oktatásszervezésben nem tudnak olyan rugalmasak lenni, hogy ezeknek az ál-részidős hallgatóknak a szempontjait is figyelembe vegyék. Ugyanígy nehéz a párhuzamos képzésben részt vevő hallgatók időbeosztásának figyelembe vétele is. Ez különösen azokat a hallgatókat sújtja, akik kevésbé rugalmas tantervekkel rendelkező képzéseket végeznek párhuzamosan. S bár található jó példákat is, inkább az a jellemző, hogy mind a(z ál)részidős, mind a párhuzamos képzésben részt vevő hallgatók tanulmányvégzését nehezíti, hogy – amint arról korábban már volt szó – a hazai tantervek, még az ezt leginkább lehetővé tévő területeken is, kevésbé modularizáltak, kicsi a választhatóság mértéke, és a túlzott szabályozottság következtében a rugalmas egyéni tanulmánytervezésnek csak szűk teret engednek. Ez azonban nem új keletű jelenség, hanem régóta fennálló krónikus probléma.

d. Diákjóléti szolgáltatások

Ide a lakhatási lehetőségek biztosítása (kollégium), illetve lakhatással kapcsolatos szervezési és információs szolgáltatás, a sportolási lehetőségek biztosítása, a közösségi és kulturális programok szervezése tartozik. A megkérdezett intézmények 92%-a nyújt lakhatási szolgáltatásokat, egy kivé-

telével mindegyik nyújt sportolási lehetőségeket, illetve szervez kulturális és közösségi programokat. Bár számos intézményben nincs kötelező testnevelés, nincs szervezett sportélet, az intézmények többsége igyekszik a hallgatók egyéni sportolási igényét kiszolgáló infrastruktúrát biztosítani (MBf, 2008).

3.2 HALLGATÓI RÉSZVÉTEL A FOLYAMATOKBAN ÉS A DÖNTÉSHOZATALBAN

Magyarországon törvény biztosítja a hallgatók magas arányú részvételét az egyetemek és főiskolák formális döntéshozatali testületeiben. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a hallgatók érdemi módon részt vennének a reformokról szóló vitákban, a változások előkészítésében és megvalósításában. Ennek nem csak a hallgatóknak a felsőoktatás világával szembeni viszonylagos érdektelensége az oka, hanem az is, hogy a formális helyzeteken túl az oktatók, a nem oktató szakalkalmazottak nem vonják be őket az aktuális témákról szóló előkészítő diskussziókba, így informáltságuk és elköteleződésük alacsony. Persze lehet, hogy a hallgatók nem nyernének túl sokat, ha a magyar oktatói karnak a bolognai folyamat céljaival, értelmével kapcsolatos magas szkepsze és alacsony tényismerete mellett nyernének nagyobb részvételi lehetőséget az akadémiai közösség vitáiba. Mindenesre az oktatók és szakalkalmazottak 52%-ának véleménye szerint a hallgatókat csak kismértékben érdekli a bolognai folyamat, 12%-uk szerint pedig egyáltalán nem aktívak ebben, és csak 25%-uk véli úgy, hogy a hallgatók nagyon aktívak és érdeklődők (MBf, 2008).

Miközben – nem meglepő módon – mindegyik intézményből az a visszajelzés érkezett, hogy a hallgatókat a legfőbb döntéshozó testületbe bevonják, már csak az intézmények harmadából jelezték vissza azt, hogy tanszéki szinten is bevonják őket. Az intézmények kétharmadában csak passzív tájékoztatás történik, és szinte alig volt jelzés arra vonatkozólag, hogy a hallgatókat egyéb egyeztetésekbe is bevonták volna. Viszont a válaszadók 10%-a jelezte, hogy nem tudja, miként vonják be a hallgatókat, ami meglepően magas arány (MBf, 2008).

A hallgatók bevonását, bevonódását nehezíti a hallgatói képviselők, a hallgatói önkormányzatok működési rendje, választási szabálya is: sok intézményben évente van képviselőválasztás, a sokszor sikertelen első fordulót követően heteken át húzódik a szószólók megválasztása. Eközben az intézményvezetők a határidős ügyekkel nem várhatnak. Ráadásul minden választás után többnyire új hallgatók ülnek be a bizottságokba, testületekbe, és időt vesz igénybe, mire beletanulnak az ügyekbe. Mindez akadályozza a gördülékeny együttgondolkodást, az egyeztetéseket. Ugyanakkor – egy intézményvezető megfogalmazása szerint – a hallgatók „mindenben partnerek, csak el kell hitetnünk, hogy komolyak a szándékaink, együtt akarunk jó felsőoktatást. Még azt is vállaljuk, hogy véleményt mondhatnak, sőt *horribile dictu* el is gondolkozunk rajta. A nyitottság azonban sajnos nem jellemzi közállapotainkat.”

A hallgatókkal való közös gondolkodás hiánya azért sajnálatos, mert a bolognai folyamat, a változások egy jelentős része az ő érdekükben zajlik, és közvetlen érintettjei is a legtöbb változásnak. Bevonásuk, javaslataik, szempontjaik mérlegelése ezért hozzájárulhatna a konfliktusok, a feszültségek csökkenéséhez, az eredményekkel való elégedettség növekedéséhez, a felsőoktatási intézmények polgárainak (oktatók, hallgatók, szakalkalmazottak) közösségépítéséhez.

A minőség a bolognai folyamat kezdete óta fokozatosan vált egyre fontosabb dimenzióvá, és mára – a közösségi oktatáspolitikai megjelenésének is köszönhetően és a szerkezeti változásokon túljutva – talán az egyik legfontosabb célkitűzéssé lépett elő. A minőség kezelésmódjával kapcsolatos kérdések azóta kerültek a középpontba, hogy a 2003-as berlini nyilatkozatban a felsőoktatásért felelős miniszterek kinyilvánították, hogy „a felsőoktatásban a minőségbiztosítás elsődleges felelősségét minden egyes intézmény maga hordozza, ami a nemzeti minőségbiztosítási kereteken belül megteremtheti az akadémiai rendszer valódi elszámoltathatóságának az alapját”. Az intézmények minőségbiztosításának előtérbe helyezése ugyanis komoly hangsúly- és szemléletváltást jelent, amely az ENQA által kidolgozott és a 2005-ös bergeni értekezleten elfogadott *Minőségbiztosítási alapelvek és iránymutatások az Európai Felsőoktatási Térség számára* című dokumentummal eredményezett széles körben is egyeztetett standardokat, amelyeket azóta a MAB is terjeszteni kezdett a hazai intézmények körében, azzal a céllal, hogy az intézményi belső és külső minőségbiztosítást hangsúlyosabbá tegye. A 2006-ban hatályba lépett új felsőoktatási törvény és annak részletezéseként egy kormányrendelet (221/2006. sz. korm. rend.) pedig az Európai Minőségi Díj nyomán a magyar minőségi díj felsőoktatásban történő meghonosításáról rendelkezik. 2007-ben megtörtént a Felsőoktatási Minőség Díj első kiírása és értékelése, amely a nyilvánosságon keresztül a minőségüggyel való önkéntes „barátkozást” bizonyára elősegítette.

Mindezek a folyamatok azt is eredményezik, hogy egyre inkább kialakul a felsőoktatási minőségüggyel foglalkozók közössége, és az akadémiai világ is egyre inkább legitim szakmaként tekint a minőségügyre.

4.1 BELSŐ MINŐSÉGÉRTÉKELÉS

A belső minőségértékelés egyes elemei régóta jelen vannak, még ha nagyon különbözőképp is, a magyar felsőoktatási intézményekben. Így az oktatók hallgatók általi értékelése, az egyes oktatók és kutatók tudományos tevékenységének értékelése több-kevesebb rendszerességgel és kiterjedtséggel gyakorlat számos magyar intézményben, noha ezeknek egyelőre csak kevés helyen van becsatornázott következménye. Mára – törvényi előírások következtében – az intézmények humánpolitikai szabályzatai részletes előírásokat és feltételeket fogalmaznak meg az oktatók előmenetelére, rendszeres értékelésére. Emellett korábbi évek minőségügyi fejlesztési projektjei nyomán egyre több intézmény egyre részletesebb minőségértékelési eljárással rendelkezik, egyes intézményekben pedig már működik a tudatos, a teljes körű minőségirányítási rendszer.

A 2008. márciusi felmérés által érintett mind a 26 intézményben van – a válaszolók jelzése alapján – intézményi vagy kari szinten minőségbiztosítási felelős, és ez ismert is lehet az intézményekben, hiszen a válaszmintához képest nagyon alacsony a „nem tudom” választ adók aránya (3%). A minőségügyi szakemberek megjelenése komoly változásokat is hozhat, ahogy az egy válaszadó megjegyzésével szemléletesen illusztrálható: „A minőségbiztosítási szakember alkalmazása nagy előrelépés, de rengeteg ellenállással kell megküzdenie – egyeseknek nem érdekük az átláthatóság és a magas

színvonal. Remélem, sokáig meg tudjuk tartani a szakembert és nem kedvetlenedik el” (MBf, 2008). A válaszadók 65%-a jelezte, hogy intézményük rendszeresen értékeli képzési programjait, további 24% pedig azt nyilatkozta, hogy időnként van ilyen belső értékelés. Mindössze egy válaszadó jelezte, hogy nincs képzési programokat érintő értékelés, viszont a megkérdezettek 10%-a (az intézmények harmadából) azt válaszolta, hogy nem tudja, van-e ilyen értékelés, ami tekintettel arra, hogy az így válaszolóknak fele vezető oktató, legalábbis a képzések értékelésével kapcsolatos bizonytalanságokra utalhat.

A felmérésben résztvevők 86%-a nyilatkozta azt, hogy létezik intézményében oktatókra vonatkozó egyéni értékelési folyamat, és csupán 6% szerint nincs ilyen, további 6% pedig nem tudja. A nem vagy nem tudom válaszok nagy szórást mutatnak a munkakör és beosztás, a felsőoktatásban eltöltött idő valamint az intézmények között, úgy tűnik tehát, ezek a válaszok nem egy jól körülírható oktatói vagy szakalkalmazotti csoport ismerethiányának, vagy egy-két intézmény oktatókat értékelő gyakorlata hiányának következménye.

Ha az értékelésre irányuló kérdést kutatócsoportokra vonatkoztatva tesszük fel, sokkal rosszabb eredményt kapunk: 16% válaszolt határozott nemmel (túlnyomó többségében egyetemekről), és 32% a nem tudom válaszok aránya. Csupán 28% válaszolta azt, hogy van rendszeres értékelési eljárás és 23% azt, hogy időnként van ilyen (MBf, 2008).

A tanulástámogató szolgáltatásokkal (pl. könyvtár, tanulmányi tanácsadás stb.) kapcsolatos értékelési eljárások körül még nagyobb a bizonytalanság, az ismerethiány, a válaszok 42%-a a „nem tudom” volt. 28% a rendszeres és 19% az időnkénti értékelést jelző válaszok aránya, 10% pedig a nemlegeseké. Mindez azt sugallja, hogy a tanulástámogató értékelések csak szórványosan zajlanak, a velük kapcsolatos intézményen belüli ismeretek hiányosak. Ez a helyzetkép hasonló ahhoz, ami Európa-szerte tapasztalható (Crosier et al., 2007).

Kissé más kép rajzolódik elénk, ha egyes területek konkrét monitorozásával, adatfigyelésével kapcsolatos intézményi tevékenységeket tekintjük át. Kutatási tevékenységekkel kapcsolatos kvantitatív adatokat az intézmények túlnyomó többsége rendszeresen vagy alkalmanként gyűjt (itt 9%-os a nem tudás mértéke).

A 2008. márciusi felmérésben adatot szolgáltató 26 intézményből 13-ban működik minden végzett hallgatóra kiterjedő életpályakövető tevékenység, 12 intézmény pedig – bár nem teljeskörűen – de működtet ilyet. Csak egy intézmény nyilatkozott úgy, hogy nem folytat ilyen tevékenységet. Ez ahhoz képest, hogy pár éve még alig néhány intézményben, és a végzettek önkéntes bejelentkezésén alapuló öregdiák-körök, klubok, alapítványok léteztek, nagyon komoly előrelépést jelez ezen a területen, igaz, jogszabály teszi kötelezettséggé a végzettek adatainak gyűjtését.

A hallgatók tanulmányi tevékenységével kapcsolatos kvantitatív adatokat (felvett/leadott/nem teljesített tantárgyak, kontaktórák, kreditek) a válaszadók 62%-a szerint rendszeresen, 22%-a szerint időnként gyűjtik az intézmények, viszont 13%-os az ezzel kapcsolatos nem tudom válaszok aránya (MBf 2008). Ezek az adatok annak fényében meglepőek, hogy szinte minden intézményben működik elektronikus tanulmányi nyilvántartó rendszer. Valószínű, hogy a válaszadók az adatrögzítést még nem tekintik célzott és tudatos adatgyűjtésnek, mint ahogy az intézmények túlnyomó többsége ténylegesen nem is kezd az így összegyűjtött adatokkal semmit. Az adatgyűjtési gyakorlattal kapcsolatos, ennél mélyebbre vagy részletekbe menő kérdések esetén még magasabb a nem tudom és a nemleges válaszok aránya: végülis érthető, hogy az oktatók, szakalkalmazottak nem

érdeklődnek az intézményi adatgyűjtések részletei iránt. Bár az is igaz, hogy ezek a részletek az oktatással, annak módjával, eredményességével voltak kapcsolatosak, így akár az is kézenfekvő lehetne, hogy a válaszadóknak vannak ide vonatkozó ismereteik.

Más forrásokat is figyelembe véve az a helyzet valószínűsíthető, hogy az intézményi belső minőségbiztosítás folyamatai még nem alakultak ki, nem terjednek ki részfolyamatokra, és emiatt az oktatóknak, szakalkalmazottaknak sincs erről elegendő ismeretük. A minőségi kultúra hiányát jól jelzi, hogy azokban az esetekben, ahol külső kényszer (pl. jogszabály) nem ír elő kötelező minőségellenőrzést, akkreditációt vagy egyéb monitorozást, ott az intézmények szinte természetes módon „feledkeznek meg” ezek működtetéséről (mint pl. az intézményi hatáskörben létesíthető, indítható szakirányú továbbképzési programok esetén).

A minőségügy kérdéskörében a felmérésben részt vevők szabadon megfogalmazhatták észrevételeiket, ezek is ez utóbbi feltételezést erősítik, bepillantást engedve az intézmények napi problémáiba: „*a [szem]pontok nagyon fontosak az egész rendszer célszerű működtetése szempontjából. Sajnos ezek még nincsenek kidolgozva.*” „*A minőségbiztosítás felsőoktatásbeli axiómái kiforratlanok, homályosak. A minőségbiztosítási eljárásokat amúgy is túlterhelt oktatókra (és nem oktatókra) motiváció nélkül nehéz ráerőltetni.*” Mindez azt mutatja, hogy messze van még a hazai minőségügy a hivatkozott európai minőségi díj szellemétől. Az oktatók nemcsak, hogy kevésbé ismerik és értik a minőségbiztosítás célját, de számukra a szükséges rossz kategóriájához tartozik, és minden élcelődés céltáblájaként szerepel. Ennek a képnek a megváltoztatása, pozitív irányba fordítása nem kis kihívás.

4.2 AKKREDITÁCIÓ

A hazai felsőoktatásban többféle akkreditáció is működik, így az intézményeknek nyolcvente teljes körű intézményi akkreditáción kell átesniük, amely magában foglalja a képzési programok felülvizsgálatát is (külön folyamatként zajlik a doktori iskolák akkreditációja). Az új ciklusos képzések kialakítását létesítési akkreditáción kell keresztülvinni, elindítani pedig program-előakkreditációt követően lehetséges. Újabban megjelent az intézmények kapacitás-akkreditációja is, ami valójában a maximálisan befogadható hallgatói létszám meghatározását jelenti. Az akkreditációs feltételek egy részét jogszabályok határozzák meg, egy másik részét a MAB írja elő. Ez kétféle megközelítést, szempontrendszert eredményezett, amelyek nem feltétlenül harmonizálnak egymással. Problematikus, hogy a képzési programok létesítési és indítási feltételeinek meghatározására, a képzések különböző szintjei átfogó céljainak és kritériumainak megállapítására nem jött létre megfelelő professzionális fórum. Az értékelési kritériumokat meglehetősen ellentmondásos módon a minőségellenőrzésért felelős MAB alakítja ki, a megrendelő és a minősítő szerepe így összekeveredik. Ez a helyzet pedig a célkitűzések, a kritérium-megállapítások saját érdekei szerinti meghatározásáért lobbizó egyes felsőoktatási csoportok érdekérvényesítő aktivitásának melegágyául szolgált. Ennek egyik következménye, hogy a feltételek rendszeresen változnak és olyan természetűek, hogy objektív vizsgálatuk, ellenőrzésük csak korlátozottan lehetséges. A törvény szövege szerint független, a valóságban azonban méretbeli okokból e függetlenség megvalósítására képtelen MAB és az általa működtetett folyamatok, az akkreditációs döntések látens oktatáspolitikai célok szolgálatában állnak, valamint esetenként lobbicsoportok érdekeinek csataterévé is váltak. Emiatt nem meglepő, hogy mind az átláthatatlan döntéshozatali folyamattal, mind a MAB testületével kapcsolatos bizalom alacsony szín-

tű (vö.: Eurobarometer; European Commission, 2007b). Ennek következtében kevésbé szerencsésnek tűnik, hogy a MAB kezdeményezi az intézményi belső minőségbiztosítási folyamatok hangsúlyosabbá tételét és külső minőségértékelés alá vonását, mert ezáltal a kedvezőtlen megítélés átsugározhat a belső minőségbiztosítási folyamatokra is.

A *Trendek V* európai összehasonlító vizsgálatai irányították rá a figyelmet arra, hogy egy előretekintő belső minőségbiztosítási rendszer összehangolása az akkreditációs folyamattal sok esetben hatalmas problémákba ütközik. Ez a helyzet Magyarországon is: az akkreditációért felelős testület elsősorban preskriptív, a különböző képzési programok elindítását kontrolláló tevékenységet végez, és kevésbé harmonizált kritériumrendszert alkalmaz a meglévő programok és intézmények utólagos és részletes értékelése során. Mindazokban az országokban, ahol az akkreditációs folyamatok inkább a programokra és nem az intézményi szintre irányulnak, gyakori a feszültség az intézményi minőségfejlesztési stratégiákkal és folyamatokkal (Crosier et al. 2007). Az akkreditációs folyamatok „a tantervi innováció és reform útjában állnak, megakadályozva például interdiszciplináris programokat és gátolva a kísérletezést az új bolognai képzésekben”. Ahogy azt az 1.1.a alfejezet végén is bemutatjuk, erre a nemzetközi tapasztalatokra alapozott megállapításra az itthoni folyamatok is rímelnek. Ha megnézzük a hazai alap- és mesterképzési programok listáját, akkor hasonlókat érzékelhetünk. Ezt igazolja vissza a 2.5 fejezetben említett nemzetközi tapasztalat is, miszerint külföldi hallgatók nem találják vonzónak a hazai intézmények képzési kínálatát. Magyarországra is állhat a *Trendek V* megállapítása, miszerint „az akkreditációs célok nem feltétlenül egyeznek meg a bolognai folyamat céljaival.”

5. EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS ÉS SZÉLES KÖRŰ HOZZÁFÉRÉS

Az egész életen át tartó tanulás (TÉT¹⁰) koncepciója egyre szélesebb körben terjed, egyre több ország fogalmazza meg saját, ezzel kapcsolatos nemzeti stratégiáját az európai közösség liszaboni stratégiájának célkitűzései nyomán. Magyarországon a kormány 2005-ben fogadta el a stratégiát, öt prioritást jelölve ki. Ezek: a) az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítése; b) az oktatás, képzés és a gazdaság kapcsolatainak erősítése; c) új kormányzási módszerek, közpolitikai eljárások alkalmazása; d) az oktatás, képzés hatékonyságának javítása, állami ráfordításainak növelése; e) az oktatás, képzés minőségének javítása. A kitűzött nemzeti célok nemcsak a TÉT stratégiában, de az Új Magyarország Fejlesztési Tervben (ÚMFT) is meghatározóak. Emellett vannak olyan mozzanatok, intézkedések is, amelyek bár nem az egész életen át tartó tanulás címkéjét viselik, mégis azt segítik

10 Az MTA elnökének megbízásából az egész életen át tartó tanulás kérdéseinek vizsgálatára létrejött munkabizottsága a hosszú és körülményes kifejezés helyett a tanulás életen át (TÉT) használatát javasolja.

elő. Ezek a felsőoktatást is erőteljesen érintik. A felsőoktatás számára ugyanakkor a TÉT elsősorban a felnőttképzés szinonimájaként értelmeződik. A tisztánlátást, a koncepcionális egyértelműséget nem feltétlenül segíti, hogy a bolognai folyamat kulcsdokumentumai is szemléleti bizonytalanságról árulkodnak, amelyek tetten érhetők a hazai intézmények stratégiáiban is (Derényi, 2007a). A 2008. márciusi hazai vizsgálat is ezt jelzi vissza: a válaszadók 20%-a szerint a TÉT-nek nagyon magas a prioritása az intézményben, 49%-a szerint más prioritásokkal együtt fontos, míg 24%-a szerint jelenleg nincs magas prioritása, de azzá válhat. Négy válaszadó – négy különböző intézményből – azt jelezte, hogy nem is valószínű, hogy magas prioritásúvá válik intézményében a TÉT (MBf, 2008).

5.1 AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS GYAKORLATA

A hazai felsőoktatási intézmények – a bekövetkezett kettős piacszerűülés következtében – egyre inkább a felnőttképzés irányába fordulnak és nem hagyományos képzések kialakításán, nem hagyományos hallgatók elérésén és bevonásán fáradoznak. Nemzetközi összehasonlításban Magyarországon alacsony a TÉT-ben részt vevők aránya, és ezen belül a felsőoktatásban részt vevő felnőttek aránya is. Így ez egy olyan területnek tűnik, ahol a felsőoktatási intézmények sikerrel növelhetik jelenlétüket.

Ezt segíti elő, hogy a korábbiakhoz képest jelentősen egyszerűsödött (intézményi hatáskörbe került) a szakirányú továbbképzések létesítési és indítási eljárása, amelynek hatására 2007 őszére ezer fölé nőtt a regisztrált vagy regisztrációs folyamat alatt lévő szakirányú továbbképzési szakok száma¹¹. A felsőoktatási törvény legutóbbi módosítása világosan terepet nyitott a felsőoktatási intézmények számára az egyéb képzési szintereken való megjelenésre (vö. Ftv 4.§ (2) bek.), és egyértelműen tovább könnyítette a felsőoktatási intézményeknek a felnőttoktatás piacára való belépését (Ftv. 11.§. (4) bek.), amire szükség is van, mert e területen – különösen a fokozathoz nem vezető, oklevéllel nem járó, hanem tanúsítvánnyal záruló – rövid idejű képzési programok (tanfolyamok, át- és továbbképzések) terén a felsőoktatási intézmények kínálata ugyancsak szűkös. A 2008. márciusi hazai vizsgálat kérdéseire a válaszadók 38%-a szerint intézményük képzési programjainak mintegy 10–30%-a sorolható be a TÉT körébe. 16% szerint ennél is magasabb, 30–50%-os a TÉT programok aránya. 10%-nyian azt választották, hogy ez az arány 10%-nál kevesebb, és 24% volt azok aránya, akik a nem tudom választ adtak (MBf, 2008). A válaszokban nem ismerhető fel intézményi mintázat, azaz nem látszik, hogy intézmények régió, típus vagy méret alapján nagyobb hangsúlyt fektetnének a TÉT-re.

Az is nyilvánvaló azonban, hogy a TÉT nemcsak a felnőttképzésre és nem csak a már diplomával rendelkezők továbbképzésre, második diplomához juttatására vonatkozik – noha jelenleg ez dominálja a felsőoktatási intézményekben a TÉT-nek tulajdonított képzéseket és azok résztveőit (19,6% a 30 évnél idősebbek aránya, és mindössze 5,5% a 40 évnél idősebbeké az összes magyar felsőoktatási hallgató között [European Commission, 2007a]). Az európai felsőoktatási térben a TÉT-tel összefüggésbe hozott olyan további tevékenységek, mint a munka mellett tanulók számára utótanulmányok, folyamatos szakmai képzések és továbbképzések, munkahelyi továbbképzések, mindenki számára

11 Forrás: Oktatási Hivatal Felsőoktatási Regisztrációs Központ közleményei:
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1406&articleID=229459&ctag=articlelist&iid>

nyitott kurzusok, regionális fejlesztés, illetve olyan innovatív gyakorlatok, mint a junior vagy senior kurzusok (Crosier et al., 2007), még csak nyomokban vannak jelen idehaza: néhány intézmény már felvette kínálatába a szakmai (tovább)képzéseket, a munkahelyi képzéseket, de újszerű, innovatív megoldásokkal még nem nagyon lehet találkozni. Egyelőre nem történt meg a felsőoktatási tudásközvetítés és a szélesebb publikum tanulásigényének összehangolása sem. Ehhez aktív kooperációra van szükség a regionális és önkormányzati fórumokkal, a non-profit szférával, a közellátó rendszerek szakmai szervezeteivel és intézményeivel.

Oktatás-módszertani innovációk sem segítik a TÉT terjedését. Korábban a távoktatástól várták azokat az újfajta tanulást támogató segédanyagokat és taneszközöket, amelyek segítségével a különböző életszituációban és különböző formákban tanulók be tudnak kapcsolódni felsőfokú tanulmányokba. Mostanában az e-learningtől várják ugyanezt, ám e téren komoly anomáliák tapasztalhatók: még ahol adottak is az informatikai feltételek, ott is hiányzik a komoly tartalom-fejlesztés, a kapcsolódó szolgáltatások, a valódi e-tananyagokról és interaktív tudás-ellenőrzésről nem is beszélve. Pedig az internet-hozzáférés ma már szinte minden hallgató számára adott.

A TÉT további terjedésének érdekében nyilvánvalóan fontos szempont a felsőoktatáshoz való hozzáférés bővítése, az esélyegyenlőség javítása, a tanulással kapcsolatos hallgatói és oktatói attitűdök megváltozása (2.1.c), a formális képzésen kívül történő tanulás integrálása és az ott szerzett tudás elismerése (2.2), a tanulmányi tanácsadás fejlesztése (3.1.b,c). Ezek egy részéről az imént hivatkozott korábbi fejezetekben – igaz más összefüggésben – már volt szó, a többivel kapcsolatos helyzetet a következőkben tekintjük át.

5.2 AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS, A SZÉLES KÖRŰ HOZZÁFÉRÉS ÉS A SZOCIÁLIS DIMENZIÓ

Az európai szintű stratégiák hangsúlyos eleme – a tudás alapú társadalomra való felkészülés érdekében – a felsőfokú képzések hozzáféréseinek bővítése és ebben a méltányosság megjelenítése, az esélyegyenlőség fokozása. Az EFT felsőoktatási intézményeinek 97%-a támogatja is a széles körű hallgatói részvételt a felsőoktatásban, noha mindössze 17%-uk hisz az esélyegyenlőség javulásában (Crosier et al., 2007). Magyarországon másképp pesszimista az oktatók, alkalmazottak e kérdéskörrel alkotott véleménye: a 2008. márciusi felmérésben a válaszadók 50%-a jelezte, hogy nagyon fontos szempontnak gondolják a növekvő és a széles körű hozzáférést, és további 23% szerint ez mérsékelten fontos. Mindössze 4,5% számára nem fontos ez a szempont, ám 22% a nem tudom válaszlehetőséget jelölte meg, ami vagy e szempont intézményen belüli plasztikus megjelenésének hiányára, vagy a vele kapcsolatos viták nyitottságára utalhat (MBf, 2008). Ezt sugallja a többi, e témát illető eredmény is.

Azzal kapcsolatban, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatóknak a jövőben mekkora esélyük lesz részt venni a felsőoktatásban, a válaszadók mindössze 6%-a nyilatkozott úgy, hogy azt gondolja, sokkal több lehetőségük lesz. 22% azok aránya, akik szerint valamivel több lehetőségük lesz a részvételre. 25% szerint nem fog változni semmi, azaz ugyanakkora lesz a lehetőség, mint jelenleg, 24% szerint valamivel kisebbek lesznek a lehetőségek, 20% szerint pedig sokkal kisebb lehetőségük lesz a hátrányos helyzetűeknek részt venni a felsőoktatásban. Más dimenzióban is megjelenik e véleményáram, a megkérdezettek 18%-a szerint az EFT főként a tehetőbb hallgatók számára kí-

nál jobb lehetőségeket. E lehangoló jövőkép fényében érdekes igazán, hogy mindössze a válaszadók 32%-ának az a véleménye, hogy intézményében szükségesek további intézkedések a hátrányos helyzetű tanulók hozzáférési lehetőségeinek növelésére, 38% viszont úgy véli, ilyen intézkedésekre nincs szükség. További 15% pedig azért nem lát szükségesnek ilyen intézkedéseket, mert úgy véli, nem intézményi felelősség az esélyegyenlőség javítása („a hátrányos helyzetű hallgatókért, különösen annak regionális enyhítéséért az oktatási kormányzat tud, kellene, hogy tegyen, nem egy intézmény a szűkös erőforrásaiból”; „az országos [felvételi eljárási] rendszer igazságtalan”). Ugyancsak 15% azok aránya, akik e kérdésben nem tudtak állást foglalni (MBf, 2008). A válaszok részben koherensek azzal, hogy azok túlnyomó többsége, akik a kormányzat felelősségét említették fel, egy másik kérdéskörben azt jelezték, hogy intézményük nem rendelkezik elegendő autonómiával ahhoz, hogy a hallgatók és a társadalom érdekében döntéseket hozzon és intézhessen az ügyeit. Az is igaz azonban, hogy az autonómia elégtelenségét jóval többen jelezték, mint amennyien a kormányzati felelősséget látták elsődlegesnek az esélyegyenlőség biztosításában. Akik a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók jövőbeni lehetőségeink javulását várják, azok között többen voltak azok, akik az intézményi autonómia elégtelenségét jelezték, azaz ők valóban az intézményen túlmutató felelősségeket is látnak. Azok között, akik a hátrányos helyzetű hallgatók lehetőségeinek szinten maradását vagy kisebb csökkenését várják, többen vannak az autonómia megfélelősségét jelzők. És a jövőbeni hallgatói lehetőségekkel kapcsolatban leginkább borúlátók között ismét túlnyomó többségben vannak az intézményi autonómia elégtelenségét is megélők. Ez összességében azt mutatja, hogy az intézmények saját lehetőségeivel kapcsolatban nem túl kedvező kép él a válaszadókban. Az is elmondható ez alapján, hogy e kérdéskör egyelőre nem tartozik a legfontosabbak közé, viszont azok között van, amelyekkel kapcsolatban az oktatók, szakalkalmazottak hajlamosak az intézményi – és személyes – felelősséget elhárítani.

5.3 AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS ÉS AZ EURÓPAI FELSOÓKTATÁSI TÉRSÉG KÉPESÍTÉSI KERETRENDSZERE

Az Európai Képesítési Keretrendszer, illetve azt megelőzően az EFT számára kialakított, és az oktatásért felelős miniszterek által Bergenben elfogadott és kiépíteni vállalt felsőoktatási képesítési keretrendszer elsősorban a tanulók egyéni tanulási útjának tervezését és végigjárását, továbbá a végzettségek és szakképzettségek összevethetőségét elősegítő eszköz. Mint ilyen, a TÉT egyik legfontosabb és várhatóan legnagyobb hatású eszközévé fog válni. Az Európai Képesítési Keretrendszer parlamenti elfogadása után Magyarországon is megindult az országos képesítési keretrendszer kiépítésének előkészülete, és formálisan megvalósult a felsőoktatás képesítési keretrendszerének kiépítése. A felsőoktatás két fő szintjére (minden alap- és mesterképzésre vonatkozóan) elkészültek és a miniszteri rendelet mellékletében megjelentek a – kompetenciákban megfogalmazott tanulási eredményeket rögzítő – nemzeti szintű kimeneti elvárások (15/2006. sz. OM rendelet 1. melléklete, valamint annak aktuális kiegészítései), és az egyes alap- és mesterképzési programok képzési és kimeneti követelményeiben (KKK) ezeket már a program szintjén specifikálták. Azaz egy kétszintű képesítési keret már kialakult. A kimeneteket az európai fejlesztések részeredményeiből adoptáló és megfogalmazó Nemzeti Bologna Bizottság a felsőfokú szakképzésre és a doktori képzésekre is javasolt kimeneti standardokat, ám eddig ezek nem kerültek be sem jogszabályba, sem az akkreditációs szempontok közé.

E hazai keretrendszer megvalósulása ugyanakkor – ahogy ezt a már korábban említett 2006-os utánkövető projekt (lásd 4. lábjegyzet és [Temesi, 2006]) feltárta – nem tekinthető érdeminek. Az érintettek – a KKK-t készítő intézményi konzorciumok, oktatói és dékáni csoportok – túlnyomó többsége olyannyira nem volt felkészülve/felkészítve ezek kezelésére, hogy jóformán észre sem vették, hogy egy teljesen új eszköz jelent meg a képzések szabályozásában. Mivel csak kismértékben értették a kimeneti leírások szerepét, így azokat a képzési programok KKK-inak kidolgozása során mechanikusan átvették az országos leírásból, sok esetben nem is változtatva rajtuk, más esetekben összevissza módosítgatva azokat. Így aztán a tartalmi elemek és a kimeneti elvárások között – szakterületenként eltérő mértékű – inkoherenca mutatkozik. A KKK kimeneti jellege helyett a tartalmi-procedurális jelleg maradt a meghatározó, amelyet az is erősített, hogy a MAB az ismeretkörök és a tantárgy fogalma közé egyenlőségjelet tett az akkreditációs feltételek kialakítása során. És bár ez a célok és eszközök félreértésén, a megfelelő előkészítettség/felkészítettség hiányán alapul, az intézmények és a képzési programok kialakításáért felelős oktatók többsége számára – nyilván komoly, figyelmen kívül nem hagyható egzisztenciális érdekek miatt – a MAB feltételeinek való megfelelés sokkal fontosabb, mint egy képzés-szervezési filozófia következetes követése. Ez az egyik jól tetten érhető esete annak, amikor – ahogy arra a 4.3 fejezet is utalt – az akkreditációs folyamatok a képzések innovatív fejlesztésével, a felsőoktatási modernizációs törekvésekkel és trendekkel szemben hatnak.

6. EGYÉB RENDSZERPROBLÉMÁK

A fenti fejezetek által érintett bolognai célkitűzések és fejlesztési tevékenységek többségénél tapasztalhatunk diszfunkciókat, elégtelenségeket. Ezek mértéke és számossága nehezen magyarázható az adott témával kapcsolatos pusztán ismerthiánnyal vagy egyes lobbicsoportok ellenérdekeltségével. Okkal feltételezhető, hogy mélyebb strukturális és kulturális problémák állhatnak a leírt jelenségek mögött. Emiatt a BF által kevésbé tárgyalt, ám a közösségi felsőoktatás-politika érdeklődésének előterében álló területek hazai állapotára is érdemes röviden rátekinteni.

6.1 NEMZETI SZINTŰ FELSOŐOKTATÁS-POLITIKA

a. A nemzeti felsőoktatás-politika viszonya a BF-hoz

Nemzeti szintű felsőoktatás-politikai dokumentumnak jelenleg a 2004-ben megjelent Magyar Universitas Program tekinthető (OM, 2004), azóta nem látott napvilágot azt felváltó, módosító, kiegészítő anyag. Az abban megfogalmazott irányokat azonban csak részlegesen követi az oktatás-irányítás, illetve a felsőoktatás rendszere. A megjelenő jogszabályok, fejlesztési programok nem

feltétlenül koherensek egymással, egyes rendszerelemek átalakítása pedig nem következik szervesen az azt megelőző folyamatokból (akár a felvételi-beiskolázási eljárás szabályaira, akár a szerződéses intézményfinanszírozásra, vagy a fejlesztési részhozzájárulás bevezetésére gondolunk).

Jelen helyzetből visszatekintve úgy tűnik, hogy a nemzeti felsőoktatás-politika a BF hazai adaptálása legfontosabb céljának a képzési szerkezet átalakítását tekintette, amelyet rendeleti úton, implementációs tervek és támogatások nélkül vitt keresztül. (A HEFOP 3.3 programban az alapképzések kialakítására megjelenített támogatás már *post festum*, az alapképzések átalakítását és akkreditációra történt benyújtását követően érkezett meg a pályázatokon nyertes, kedvezményezett felsőoktatási intézményekhez.) A BF többi célkitűzését is elsősorban rendeleti úton igyekszik megvalósítani az oktatásirányítás. Rendkívül hiányzik az érintettek széles körű tájékoztatása és érdemi (nem csak formális) bevonása, álláspontjaik széles körű párbeszéd keretében történő egyeztetése, az intézmények vezetőinek, polgárainak véleményére való támaszkodás. Mindezt már az előrevetítette, hogy a Bolognai Nyilatkozat hivatalos aláírását követően csak jelentős késéssel (1999/2000 helyett 2002-ben) indultak meg, akkor is tétovázva, a hazai előkészítő munkálatok¹². Ezek is eleinte inkább szűk (FTT és szakértői) körben, mintsem az intézmények szélesebb bevonásával zajlottak. Az időközben beinduló egyeztetések, tanácskozások, konferenciák résztvevői pedig arra panaszkodtak, hogy nem volt követhető a kidolgozott javaslatoknak a jogszabályokig vezető útja.

Sok ország hozott létre a bolognai reformok koordinálására az érintettek részvételével bizottságot, tanácsot. Erre Magyarországon 2003-ban került sor, ekkor jött létre az oktatási miniszter felkérése alapján a Nemzeti Bologna Bizottság. E testület azonban sem hatáskörrel, sem költségvetéssel nem rendelkezik, a szűkebb felsőoktatáson túl más érintettek nincsenek képviselve benne, így működése súlytalan, nem transzparens; érdemi koordinációt nem képes ellátni. A NBB Pedagógusképzési albizottságának példája azt mutatja, hogy sokrétűbb tagsággal és a működés során széles körű konzultációt folytatva talán eredményesebben lehet az átalakítást koordinálni és kompromisszumokat kialakítani, ahogy erre történt kísérlet a tanárképzésnek az új képzési szerkezetbe illesztése során – noha ez önmagában még nem jelenti azt, hogy ne kísérte volna, és máig ne kísérné éles vita ezt a kérdést.

b. A felsőoktatás-irányítás és az intézmények viszonya

Az intézmények és a felsőoktatás polgárai azonban – a fentiek miatt is – túlnyomórészt rendeleti szabályozással rájuk kényszerített, céljaikat és érdekeiket sértő változásként tekintenek a bolognai folyamatra, ezért annak elfogadása nagyon alacsony, ahogy az egyeztetés nélkül reformokat bevezető oktatásirányítás iránti bizalom is kicsi. Itt nem csak arról van szó, hogy általában minden oktatási reform, változás elfogadása alacsony szintű, hanem arról is, hogy a véleménykérések formálisaknak bizonyultak, azokból alig valami tükröződik a jogszabályokban, és még csak visszajelzés sem érkezett, hogy kik és miért gondoltak mást. Ez egyben az oktatói közösségek, és a vezetésüket, képviselüket ellátó testületek (dékáni kollégiumok, Magyar Rektori Konferencia) között fennálló viszonyról, a nem túl sikeres kommunikációról is tanúskodik.

12 Az oktatáspolitikának a BF-tal kapcsolatos bizonytalankodását jellegzetesen példázza a következő eset: 2000-ben a Széchenyi Főiskola azt kérte: egyetemmé válása keretében, hazai kísérletként, angolszász mintát követve építhessen mesterciklust főiskolai szakjaira. A MAB részéről a lehető legkeményebb elutasítást kapta.

A 2008. márciusi felmérés során a válaszadók mindössze 5%-a vélte úgy, hogy a felsőoktatás-politika előkészítésébe kellő mértékben bevonják a szakmai közösségeket. A többségnek az a meglátása, hogy e bevonás csak részlegesen (45%), illetve egyáltalán nem történik meg (40%). 9% a nem tudom válaszlehetőséget választotta. Hasonló a kép, ha nem a szakmai közösségek bevonására, hanem az intézmények véleményének figyelembe vételére kérdezzük rá: 2,7% szerint ez teljeskörűen megtörtént, míg 43% szerint csak részlegesen, további 43% szerint pedig nem volt ilyen. Itt is magas, 10%-os volt a nem tudommal válaszolók aránya. Ezek után az már nem meglepő, hogy a válaszadók úgy ítélik meg, intézményük nem túl sikeresen tud beavatkozni saját céljai érdekében a hazai felsőoktatás-politika alakulásába. A 136-ból mindössze két válaszadó jelezte azt, hogy ebben szerinte intézménye sikeres volt, 43% részleges beavatkozási sikert jelzett, további 37% viszont egyértelmű nemmel válaszolt. A nem tudom válaszok aránya e kérdéskörben elérte a 17%-ot (MBf, 2008). Figyelemre méltó, hogy a felsőoktatásban tevékenykedők milyen magas arányban nem tudnak véleményt alkotni közvetlen munkahelyi környezetük (szakmai, illetve intézményi dimenzió) közreműködési, beavatkozási képességéről és sikeréről. Ez mindenesetre a felsőoktatás-politikával és annak intézményi, szakmai lecsapódásával kapcsolatos érdeklődés-, illetve ismerethiányra enged következtetni, ami visszavezet a tájékoztatás, a részvétel, a szakmai kommunikáció korábban már felvetett elégtelenségéhez, amely eszerint nemcsak a nemzeti oktatásirányításban, hanem intézményi szinten is jellemző. Az is igaz azonban, hogy e tekintetben jelentős különbségek vannak egyes intézmények között (Budapest – vidék, egyetem – főiskola osztat szerint).

Ezt erősíti az is, hogy csak a válaszadók 40%-a gondolja magáról, hogy teljesen tájékozott az Európai Felsőoktatási Térség alakulásáról, viszont 45% csak kismértékben érzi tájékozottnak magát, 10% pedig úgy nyilatkozott, hogy alig tud róla valamit. További 5% pedig – saját bevallása szerint – semmit sem tud az EFT-ről.

Ezek ismeretében konform válasznak tűnik, hogy a megkérdezettek 13%-a szerint a nemzeti oktatáspolitikai teljes mértékben hozzásegít a bolognai folyamat fő célkitűzéseinek hazai megvalósulásához. 57% jelezte, hogy ezt csak részlegesen véli igaznak, 14% szerint pedig az oktatáspolitikai más célok irányába hat. Négyen jelezték, hogy nem ismerik a nemzeti oktatáspolitikát, 13% pedig nem tudommal válaszolt (MBf, 2008).

6.2 AZ INTÉZMÉNYI DÖNTÉSHOZATAL ÉS INTÉZMÉNYIRÁNYÍTÁS ANOMÁLIÁI

Az előbbieken jelzett intézményen belüli tájékozódási és ismerethiányra ad magyarázatot, hogy a 2008. márciusi felmérés válaszadóinak 42%-a szerint csak ritkán, vagy nem elégszer kerül szóba a bolognai folyamat, és mindössze 19% szerint kellő mértékű a kommunikáció.

Ugyanakkor erőteljes az intézmény vezetéséhez való lojalitás, két válaszadó szerint kollégáik teljes mértékben, további 64% szerint pedig többnyire egyetértenek a vezetés döntéseivel. Maguk a válaszadók ennél is egyetértőbbek: 14% teljes mértékben, 68% pedig többnyire egyetért a vezetés döntéseivel. A kollégák, illetve saját maguk kritikusabb beállítódását mindössze 15% jelezte. Más kérdések is ugyanezt a mentalitást jelzik: a különböző dimenziókban (oktatás, profil) felvetett intézményi középtávú tervekkel a válaszadók 79, illetve 73%-a teljes mértékben egyetért, ami rendkívül meggyőző vezetői támogatottságokat mutat (MBf, 2008). Mindenesetre érdekes ez az egyetértési

szint az előbb látott alacsony szintű kommunikáció mellett. Mikroszintű vizsgálatok valószínűleg árnyaltabb viszonystruktúrákat tárhatnának fel, amelyek jelenlétéről időnként váratlan események, jelenségek tudósítanak.

A reformok során megjelenő konfliktusok „szőnyeg alá söprése” nem jellemző, 55% szerint az abban érdekeltek bevonásával, megbeszélések keretében igyekeznek megoldani (itt ismét érdemes visszautalni az elégtelennek tekintett kommunikáció és e konfliktuskezelési mód közötti ellentmondásra), míg 34% vezetői döntésekről és közbeavatkozások révén történő konfliktuskezelésről számolt be.

A döntéselőkészítés hatékonyságára utalhat, hogy 56% szerint csak ritkán fordul elő, hogy az intézményi szenátus nem fogad el egy előterjesztést, javaslatot, ám feltűnő, hogy e témában 35%-nyian nem tudommal válaszoltak (MBf, 2008).

Ezek a válaszok – amennyiben feltételezzük, hogy őszinték – sajátos intézményirányítási helyzetre utalnak: egy, a reformokkal kapcsolatban alacsony szintű érdeklődés, ismeret és kommunikáció mellett, a problémákat az érdekeltek bevonásával megoldó, a szenátusban és az oktatói karban magas egyetértéssel és támogatottsággal működő intézményvezetés képe rajzolódik ki. Több feltételezés is adódik ennek magyarázatára: egyrészt az érdekeltek érdektelensége, másrészt a konfliktusokat nem a reformok mentén, hanem személyi keretek között rendező vezetési stílus, a vezetők iránti magas szintű lojalitás külön-külön is, de akár együttesen is magyarázhatják e képet. Eközben intézményvezetőkkel és gazdasági tanácsi tagokkal folytatott interjúk, intézmények stratégiai döntései, a piaci és pénzügyi szorítás egy másik képet is kirajzol: a jelenlegi, érdekképviseletként működő szenátus döntési képtelenségét, illetve rövid távú, közvetlen érdekek követését (Derényi, 2007b; Matiscsák & Krémer, 2008). Lehet, hogy az intézményvezetés kettős stratégiát követ: a belső béke érdekében nem kezdeményez konfliktusgerjesztő lépéseket, és a szükséges változtatásokat a szenátus és az oktatói kar nélkül, saját hatáskörben oldja meg?

Ugyanakkor az is látszik, hogy a hazai felsőoktatás rendszere túlszabályozott: az intézmények működését, a legkülönbözőbb tevékenységekkel kapcsolatos eljárásokat, a szereplők (vezetők, különböző oktatói és nem oktató munkavállalói csoportok, hallgatók) jogait, hatásköreit és kötelezettségeit részletes és aprólékos szabályok írják körbe. Ez részben leszűkíti az intézmények mozgásterét, megfosztja őket a rugalmasságtól, korlátozza saját stratégiai irányok kialakítását és követését. Ez eredményezhet belső érdektelenséget („minden elő van írva, le van szabályozva”), de egyben csökkenti, eltünteti a vezetők felelősségét is, miközben a sikerességet a kijárási, a hivatali és oktatásirányítási lobbizás kereteiben teszi értelmezhetővé. Az intézmények tulajdonosi és menedzsment szerkezetének és zavaros viszonyainak is nagy szerepe van e helyzet kialakulásában.

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy az intézmények versenyképességének jelentőségét az oktatók, nem oktató szakalkalmazottak is felismerik. 31%-uk nyilatkozott úgy, hogy nézetük szerint az EFT elsősorban a legversenyképesebb intézmények számára kínál jobb lehetőségeket, és csak 18%-uk véli úgy, hogy az EFT minden intézmény számára előnyös (MBf, 2008).

Mindenesetre ennek az érdekes és ellentmondásoktól sem mentes képnek a pontosítása, mélyebb megértése további feltáró vizsgálatokat igényel.

6.3 INTÉZMÉNYHÁLÓZAT MÉRETE – ÁLLAMI, MAGÁN ÉS EGYHÁZI FENNTARTÁSÚ INTÉZMÉNYEK

Napjainkban az egyik legtöbbször és legkülönbözőbb összefüggésekben felmerülő kérdés a hazai felsőoktatási intézményhálózat alakulása. Az előző évtizedek sok esetben politikai motivációk mentén kialakított, néhány nagyobb és sok, kisméretű és szakosított, az ország méretéhez képest eltúlzott mennyiségű állami intézményből álló intézményrendszerét hosszas előkészítés és politikai szempontokat sem nélkülöző lobbizások után végül törvényi kényszerrel (1999. évi LII. törvény) 2000-től integrálták, azaz vonták össze nagyobb, többkarú intézményekké. Az egy városban működő különböző önálló intézményeket egy városi intézménnyé egyesítették, sok esetben egy-egy nagyobb városban székhellyel rendelkező intézményhez 50-60 km-rel távolabbi kisvárosi intézményeket is hozzácsatoltak. Budapesten is végbement az intézmények összeolvadása, természetesen itt több nagyobb intézmény jött létre. Ezzel jelentősen csökkent az állami intézmények száma. Ugyanakkor voltak kisebb és nagyobb intézmények egyaránt, amelyeknek „sikertől” kívül maradnia a folyamaton. Az intézmények számának csökkentésén túl az elrendelt integrációnak volt egy érdemibb és lényegibb célja is: az így létrejött nagyméretű, sokkarú intézményen belül a párhuzamos struktúrák, szervezeti és kutatási egységek és tevékenységek felszámolása, összevonása, ennek révén működési költségcsökkentés lehetővé tétele. Ezen a módon átalakult állami intézmények száma jelenleg 31 (forrás: Oktatási Hivatal). Az integrációnak ez a célja – a tapasztalat alapján – ugyancsak felemás sikerűnek látszik: a karok, szervezeti egységek együttműködési hajlandósága majd egy évtizeddel később rosszabb, mint korábban, az erőltetett egyesülés következtében a másiktól való elzárkózás, a szervezeti „autonómia” védelme jóval erőteljesebben van jelen, mint az integrációt megelőzően, a korábban önálló intézmények közötti elhatárolódások az intézményen belül, a karok és intézetek közötti elhatárolódásban rendkívüli erővel reprodukálódnak. Jól jelzik ezt olyan folyamatok, mint egyes szakterületek részleges belső önállóságának törvénybe is belobbizott biztosítása (pl. egészségügyi centrumok, agrárcentrumok), illetve ennek mintájára a korábbi önálló intézmények önálló státusának elismerésére kialakított belső szervezeti modellek (vö.: Debreceni Egyetem centrumai mára leképezik az integráció előtti struktúrát). A (belső) önállóság biztosítása megakadályozta az érdemi együttműködések kialakulását is. Ma az intézmények karai – és különösen a központtól távolabb eső, egykor önálló intézmények – szinte nem is ismerik egymást, együttműködés nincs közöttük, az intézményvezetés sok esetben a köztük kialakított kényes egyensúlyok biztosításával van elfoglalva. A döntéshozatali fórumokon is alapvetően meghatározó, hogy a kari képviselők alkalmi koalíciókat kötve saját érdekeiket védik az intézményi, távlatosabb építkezés ellenében. Mindez egy archaikus és kaotikus, a dél-kelet-európai (poszt-jugoszláv) országok jelenlegi felsőoktatási helyzetét idéző képet mutat, amelyet az EFT többi tagja nem is nagyon titkolt „borzadállyal” szemlél (Crosier et al., 2007).

Az intézményrendszer integrációja által felvetett kérdések (méréthatékonyság, eltúlzott intézményszám) élesebben irányították rá a figyelmet két, ezzel ellentétes folyamatra: egyrészt az integráció nem terjedt, nem terjedhetett ki a nem állami fenntartású intézményekre. Az egyházi fenntartásúak túlnyomó többsége rendkívül kis méretű, hitéleti képzést folytató főiskola. Jelenleg 26 egyházi fenntartású intézmény működik. A legnagyobb intézményfenntartó, a katolikus egyház számára pedig a magyar állam és a Vatikán között kötött megállapodás, illetve az ezt ratifikáló törvény (1999. évi LXX. törvény) biztosítja, hogy az „államilag finanszírozott hallgatók aránya az 1997. évi első évfolyamnál nem lehet kisebb”. Így nem alap nélkül merült fel a 2006-ban hatályba lépett

új felsőoktatási törvény előkészítő egyeztetései során az állami intézmények részéről az az igény, hogy az egyházi fenntartásaikkal azonos elbírálást igényelnek a maguk számára.

Az egyháziak mellett a (gazdasági vállalkozások, alapítványok által fenntartott) magánintézmények száma folyamatosan gyarapszik. Jelenleg két magánegyetem és 12 magánfőiskola működik, és további hét új alapítása van folyamatban¹³. Az állam – akkreditációs eljárás után – megadja az elismerést és a működési engedélyt ezeknek az intézményeknek, sőt több közülük államilag támogatott hallgatókat is fogad. Így mára a hazai intézmények száma jóval meghaladja az integráció előtti számot, és nagy arányban vannak köztük kisméretű főiskolák. Ez a folyamat máig nagyon bántja azoknak az intézményeknek a hajdani önálló tagjait, akiket nyolc évvel ezelőtt törvényileg kényszerítettek bele az integrációba.

Mindezekon túl húsz külföldi felsőoktatási intézmény is működik Magyarországon, bár ezek legnagyobb többsége virtuális helyzetet takar, és csak a legújabb törvényi rendelkezések miatt váltak „láthatókká”. Ugyanis, ha egy hazai intézmény – befogadóként, szerződéssel – egy külföldi intézmény képzését kínálja, akkor ezt engedélyezetni kell, és az Oktatási Hivatal nyilvántartásában megjelenik a külföldi intézmény. Ezeknek a külföldi intézményeknek – kevés kivételtől eltekintve – valamelyik hazai intézményben van bejegyezve a székhelye, postacíme.

Az állami oktatásirányítás képviselői ezenközben számos alkalommal kommunikálják a demográfiai hullámvölgy adataira hivatkozva, hogy túl magas az intézmények száma, és olyan versenyalapú beiskolázási felvételi eljárást alakítottak ki, amelynek kinyilvánított célja a beiskolázásban kevésbé sikeres intézmények megszűnésének előidézése. Az elmúlt két év alatt azonban ez az eljárás elsősorban a vidéki, kisvárosokban működő állami intézményekre gyakorolt kedvezőtlen hatást. Megindult ezen intézmények tájékozódása nagyobb állami intézményekhez való csatlakozásról, egyikük ezt már meg is valósította (Berzsenyi Dániel Főiskola), ám a törvény által újonnan biztosított, megőrizhető önállóság (regionális centrum) nem hoz érdemi különbséget sem ezeknek az intézményeknek, sem a befogadó nagyobb intézményeknek a versenyképességében, helyzetében, éppen a már fentebb jelzett integrációs ellenhatások miatt. Viszont veszélyezteti egy-egy megye (és kistérség) felsőoktatási ellátását, felsőfokú szakemberképzését, és ezzel fejlődési lehetőségeit. Könnyen és jogosan politikai kérdéssé válhat az, ha egy kisebb város tradicionális arcát, értelmiségi bázisát, identitását veszti el a benne évtizedek óta működő intézmény megszűnésével. Alapvető probléma az, hogy a magyar felsőoktatás-irányítás nem rendelkezett koherens „felsőoktatás-geográfiai” koncepcióval, nem állt ellen a felsőoktatási képzési helyek szaporodásának, képtelen ellensúlyozni a főváros elszívó hatását és nem tudja a régóta működő, a maguk módján nagyon fontos kisebb intézményeket megvédeni. A megnyíló piaci résekbe további magánintézmények nyomulnak be, ám a magánintézmények – egy-két kivételtől eltekintve – inkább Budapesten nyílnak (a legutoljára létrejött öt magánfőiskolából négy budapesti), a főváros (tudományos, szakmai, kulturális) infrastruktúrájának rendkívül erős vonzó hatására építve – ezzel ugyanazt a folyamatot erősítve, amelynek során nem budapesti székhelyű állami és magán intézmények sora hozott létre budapesti képzési helyszíneket is.

Ezekből a folyamatokból, illetve az oktatásirányítás reakcióiból az olvasható ki, hogy mintha nem lenne összehangolt felsőoktatás-politikai elképzelés az intézményhálózat tudatos alakításának, a regionális fejlesztési céloknak és az állami és nem-állami fenntartású intézmények közötti esélykülönbségek csökkentésének együttes, komplex kezelésére.

13 Forrás: Oktatási Hivatal honlapja: <http://www.oh.gov.hu/main.php?folderID=1347>

7. A JÖVŐ KIHÍVÁSAI

Az OECD ezekben a hónapokban lezáruló nagy hároméves felsőoktatási kutatási programja, amely 26 ország felsőoktatásának mélyreható és sokrétű elemzése nyomán tárt fel általános trendeket, nyolc területen azonosított kihívásokat és fogalmazott meg felsőoktatás-politikai célokat (Santiago et al., 2008). Ezek mindegyike megfontolandó lenne a magyar felsőoktatás számára is (még akkor is, ha Magyarország nem vett részt ebben a nagyszabású programban). Az általános kihívások felsorolása alighanem kevés haszonnal járna, inkább a fenti fejezetek által azonosított problémákra tekintettel érdemes e kihívásokat összefoglalni, ám eközben nem hagyhatjuk teljesen figyelmen kívül a nemzetközi tapasztalatokat sem.

1. A közeljövőben fontos időszakhoz érkezik a képzési szerkezet átalakítása: felfutnak a mesterszakok, és így mód nyílik a teljes képzési folyamat áttekintésére. Össze lehet vetni az eredeti képzésfejlesztési elképzeléseket és a megvalósulást. Meg lehet vizsgálni, hogy a mesterszakok mennyire sikeresen építkeznek az alapképzésre és hogyan készítenek fel a doktori tanulmányokra. Mindez módot ad a tantervek felülvizsgálatára, az alapképzések és mesterképzések közötti tartalmi és kimenetbeli átrendezésekre. Ehhez azonban ezt a felülvizsgálatot össze kell hangolni. Nincs értelme ismét külön vizsgálni az alapszakokat, és külön vizsgálni a mesterképzéseket. Ráadásul mód lesz elemezni az alapképzéssel a munkaerőpiacra kilépő első évfolyamokkal kapcsolatos munkáltatói és alumni tapasztalatokat is, ami a képzések fejlesztéséhez újabb adalékokat nyújthat. Meg kell találni azokat a koordinációs mechanizmusokat, amelyek segítenek e sokrétű áttekintés harmonikus végigvitelében, és módot adnak a munkaerő-piaci folyamatok és igények figyelembe vételére a tantervi fejlesztésben.
2. A magyar oktatásirányítás előtt álló egyik legkomolyabb kihívás a hazai felsőoktatást gúzsba kötő jogszabályerdő – megfelelő előkészítést követő – deregulációja. Különösen érvényes ez a képzések létesítésével, indításával kapcsolatos túlszabályozások oldására, a programok előakkreditációjával bekövetkezett akadályok lebontására, hogy a felsőoktatási intézmények kellő önállóságot nyerjenek, és módjuk legyen újszerű, innovatív képzési programok, sajátos irányultságú, inter- és multidiszciplináris képzések kialakítására és indítására. A képzési kínálat és profil tekintetében is végbe kell mennie az intézményrendszer funkcionális sokszínűségét tükröző átalakulásoknak. Ez azonban a mostani túlbiztosított keretek között nem lehetséges. A tantervek fejlesztése, új, innovatív oktatási módszerek meghonosítása, a tanulás-orientált technikák bevezetése is a túlzott kötöttségeket adó jogszabályi keretek enyhítését igényli. A kreativitás és az innováció a széles körű nemzetközi tapasztalatok szerint egyenes arányban áll az intézményi autonómiával, az intézmények szabadságával saját piacaik megválasztására, és azokhoz adekvát programok, módszerek, formák kialakítására. De rendezendő ezzel kapcsolatban a felelőségek mibenléte, allokációja is, ezek nélkül a mozgástér és az innováció nem értelmezhető.
3. Mindezek az oktatási fejlesztések nem lehetségesek a képzési és kimeneti követelmények lényegi revíziója, a tartalmi és procedurális elemek kontraproduktív elemeinek elhagyása nélkül. Egy széles körű, sokakat bevonó felülvizsgálati program egyben alkalmat teremthet a kimeneti szabályozás részleteivel, nehézségeivel és előnyeivel kapcsolatos szembesülésekre, az alkalmazás

tanulására. E mélyebb megértés nélkül nehezen válik élővé az a sokrétű lehetőség, amelyhez a kimenetek alkalmazásával lehet jutni.

Ugyanide tartozik a tanuló egyént és tanulási terveit, választásait a TÉT érdekében segítő szemléleti váltás, amely egyrészt a többi oktatási alágazat intézményeivel való szorosabb együttműködést és partnerségi kapcsolatok kiépítését igényli, másrészt a képesítési keretrendszerek és eszközeinek megfelelő, cél- és okszerű alkalmazását

Az autonómia és önállóság növelésével együtt komoly implementációs programokat is el kell indítani a szemléletbeli és módszerbeli megújulás elősegítésére. Ez azonban már nem egyedül az oktatásirányítás felelőssége, a felsőoktatási testületeknek, különösen pedig a Magyar Rektori Konferenciának aktívan közreműködnie kell e programok sikeres megvalósításában.

A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy ott igazán sikeres a változás, ahol azt a különböző érintett felek együtt, egymással intenzív párbeszédet folytatva, nézeteiket folyamatos vitákban ütköztetve valósítják meg a célokat. Grúzia példája tanulságos mintául szolgálhat ehhez (Crosier et al., 2007). Ez idehaza nyilvánvalóan kultúraváltást igényel.

4. Nagy és szinte mindenkit érintő kihívás, hogy milyen gyorsan és széleskörűen sikerül felkerülnie a felsőoktatás világtérképére a hazai intézményeknek. Ehhez kulcstényezőknek tűnik közös képzések indítása, képzési konzorciumokba, partnerségi hálózatokba való csatlakozás, az idegen nyelven elérhető képzések számának, minőségének és intézményen belüli integráltságának mielőbbi fejlesztése. A nemzetköziesedés ezen alapfeltételén túl a következő években elválik, hogy intézményeink mennyire lesznek sikeresek a határokon túli megjelenésben (beleértve a Kárpát-medencei magyar nyelvű képzésekkel kapcsolatos együttműködéseket is), a versenyképességüknek megfelelő felsőoktatási térségek megtalálásában és ott minőségi szolgáltatások felmutatásában. És ehhez mennyire lesznek képesek intézményen (campuson) belül is nemzetköziesedni, azaz nyitottá válni.
5. A hazai társadalmi és demográfiai változások mindenképpen előtérbe hozzák az esélyegyenlőséget és a méltányosság biztosításának szempontját, amely nemcsak a beiskolázásra irányul, hanem az intézményen belüli hallgatói támogató és tanácsadási kultúra fejlődését is igényli. A beiskolázás tekintetében alapvető kihívás, hogy az oktatásirányítás és a felsőoktatási intézmények képesek legyenek-e kezelni az intézményi funkcionális különbségekből és a felsőfokú tanulmányok iránti igények regionális különbségeiből fakadó kihívásokat. Az oktatói és szakalkalmazotti karra pedig a sokszínű és a korábbiaknál egyre vegyesebb összetételű, esélyegyenlőtlenségekkel és szétartó igényekkel rendelkező hallgatóság tanításának újszerű módszertanaira irányuló kíváncsiság, és a klasszikus felsőoktatás kutatásra alapozott oktatási hagyományának megőrzésére irányuló vágyak közötti növekvő feszültség kezelése jelent megoldandó kihívást. Elkerülhetetlennek látszik a hallgatóság érdemi bevonása a problémák megoldását kereső közös gondolkodásba, diszkusszióba, mint ahogy a hallgatói szolgáltatások színvonalának és ügyfél-orientáltságának fejlesztése is.
6. Komoly kihívásként érzékelhető az akkreditációs kultúra átalakulásának támogatása a standardokon alapuló, bizalomra épülő belső minőségbiztosítási folyamatok és azok külső értékelésére építő új minőségkultúra elterjedésére.
7. Kulcselem az intézmények önállóságának, döntési szabadságának már említett növelése, amely magában foglalja az irányítási, szervezeti és döntéshozatali mechanizmusok közötti választás szabadságát is a külső elvárásoknak való eredményes megfelelés érdekében. E tekintetben nemcsak a hagyományoktól adott esetben eltérő választások és az új mechanizmusok kipróbálása, beüze-

melése során várható konfliktusok jelentenek kihívást, hanem az új felsőoktatási törvény e téren szerencsétlenül alakult előéletének terhére és az ennek nyomán kizárt megoldások korlátaira is tekintettel kell lenni.

8. Mindezen kihívások sikeres kezeléséhez elengedhetetlen az oktatói kar (és a nem oktató szakalkalmazottak) munkájának, teljesítményének mérése, az elszámoltathatóság gyakorlattá tétele, ösztönzők és szankciók alkalmazásának bevezetése, mert a felsőoktatás jelenlegi munkakultúrájának átalakítása nélkül nem lesz mód érdemi változásokat elérni. Emellett az elkötelezettséget is növelni szükséges: amíg az oktatók nem érzik magukénak intézményüket, nem érzik azt, hogy maguk alakítják jövőjüket, addig mindenféle figyelem nélkül a „mának szavaznak”. Minden egyes véleményük „egy idegen véleménye, nem egy belső jobbítóé.” Nyilvánvalóan ez nemcsak pénz-kérdés, bár megfelelő források nélkül e téren nehéz érdemi változást elérni.

Mindezek a kihívások nem lesznek kezelhetők a szereplők közötti megcsappant bizalom helyreállítása nélkül, amelynek újjáépítése és fenntartása a résztvevők folyamatos közreműködését és erőfeszítéseit igényli. Ennek egyik fontos eleme a felsőoktatás-politika alakításában való érdemi bevonás, világos tartalmú szerepek vállalása, az érdekek transzparens artikulációja, a megvalósítás során pedig a vélemények és az egyedi célok összerendezésének biztosítása az érintettek körében. Magyarországon ez az a mező, amelyen először létre kell hozni egy újfajta megegyezést, mielőtt meg lehetne kötni azt, amelyet a közösségi felsőoktatás-politika egyik alapidokumentuma (Európai Bizottság, 2005) a felsőoktatás és a társadalom között újonnan létrehozni szorgalmaz. Az eddigi folyamatok áttekintése ugyanakkor azt a megállapítást is sugallja, hogy egy rendszer valószínűleg nem tud egyszerre megbirkózni strukturális és tartalmi változásokkal is. Ezért a szorgalmazott „közmegegyezés” keretében elengedhetetlen lenne egy világos felsőoktatás-politika megalkotása, és annak részeként a különböző jellegű feladatok gondos ütemezése, elkerülendő, hogy egymást kioltó, egymással szembemenő, vagy éppen az érintettektől lehetetlen teljesítéseket támasztó elvárás, feladat jelenjen meg újra és újra a rendszerben.

FORRÁSOK

CROSIER, D., LEWIS, P. & SMIDT, H. (2007): Trends V: Universities Shaping The European Higher Education Area. *An Eua Report. 100 p. magyarul: [online:] {http://www.tpf.hu/upload/docs/Bologna/TrendsV_hu_honlapra.pdf}*

CSORBA PÉTER, EROSTYÁK JÁNOS, MEZŐSI GÁBOR, PATKÓS ANDRÁS, PÉCELI GÁBOR, PIPEK JÁNOS, TASNÁDI PÉTER (2007): A BSc-MSc rendszerű tanulmányok első tapasztalatai a műszaki és a természettudományi felsőoktatásban. *Műhelykonferencia összefoglaló, 2007. október 13. ELTE Bo-lyai Kollégium, Budapest, kézirat*

DERÉNYI ANDRÁS (2007a): Felsőoktatási reformtörekvések és az egész életen át tartó tanulás *In: Derényi A., Mártonfi Gy., Sinka E & Tót É.: Áttekintés az oktatás és képzés 2010 munkaprogram hazai megvalósításáról az egész életen át tartó tanulás szemszögéből. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2007, pp. 47–61.*

- DERÉNYI ANDRÁS (2007b): Felsőoktatási intézmények reagálása az új törvény által létrejött helyzetre. *Előadás a Menedzsment kultúra a felsőoktatásban II. c konferencián (ELTE PPK, Budapest, 2007.03.13.)*, <http://www.univpress.hu/index.php?id=E2>
- ENDERS, J. & FILE, J. (2007): The extent and impact of higher education curricular reform across Europe. Final report to the Directorate-General for Education and Culture of the European Commission. *Centre for Higher Education Policy Studies (CHEPS), University of Twente*
- Európai Bizottság (2005): Európa szellemi tőkéjének mozgósítása: tegyük lehetővé az egyetemek teljes körű hozzájárulását a lisszaboni stratégiához. *A bizottság közleménye. Brüsszel, COM(2005) 152, végleges*
- European Commission (2007a): Progress towards the Lisbon objectives in education and training. Indicators and benchmarks. *Commission Staff Working Document, Brussels, SEC (2007) 1284.*
- European Commission (2007b): Perception of Higher Education Reforms. Target Survey. *Flash Eurobarometer Series #198, European Commission, March 2007.*, http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf
- Eurydice (2007): Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. *National Trends in the Bologna Process. Brussels, Eurydice 2007*
- GRUBB, N. & LAZERSON, M. (2004): The Education Gospel: The Economic Power of Schooling. *Harvard University Press.*
- ILLÉS ÁGNES ET AL. (2005): Országos Kreditmonitoring Vizsgálat. Kutatási jelentés az Oktatási Minisztérium számára, *kézirat. A kutatás részletes eredményei elérhetők*, <http://www.kreditroda.hu/kredit/jelenleg/monitoring2005-2006.asp>
- MATISCSÁK ATTILA, KRÉMER ANDRÁS (szerk.) (2008): Tér és tudás. Egyetemek mint tudásinnovációs és regionális központok. *Szeged, Belvedere Kiadó, megjelenés alatt*
- MBF (2008): Magyar Bologna felmérés. Kérdőíves felmérés a hazai felsőoktatási intézmények oktatói és szakalkalmazottai körében. *Zárójelentés. 2008 február–március, kézirat*
- MEZŐSI GÁBOR (2007): Az új természettudományos alapszakok indításának tapasztalatai. *Szeged, SZTE, kézirat*
- NRH (2007): Country Report on the Implementation of the Bologna Process 2005–2007 Hungary, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/National-reports-2007/National_Report_Hungary2007.pdf
- OECD (2007): Education at a Glance 2007. OECD Indicators. *Paris, OECD*
- OKM (2008): Oktatás-statisztikai Évkönyv 2007/2008. *Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest*, http://www.okm.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2007_2008_080804.pdf
- OM (2004): A Magyar Universitas Program és az új felsőoktatási törvény koncepciója. *Oktatási Minisztérium, Budapest*
- SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E. & ARNAL, E. (2008): Tertiary Education for the Knowledge Society. *OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report Vol. I–III., OECD, Paris*
- SCHARLE PÉTER (2004): A kognitív pszichológia sémafogalma és a többciklusú felsőfokú képzés szintjei. *In: Magyar Tudomány, Budapest*
- Stocktaking (2007): Bologna Process Stocktaking Report 2007 London, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Stocktaking_report2007.pdf
- TEMESI JÓZSEF (főszerk.) (2006): Társadalom és Gazdaság 28. kötet 2. szám, 2006. december, Budapest, Akadémiai Kiadó

